

Российский гуманитарный научный фонд
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
Российское психологическое общество



СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Материалы
VI международной научно-практической конференции*

19 - 21 ноября 2013 года

Ярославль
2013

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

*Издание материалов
VI международной научно-практической конференции
«Системогенез учебной и профессиональной деятельности»
осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда; проект № 13-06-14007*

Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы
VI международной научно-практической конференции, 19-21 ноября 2013 г., г. Ярославль
/ под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Изд-во «Канцлер», 2013. - 446 с.

ISBN 978-5-91730-187-7

Состав организационного и программного комитета:

Председатель В.Д. Шадриков
Сопредседатель Ю.П. Поваренков

Программный комитет:

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

Оргкомитет:

Ю.П. Поваренков (председатель), М.В. Новиков, Н.П. Ансимова,
Н.П. Воронин, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, М.М. Кашапов, В.В. Козлов,
В.А. Мазиллов, Н.В. Нижегородцева, Г.А. Суворова

Ответственный редактор: Ю.П. Поваренков

Редколлегия: В.Д. Шадриков
Н.П. Ансимова
А.В. Карпов
М.М. Кашапов
В.А. Мазиллов
Н.В. Нижегородцева
Г.А. Суворова

© ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2013
© Авторы статей, 2013
© Изд-во «Канцлер», 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Шадриков В.Д.	Мысль и образ	16
Карпов А.В.	К проблеме состава и содержания принципов системогенеза	22
Поваренков Ю.П.	Системогенетический подход к определению предмета и метода психологии профессионального становления личности	27
Кашапов М.М.	Психология конструктивной конфликтности личности на основе системогенетического подхода	38
Суворова Г.А.	Системный анализ в познании психического: системогенетическое направление	44
Анимова Н.П.	Личностные результаты образования и их проявления в деятельности и поведении	48

МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Батыршина А.Р.	Волевая сфера человека в психологических воззрениях представителей эпохи Просвещения	53
Богданчиков С.А.	О необходимости системного подхода к изучению истории советской психологии (десять тезисов)	55
Богоявленская Д.Б.	К проблеме общих и специальных способностей	57
Грицай А.П.	О проявлении рефлексивности в структуре деятельности	59
Карицкий И.Н.	Системогенез психопрактических оснований	61
Козлов В.В.	Око системного подхода. Слепые и зрячие	63
Колпакова Л.М.	К изучению субъектно-личностных свойств в изменяющихся условиях жизнедеятельности в контексте системно-динамической парадигмы	67
Кузнецова М.Д.	Возможности системогенетического подхода в конструировании моделей субъектности	69
Мазилев В.А. Базиков М.В.	О методологии междисциплинарных исследований в психологии (на пути к построению теории)	71

Мазиллов В.А.	О философии психологии как ветви психологического знания	75
Марьясова Н.В.	Современные научные подходы в российском образовании	79
Мушин А.Б.	Индивидуальные различия в продуцировании мыслей в процессе восприятия	81
Новикова Л.П.	Антропологический смысл музыкального образования	82
Поддьяков А.Н.	Эволюция создания трудностей	84
Рыльская Е.А.	О системогенезе жизнеспособности человека	87
Самоненко Ю.А. Жильцова О.А. Самоненко И.Ю.	Проектирование образовательных технологий на основе модели развития и функционирования эргасистем	89
Семенов И.Н. Серегин К.С.	Рефлексивность личности и мышления субъекта	91
Стоюхина Н.Ю.	Методологические основания психологии воздействия в советской психотехнике	93
Толочек А.В.	Профессиональная и возрастная эволюция психологических систем человека как проблема управления человеческими ресурсами	95
Толочек В.А.	Феномен стилей: самоорганизация, самоподобие и транзитивность как принципы организации (постановка вопроса)	97
Толстов С.Н. Карасева Т.В. Кисляков П.А.	Системность формирования социальной безопасности будущего педагога	100
Шадрикова А.Д.	Структура мысли и нарушения мышления (на примере шизофрении)	102

КОНСТРУКТИВНЫЕ И ДЕСТРУКТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аминов У.К. Цахаева А.А.	Адаптивный ресурс профессионального становления психолога в поликультурном пространстве Дагестана	105
Асадулаева У.М.	Взаимосвязь терминальных ценностей и успешности деятельности у педагогов с разным профессиональным стажем	106

Ачинович Т.И.	Формирование смысложизненных ориентаций студентов как фактор успешности профессионального развития	109
Багандова Г.Х.	Агрессивное поведение педагога как фактор формирования агрессивности учащихся	111
Безюлева Г.В. Назаренко Н.В.	Ценностные ориентации и профессионально-важные качества выпускников колледжа	113
Бугайчук Т.В.	Характеристика понятия и структуры идентичности с позиции системогенетического подхода	114
Венско О.И.	Оптимизация системы психолого-педагогического обеспечения формирования карьерного пути личности на этапе выбора профессии	117
Гольцова А.А.	Исследование уровня субъективного контроля у студентов с разным соотношением психологического и хронологического возрастов	119
Губайдуллина Г.Г. Неверов А.Н.	Инновационность как системное качество личности	121
Денисова В.Г. Тимашкова Н.А. Толочек В.А. Шайтанова И.В.	Динамика профессионального становления, деструкции и ресурсы субъектов педагогической деятельности	123
Димова В.Н.	Исследование детерминант психического выгорания машинистов железнодорожного транспорта	126
Дубынина М.Г.	Необходимость психологического сопровождения профессионального становления личности студента	128
Каганкевич Е.В. Соловьева М.С.	Оценка готовности выпускников колледжа к трудоустройству	131
Карнелович М.М.	О результатах формирующего эксперимента по развитию субъектности начинающих педагогов	133
Кириллова М.К.	Особенности функционирования механизмов психологической защиты личности медицинских сестер с различным стажем профессиональной деятельности	135
Ковальская О.С.	Особенности влияния ценностных ориентаций личности на совладающее поведение (на примере раннего юношеского возраста)	136

Козева А.С.	Проблема сопровождения профессионала в контексте изучения и развития корпоративной культуры организации	139
Корчагина Г.И.	Опыт проектирования системы саморегуляции успешной профессиональной деятельности	141
Марищук Л.В. Юхновец Т.И.	Самооценка динамики развития субъектности студентов: сравнительный аспект	144
Нурлигаянова О.Б.	Деструктивные тенденции профессионального развития педагога	147
Петрова А.Г.	Исследование динамики психологической защиты педагогов-психологов на различных этапах профессионального становления	149
Подбуцкая Н.В.	Динамика развития основных блоков личностных свойств в процессе профессионального становления инженеров	150
Полещук Ю.А.	Динамика профессиональной направленности и мотивации студентов-психологов в процессе обучения	152
Прыгин Г.С.	Особенности копинг-стратегий у педагогов с разными типами субъектной регуляции и стажем работы	154
Раздобреев М.С.	Проблема взаимосвязи корпоративной культуры и удовлетворенности трудом	156
Ракицкая А.В.	Синдром эмоционального выгорания у педагогов с различной направленностью агрессии	159
Самаль Е.В.	Профессиональная самоактуализация личности: влияние стажа и типа профессии	161
Семенова Е.М.	Психологическая характеристика толерантности в разных видах профессиональной деятельности	163
Сенин И.Г.	Взаимосвязь психического выгорания и стилевых особенностей принятия управленческих решений	166
Сидорова А.Д.	Педагогическая толерантность как профессионально важное качество учителя	167
Симановский А.Э.	Диагностика реакции на психологическую манипуляцию в общении	170
Слепко Ю.Н.	Отношение учащихся школы к учителю	172
Соболева Т.Н.	Проявление интеллектуальных механизмов в показателях продуктивности управляющей	174

	деятельности на тренажере машиниста-оператора железнодорожного подвижного состава	
Соколовская О.К.	Связь профессиональной позиции с самоотношением студентов-психологов на разных этапах обучения	178
Субботина Л.Ю.	Изменения личностно-эмоциональной сферы при развитии хронического утомления	180
Сутович Е.И.	Психологические аспекты формирования образа профессионала	182
Толочек В.А. Денисова В.Г. Журавлева Н.И. Шпитонков С.В.	Факторы детерминации профессионального становления субъекта на разных этапах профессиональной карьеры	184
Толочек В.А. Шпитонков С.В. Лавримов В.С.	Микро-, мезо- и микроциклы сопряженной профессиональной карьеры как предмет исследования	186
Толочек В.А.	Модель динамики профессионализма субъекта (МДПС)	188
Троянская А.И.	Изменение рефлексии личности профессионала на разных этапах системогенеза деятельности	191
Угарова М.Г.	Психопрофилактика нарушений аттестационной процедуры организаторами ЕГЭ	193
Филатова О.В.	Особенности структурной организации самоконтроля личности в деятельности	195
Финькевич Л.В. Деревянко О.И.	Ролевой конфликт руководителя как фактор деформации его профессиональной идентичности	198
Хаймина А.Г.	Условия профессионального выбора современных старшеклассников	200
Хренов Н.Д.	Самоопределение и трудовые действия в психологической структуре обеспечения безопасности движения поездов различных групп специалистов	203
Цымбалюк А.Э.	Роль субъектных качеств в ментальной репрезентации жизненных ситуаций	206
Яссман Л.В. Алексеева М.Г.	Особенности ценностно-смысловых ориентаций у командиров высшего и среднего звена (на примере руководителей железнодорожной отрасли)	209

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

Башкатова Ю.А.	Коррекционно-развивающая работа, направленная на повышение уровня коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся младшей школы, как способ достижения целей ФГОС	213
Белов С.В.	Формирование информационной компетентности у лиц третьего возраста	215
Бывшева М.В.	Развитие предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников как условие непрерывного развития в период детства	217
Волегова Ю.Б.	Здоровьесберегающие технологии в музыкально-образовательном процессе на примере занятий хоровым пением	219
Волкова Т.В.	Психологическая структура смыслового чтения у обучающихся с высокими показателями успешности	222
Главатских М.М.	Взаимосвязь поведения в конфликте подростков с предпочитаемыми типами компьютерных игр	224
Демина А.Ю.	Системогенез в обучении младших школьников	226
Жукова Т.В.	Анализ психологической структуры учебной деятельности выпускников средней общеобразовательной школы и студентов вуза	228
Зайниев Р.М.	Фундирование как теоретическое обобщение в профессионально-ориентированном математическом образовании	230
Зобков А.В.	Системогенез личностных компонентов саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студенческой молодежи	233
Зобков В.А.	К проблеме формирования учебной деятельности в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов	235
Карпова Е.В.	Системогенетические аспекты реализации компетентностного подхода	236
Карпушова О.А.	Организация социального сравнения младших школьников во внеурочной деятельности	238
Контров Н.Е. Бугайчук И.А. Зарубина С.В.	Методическое сопровождение педагогов в системе «детский сад – школа» в условиях реализации ФГОС	240

Бугайчук Т.В.		
Коротаева А.И.	Динамика изменения отношений младших школьников в условиях реализации стандартов второго поколения	243
Кузнецова С.В. Сорокина К.В. Бумарскова К.П.	Анализ готовности к школьному обучению детей с общим недоразвитием речи	245
Ледовская Т.В. Козлова Э.О.	Специфика психологической структуры учебной деятельности старшеклассников-интровертов	247
Ледовская Т.В.	Типология студентов с разными показателями успешности учебной деятельности	250
Лихоманова А.А.	Проблема готовности к выбору уровня профессионального образования обучающимися 9-х классов	253
Мазилев В.А. Слепко Ю.Н.	Резервы фундаментализации профессиональной подготовки в современном вузе	255
Макарова К.В. Таллина О.А.	Личностная регуляция познавательных способностей младших школьников	259
Мосина А.В.	Развитие творческого воображения у младших школьников	261
Панкратова Т.М.	Психологические особенности родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста	262
Ракитина О.В.	Системогенез научно-исследовательской компетентности: эмпирический анализ проблемы	264
Смирнова А.А.	Психолого-педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения	266
Смирнова Н.А.	Психологические основы текстоориентированного подхода на уроках русского языка в начальной школе	268
Собакина О.А.	Произвольная регуляция деятельности студентов-бакалавров	270
Солынин Н.Э.	Индивидуально-психологический подход к изучению психологической структуры этнической толерантности	272
Сорокоумов С.П.	Определение модуля обучения в аспекте системогенетического подхода	274

Спиридонова С.Б.	Организационно-методические условия внеурочной деятельности по развитию самопознания младших школьников	276
Тарханова И.Ю.	Взрослый обучающийся как субъект образовательной и самообразовательной деятельности	278
Темнова А.А.	Операционные и регулирующие механизмы мышления как познавательной способности младших школьников	280
Теплова Н.В.	Воспитательный потенциал духовной музыки в образовательном процессе	281
Ундозерова А.Н. Близнюк О.Н.	Об оценке готовности курсантов высших военных учебных заведений к изучению информационно-технологических дисциплин	283
Усанина Н.С.	Особенности индивидуальной помощи ребенку в группе кратковременного пребывания	285
Фалетрова О.М.	Особенности организации учебной музыкально-образовательной деятельности в начальном общем образовании с точки зрения системно-деятельностного подхода	288

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Басилян А.А.	Медиация как способ профилактики конфликтов	294
Бочкарева О.В.	Диалогическая методология психолого-педагогического образования	295
Быстров А.Н. Армянинова Ю.Н.	Соответствие профессионально-важных качеств выпускников-бакалавров запросам рынка труда	298
Вадурин Е.Н.	Учебно-важные качества педагогов с разным стажем профессиональной деятельности	300
Васильева И.И.	Формирование мотивации к освоению тайм-менеджмента	302
Василькевич Я.З.	Особенности влияния социальной среды на развитие креативности	305
Дереча А.А.	Идентификация одаренности подростков методом экспертных оценок	307

Заболотная Н.М.	Интеллектуально-стилевой потенциал студента как условие профессионального становления	309
Кикинежди О.М.	Специфика гендерно-образовательных технологий в высшей школе	311
Кисляков П.А. Силаева О.А.	Коммуникативная компетентность педагога как фактор формирования социальной безопасности субъектов образования	313
Коряковцева О.А. Климов О.А.	Тенденции формирования гражданской идентичности молодежи	316
Курилович М.А.	Обеспечение психологической подготовки к профессиональной деятельности психологов образования посредством диалога	318
Летягина С.К.	Коммуникативная компетентность и толерантность как факторы успешности профессиональной деятельности	320
Мулина О.Н.	Структурно-содержательная модель готовности студентов к инновационной педагогической деятельности	323
Одноралова Е.Ю. Серафимович И.В.	Компетентностный подход: здоровьесберегающая и коммуникативные компетентности	326
Орлов А.В.	Принципы теории системогенеза в изучении инновационной деятельности	328
Панкратов А.Е.	Взаимосвязь выраженности креативности юных спортсменов с процессами саморегуляции	330
Пахно И.В.	Проблемы формирования творческого профессионального мышления в вузе	332
Петрова В.А.	Об уровне психологической готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности с позиции компетентностного подхода	334
Прияткина Н.Ю.	О готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности	336
Серафимович И.В. Сафарова Н.А.	Современное направление повышения профессиональной компетентности педагогов – участие в конкурсном движении	338
Серейчик С.С. Марьясова Н.В.	Социально-образовательные направления в работе современной библиотеки	340

Смоляр Е.И.	Мотивация достижения как фактор формирования эталона преподавателя вуза у субъектов образования	343
Сорокоумова В.Н.	Профессиональная коммуникативная компетенция с позиции когнитивного уровня информационной основы деятельности	345
Суворова Г.М.	Применение компетентностного подхода к формированию профессиональных качеств бакалавра «Образование в области безопасности жизнедеятельности – физкультурное образование»	347
Федорова П.С.	Организация образовательного процесса в соответствии с современными требованиями инновационного развития	349
Шадрина Д.Д.	Проблема формирования конфликтной компетентности педагогов	351
Шмелева Е.А. Мальцева Л.Д.	От выявления потенциала личности – к развитию готовности к инновационной деятельности	352
Шмелева Е.А.	Системный подход в развитии инновационного потенциала личности	354

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Антоненко И.В.	Системогенез доверия	359
Богачев И.И.	Методологические основы управления адаптацией персонала	361
Бурко М.В.	Психологические основы управления технологической организацией жизнедеятельности образовательного учреждения	363
Бурко Н.В.	Концептуальные подходы к построению современной региональной модели повышения квалификации работников образования	366
Гаврилова Л.В. Таперко В.С.	Эмоциональное выгорание учителя как проблема психологического консультирования	368
Данильченко А.Н.	Особенности построения системы непрерывного обучения субъектов профессиональной деятельности	370
Данильченко С.Л.	Интеллектуальные дидактические компоненты в образовательных порталах	372

Елисеева Ю.Ю.	Качество образовательных услуг в контексте современных задач системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки	375
Замалиева В.Б.	Психолого-педагогические основы изучения слов-антонимов в начальной школе	378
Королева А.А.	Особенности переживания женщиной внутренней трансформации в период кризиса середины жизни	381
Королева М.В.	Страхи младшего школьника как проблема психологического консультирования	384
Лавренова Т.С.	Консультирование учителей по психолого-педагогическим особенностям восприятия младшими школьниками звучащей речи	387
Матвеева А.А.	Консультирование учителей по вопросу их влияния на Я-концепцию младшего школьника	388
Моров М.Д. Морова А.В.	Выявление видов страха противоположного пола у молодых женщин в психологическом консультировании	390
Моров М.Д. Суворова Г.А.	О подготовке практических психологов для системы образования с дополнительной специализацией психолог-консультант	393
Моров М.Д.	Душа человека как предмет работы психолога-консультанта	395
Суворова Г.А.	«Поведенческая» и «деятельностная» реальности в диалоге субъектов психологического консультирования в образовании	397
Ульянов Д.А.	Анализ уровня квалификации управленческого и педагогического состава системы столичного образования	400
Ульянова М.В.	Особенности организации международного бакалавриата	402
Усова С.Л.	Возможности арт-терапии как ресурсной стратегии совладания специалистов социномических профессий	405
Яздовская О.С.	Консультирование участников педагогического процесса при переходе учащихся из школы I ступени в школу II ступени	407

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЮ

Комарова Т.К.	Профессиональный эталон как ценностное основание профессионально-личностной рефлексии студентов-психологов	410
Конева Е.В. Солондаев В.К.	Взаимосвязь успешности и свойств пространства ситуаций проблемности	412
Корнеева Е.Н.	Оценка содержания, структуры и динамики мотивации учебной деятельности как средство регуляции образовательного взаимодействия	414
Кудрявцева Е.Ю.	Особенности организации профориентационной работы вуза с обучающимися общеобразовательных школ	418
Кулакова А.И.	Формирование профессиональной осознанности в период общего обучения	420
Лапкина Е.В.	Защитное и совладающее поведение личности в аспекте возрастного развития	422
Мальцева О.Е.	Соотношение основных мотивационных факторов в структуре личности взрослых обучающихся	424
Семенов И.Н. Костенко В.Ю.	Контент-анализ методом Ш. Шварца рефлексии студентами жизненных и профессиональных целей	427
Упенице И.В.	Роль целеполагания в преподавательской деятельности	430
	Сведения об авторах	432
	Сведения об учреждениях	443

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Шадриков В.Д.
академик РАО, д.пс.н., профессор
НИУ ВШЭ
Россия, Москва

Еще Аристотель писал, что «мысль» занимает центральное место в представлении о сущности человека. Все добродетели души, утверждал Аристотель, «относятся или к нраву или к мысли». На протяжении последующих двух тысячелетий лучшие умы человечества постоянно обращались к вопросу о сущности мысли. Но постепенно эта проблематика ушла из психологии. И даже мышление стало рассматриваться в отрыве от мысли.

В чем причина того, что психология отказалась от изучения мысли? Как отмечает В.А. Мазилев, «мысль как предмет психологии мышления исчезла из психологии на заре психологии мышления. Полагаю потому, что более всего психологии хотелось размежеваться с логикой. А мысль проходила по департаменту логики-суждения, умозаключения и т.д.».

Принятым исключением среди публикации последних лет стала работа В.П. Зинченко «Опыт думания о думании» [2].

1. Для того чтобы понять сущность мысли необходимо ответить на вопрос, а какова функция психики в целом.

Достаточно общепринято, что психика возникла для обеспечения выживания живых организмов, и ее развитие связано с усложнением среды обитания. Но что значит обеспечить выживание? Это значит - избежать угрозы для жизни и отыскать то, что обеспечит организм необходимым питанием и создаст условия для размножения (продолжения рода и вида). Что необходимо для этого? Необходимо, чтобы психика давала сведения об окружающем мире, связанные с выживанием, и организовывала поведение на основе информации о текущем состоянии окружающей среды и оно, имеющегося у живого существа (в последующем будем иметь в виду человека). Таким образом, роль психики всегда носит *функциональный* характер. Функция психики заключается в обеспечении человека сведениями об окружающей среде и построении адаптивного поведения. В дальнейших рассуждениях ограничимся познавательной функцией. Что значит познать? Это, прежде всего, обеспечить выделение отдельных предметов из окружающей среды, во-вторых, выделить отдельные признаки у предметов, в-третьих, установить значение этих признаков для процесса выживания и развития. В категориальном аппарате психологии это выделение предметов и их признаков осуществляется в процессах ощущения и восприятия. Результатом выступают *образы вещей* и их признаки. Таким образом, первая функциональная задача психики - есть формирование образов предметов внешнего мира и их признаков. Важно подчеркнуть единство образа и его признаков. Это ключевой момент. Образ без признаков превращается в фантом. *Единство образа и его признака и выражается в мысли.* Мысль несет в себе связь образа и его признака.

Современные нейропсихологические исследования позволяют перейти к рассмотрению механизмов порождения мысли. «Исследования, проведенные с помощью микроэлектродов, - пишет Прибрам, - показали существование нейронов, которые отвечают только на то или иное воздействие стимула, например, направление движения, наклон линии и т.д.» [4; С. 129]. Исследования самого Прибрама показали, что «узнавание структур есть результат операции выделения признаков, имеющей место на самом входе и возникающей с помощью отдельных нейронов или их небольших групп, и что восприятие зрительных структур осуществляется посредством иерархической системы таких «детекторов признаков» [4; С. 146]. При этом одной из характерных особенностей выделенных признаков является то, что это происходит при участии нейронов памяти, и сама система восприятия находится под контролем своей собственной истории и является самоадаптирующейся системой.

На основе проведенных исследований и других научных данных Прибрам делает вывод, что «неправильно рассматривать перцептивные процессы как безобразный анализ признаков» [4; С. 153]. Признаки всегда связаны с образом, и *эта связь признака с образом и составляет предметную мысль.* Создающаяся система отношений между образом и его признаками и составляет сущность *познавательного* процесса. А так как отношение между признаком и образом реализуется мысленно, то и *сущность познавательного процесса определяется отношением мыслей.*

2. Определив мысль через отношение вещи и ее признака, мы выявили только одну сторону мысли. Важно отметить, что, как правило, восприятие носит функциональный характер, и признаки воспринимаемой вещи всегда носят функциональный характер, т.е. они имеют непосредственное отношение к деятельности или поступку, которые совершает субъект восприятия. Следовательно, *признак вещи наделяется определенным значением*, определяемым сущностью выполняемой деятельности. Таким образом, мы можем констатировать, что мысль отражает не только отношение вещи и ее признака, но и наделена определенным *содержанием, выраженным через значение* воспринимаемого признака для деятельности субъекта. Иными словами, *отношение между признаком и образом реализуется мыслью, которая несет в себе определенное функциональное содержание*.

3. Высказанные выше суждения позволяют перейти к содержательной характеристике образа.

Как мы отмечали, мысль отражает объективное содержание. В каждой мысли схватывается только одна сторона предмета. И в образе отражается только внешняя сторона предмета, первоначально содержатся мысли о внешних характеристиках вещи. В дальнейшем происходит раскрытие содержания этих мыслей - внешних признаков. Субъект стремится установить их *значение и личностный смысл*. Этот процесс раскрытия значения и смысла мыслей и образа и составляет сущность процесса их *интеллектуализации*. Происходит это в процессе жизнедеятельности. Образ и его мысли-признаки включаются в процесс жизнедеятельности, в котором и устанавливается их семантика. Таким образом, мысль-признак нагружается конкретным значением - содержанием, мысль обогащается. Одна и та же мысль-признак, включенная в различные ситуации, в различные формы жизнедеятельности будет наделяться все новым и новым содержанием. Таким образом, формируются глубокие по содержанию мысли образы.

4. Далее необходимо отметить, что мысль не только отражает качества вещи, которые преобразуется в субъективный образ. *Мысль рождает мыслящий человек, и поэтому мысль всегда носит субъективный характер*. Этот процесс субъективации мысли идет по трем направлениям:

- в мысли опредмечивается потребность мыслящего субъекта;
- мысль «оборачивается» в нравственные устои субъекта;
- происходит социо-культурная субъективация мыслей.

В той мере, в какой человек воспитан в определенной культуре, он будет воспринимать и внешний мир. Например, для нас мак - это цветок и растение, обладающее апотропейными свойствами, а для русского крестьянина - это и действенный оберег от нечистой силы. Для современного человека куница - это животное, обладающее ценным мехом, а в народных представлениях животное, наделенное женской брачной, эротической и ткаческой символикой. Кукла воспринимается как атрибут детских игр, а в народных верованиях - вещь для обрядово-магических действий; слово круг в современном понимании - это, в основном, математическая фигура, а в бытовом понимании - это наиболее значимый мифологический символ, отражающий представление о циклическом времени, деление на «свое» и «чужое»; движение по кругу имеет особый магический смысл¹. Люди, воспитанные в различных культурах, будут наделять одни и те же предметы различным (не совпадающим) значением, и мысли, возникающие при этом, будут различными. По этому поводу О. Шпенглер писал: «Мы едва ли в силах даже представить себе, сколько великих мыслей чужих культур нашли в нас свою гибель, поскольку мы, исходя из *нашего* мышления и его границ, не смогли их ассимилировать, или, что тоже, ощущали их ложными, ненужными, бессмысленными» [7]. Таким образом, наполнение образа мыслями будет зависеть от социально-культурных факторов.

Вторым фактором, как мы отметили выше, мысли будут зависеть от нравственных устоев человека. Мы уже отмечали суждение Аристотеля о том, что все добродетели души относятся или к нраву или к мысли. Но необходимо пойти и дальше - сама мысль зависит от нравственности человека. Как тонко отмечает А. Бергсон [1], в предистории человечества ум и мораль существовали в единстве, как единое целое. Ум и мораль, содержащиеся друг в друге. И если углубиться в историю, то мы обнаружим мораль более близкую к уму, и ум, более близкий к морали, чем у современного человека. Ум оформлял моральное требование. Мораль руководила сообществом людей и поведением человека внутри сообщества. Но и сегодня действие ума опутано и контролируется моралью, а в морали проступают действия рассудка. Мораль направляет восприятие и определяет не только образ восприятия вещи, явлений, событий, но и содержание этих образов и мыслей, связанных с ними. Оформление мыслей и образов под влиянием требований морали мы также отнесем к интеллектуализации образов.

Мы рассмотрели мысль, отнесенную к образу вещи. Но можно показать, что таким же образом следует соотнести мысль с образом движения или события.

5. В заключении рассмотрим процесс интеллектуализации мыслей и образов, обусловленный потребностями мыслящего субъекта. Как показали исследования, выполненные в школе К.В. Судакова [6], актуальная потребность, связанная с жизненно-важной константой, формирует мотивационное состояние, определяющее активное отношение к раздражителям внешнего мира, приводит в действие прошлый опыт и тем самым способствует целенаправленной организации поведения. На основе доминирующей мотивации формируется химическая избирательность корковых механизмов и осуществляется отбор раздражителей внешнего мира, способных удовлетворить актуальную потребность. Важно отметить, что актуальная потребность всегда сопровождается эмоциями. И как следствие - опредмеченная потребность в виде свойств предметов внешнего мира сопровождается эмоциями. Таким образом мысль, отражающая связь потребности со свойствами предметов внешнего мира, способных удовлетворить актуальную потребность, сопровождается *переживанием*.

Сказанное выше позволяет высказать суждение *о структуре мысли: она включает три компонента: содержание, потребность и переживание*. Именно в единстве трех выделенных компонентов мысль предстает как *живое* знание (В.П. Зинченко). В своей связи с потребностями и переживаниями мысль и отличается от информации, которая характеризуется только содержанием.

Нам представляется, что именно в этой структуре мысли, следовательно, и образе, и заключаются ее уникальные свойства, проявляющиеся в том, что человек мыслит мыслями. Мысль представляет собой потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию. И таковой она входит в содержание внутреннего мира человека. В таком виде она и сохраняется в памяти человека: связанной с предметами внешнего мира и их свойствами, потребностями человека и его переживаниями.

6. До настоящего времени мы в основном говорили преимущественно о предметной мысли. Перейдем теперь к анализу образов.

Содержательная характеристика образа

Обзор литературных источников, проведенный нами совместно с Н.П. Ансимовой, позволил выделить те свойства ощущения и восприятия, которые наиболее часто рассматриваются исследователями процессов ощущения и восприятия. Они отражены на рисунке 1.





Рисунок 1. Свойства психических процессов

Характеристики этих же психических процессов со стороны их продуктивности представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Свойства продуктивности психических процессов

Как мы видим, изучение ощущений и восприятия² касаются достаточно разнообразных качеств, и здесь накоплен большой материал. Значительное число исследований посвящено изучению нейрофизиологических процессов, обуславливающих рассматриваемые качества и функциональную продуктивность, но практически *отсутствует анализ восприятия и его результата - образа, со стороны представленности в этих психических реалиях мыслей.*

Остановимся на проблеме осмысления образов, наполнения их мыслями.

Содержанием образов, возникающих в результате восприятия предметов внешнего мира, являются мысли-свойства этих предметов. *На уровне психологического анализа образ предмета* выступает как совокупность мыслей о свойствах этого предмета, объединенных в единое целое (предметность и целостность), характеризующейся определенным постоянством, обобщенностью (связью с целостным предметом), осмысленностью и т.д. Как рассматривать осмысленность образа вне мыслей его составляющих вообще становится проблемой. И если мысль мы определили как потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию, то и образ будет выступать как субстанция мыслей - *образ-субстанция*. А что это означает? К понятию

«субстанция» - пишет СЛ. Рубинштейн [5], - мы с необходимостью обращаемся, когда делаем попытку отразить *сущность* вещи. В данном случае к понятию субстанция мы обращаемся, определяя сущность образа. В соответствии со свойствами субстанции образ-субстанция будет пониматься как устойчивая совокупность мыслей, как пребывающая во времени сущность и ее *проявления*, как сущее, причина которого в нем самом, т.е. образ, будучи сформирован как субстанция мыслей, будет существовать во времени и проявлять свою сущность в отношениях субъекта с внешним миром и с самим собой.

Сформировавшись, образ-субстанция будет определять отношения во внутреннем мире человека, определяя его мышление. Из обозначенного подхода мы можем сделать вывод, что образ-субстанция может относиться не только к предметам, но и событиям и явлениям. Из всей совокупности образов-субстанций будет складываться содержание внутреннего мира человека, как образ внешнего мира и самого себя, насыщенный различными событиями. *Именно такой образ и составляет содержание ума.*

Включенность в образ потребностей и переживаний становится той основой, которая позволяет включиться образу в протекание всех психических процессов, всей внутренней жизни человека. Потребности и переживания являются той детерминантой, которая вовлекает необходимые мысли в решение задач, которые стоят перед субъектом, т.к. их решение связано с определенной мотивацией. Они же помогают осознать мысли, вовлекаемые в процесс решения. Из сказанного становится понятной мысль, высказанная Л.С. Выготским [3] о том, что мысль, существующая во внутренней речи, приобретает новую функцию внутреннего организатора нашего поведения. Мысль, рассматриваемая не только как информация, но мысль, тесно связанная с потребностями и переживаниями. Включенный в деятельность образ-субстанция развивается в деятельности, проходит процесс интеллектуализации и организует деятельность.

Как показал К. Прибрам, существуют, с одной стороны, нейрофизиологические механизмы детекции отдельных признаков и их анализа, а также конкретных нейронных групп, которые могут комбинироваться в *логические операции*, определяющие аналитические и контрольные функции нервной системы, с другой стороны, существуют голографические механизмы, обеспечивающие «способность к распределению и сохранению большого количества информации» [4; С. 161-162]. «Любая малая часть голограммы содержит информацию о всем «объекте-оригинале» [4; С. 170], что делает возможным работу с целостным образом предмета, события. Образы восстанавливаются, когда активируется только часть системы, связанной с этим образом. В том числе запускающим моментом могут служить мотивация или переживания, связанные с образом. Как пишет К. Прибрам, запускающим моментом могут служить не только зрительные стимулы, но и условия подкрепления и «намерения» осуществить тот или иной тип ответа [4; С. 174].

Выражение мысли в слове

В первичной форме, как мы уже отмечали (по Л.С. Выготскому), мысль есть разговор, но утаенный, не обращенный ни к кому другому, только к самому себе. Необходимость выражения мысли в слове возникает при необходимости передачи ее другому. Слово в этом случае выполняет функцию сигнала³. Слово несет определенное содержание. В процессе словообразования связь его с содержанием определяется тем, кто слово порождает. В различных языках эта связь слова и содержания может существенно различаться. Но нас в данном случае интересует только один аспект: как отражается содержание мысли в слове. Образ как субстанция мыслей может нести наряду с основными мыслями-признаками еще и мысли, связанные с несущественными признаками или признаками-мыслями, привносимыми в образ субъектом, в соответствии с его мотивацией и переживаниями. Индивидуальный образ всегда субъективен. Основные мысли в этом образе сопровождаются дополнительными, которые выступают в роли «обертонов» для основных, сущностных мыслей-признаков. За счет этих мыслей-обертонов индивидуальный образ гармоничен, отражает индивидуальное восприятие мира субъектом. При выражении индивидуального образа в слове теряются многие обертоны. Формирующееся *значение* слова, отражающее индивидуальный образ, огрубляет этот образ, но при этом он сохраняется как субстанция мыслей. Это огрубление мысли, выраженной в слове, тонко подметил Ф. Тютчев, когда писал: «мысль изреченная - есть ложь». Слово, отражающее образ, всегда беднее образа, порождавшего это слово. Оно передает только основные (сущностные) мысли. Но слушающий дополняет мысли, содержащиеся в слове, своими обертонами. В этом процессе «опредмечивания и распределмечивания», превращение образа-субстанции в слово, носитель сообщения

(информации) и понимание слова как перевод его снова в субъектный образ-субстанцию заключена сущность процесса общения.

Казимир Малевич, придумывая феверализмы, записывает обычные фразы и обводит их рамкой. При этом он исходит из того, что, увидев написанное слово, человек нарисует в воображении свою иллюстрацию к этому слову. Слово выступает предельной абстракцией, которую воспринимающий интерпретирует субъективно-индивидуально. В понимании Малевича, слово - это тоже картина, это тоже образ. Образ, наполненный индивидуальными мыслями и чувствами.

Высказанные суждения о сущности мысли и образа позволяют нам перейти к рассмотрению того, что собой представляют представления-образы ранее воспринимаемых предметов и явлений (представления памяти), и представления-образы, созданные продуктивным воображением (представления-воображения). И в том и в другом случае представления - это образы, а раз образы, то это образы мыслей, образы-субстанции. Разделение между этими понятиями достаточно условное. И в том и в другом случае эти образы создаются из мыслей, которыми владеет субъект. В образе-представлении эти мысли извлекаются из субстанции внутреннего мира и могут не ограничиваться мыслями, которые характеризовали образ при восприятии. В образ-представление могут быть привнесены и дополнительные мысли, он может сопровождаться другим набором мыслей-обертонов по отношению к воспринимаемому образу. И образ-воображение складывается из мыслей, которыми располагает субъект. Отличия будут в привлеченных мыслях и их структуре. В этом привлечении (извлечении) мыслей из памяти и их структурировании и заключается творческий характер воображения. Но и представление, и воображение являются производными от образов-мыслей.

Подводя итог, можно сказать, что:

- мысль есть имплицитная сущность того, что мыслится;
- структура мысли представлена тремя компонентами: содержанием, потребностями и переживаниями;
- в совокупности трех компонентов мысль представляет собой определенную субстанцию и в этом качестве характеризуется субстанциональными качествами;
- предметный образ, представление и понятие представляют собой образы-субстанции, тесно связанные друг с другом единством мыслей, составляющих их сущность (мы стремимся подчеркнуть единство этих понятий, а не различия, что делается в большинстве случаев);
- мысль должна быть не только включенной в категориальный аппарат психологии, но через мысль должны быть переосмыслены такие понятия как образ, представление, понятие и мышление.

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 13-06-00132

¹ Подробно с различным этнолингвистическим смыслом различных понятий славянской культуры можно ознакомиться по прекрасному пятитомнику: Славянские древности / под ред. Н.И. Толстого. - М.: Международные отношения, 2005-2011 гг.

² «Ощущение и восприятие, - писал Б.Г. Ананьев, - правильное всего было бы рассматривать как два разных момента, две различные ступени единого процесса чувственного познания» (Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. - М.: АПН РСФСР, 1960. - С. 229.

³ Сигнал (от лат. Signum - знак, физический процесс (или явление), несущий сообщение (информацию) о каком-либо событии, состоянии объекта наблюдения, либо передающий команды управления, указания, оповещения. - СЭС, 1987. - С. 1205.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергсон А. Два источника морали и религии. - М.: Канон, 1994.
2. Василюк Ф., Зинченко В.П. и др. Методология психологии: проблемы и перспективы / под общ. ред. В.П. Зинченко. - М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012. - Гл. 1.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - С. 199.
4. Прибрам К. Языки мозга. С. 161-162.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. - М.: Наука, 1997.
6. Судариков К.В. Биологические мотивации. - М.: Медицина, 1971.
7. Шпенглер О. Закат Европы. - М.: Мысль, 1993. - С. 218.

К ПРОБЛЕМЕ СОСТАВА И СОДЕРЖАНИЯ ПРИНЦИПОВ СИСТЕМОГЕНЕЗА*

Карпов А.В.

чл.-корр. РАО, д.пс.н., профессор, декан факультета психологии
ЯрГУ

Россия, Ярославль

В общем комплексе исследовательских задач, связанных с дальнейшим развитием концепции системогенеза, ключевое место занимает 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, определяющее место в данной концепции (поскольку само слово «*principle*» имеет в качестве своего исходного значение «основной», «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.

Как мы уже отмечали ранее [3], по отношению к проблеме принципов системогенеза 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 [1; 4; 5]. Это, как известно, принципы неравномерности, гетерохронности, обеспечения минимального эффекта функционирования системы, одновременности закладки компонентов системы, консолидации, дополненные несколько позже принципами прогрессирующей интегрированности и нарастающей 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.

В связи с этим возникает главный, а одновременно и наиболее сложный среди них: вопрос о том, *исчерпывают ли* уже установленные принципы системогенеза все их реально существующее множество. Предпринимая попытку его решения, в работах [3; 4] нами было обосновано положение, согласно которому необходима дифференциация и ряда иных, также важных принципов системогенетического типа – принципов иерархизации и конкордантности. Так, в частности, содержание первого из них определяется следующим важнейшим обстоятельством: 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. Но, если это справедливо – если осуществляющаяся в ходе генезиса системы деятельности *иерархизация* структуры ее основных уровней является, действительно, очень *общей* закономерностью генетического плана, 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*.

Вместе с тем, как показали дальнейшие исследования этой – повторяем, чрезвычайно сложной и многоаспектной проблемы, даже такой – расширенный состав принципов также еще, по-видимому, не исчерпывает все их реально существующее содержание [4]. На наш взгляд, необходима дифференциация, как минимум, еще одного базового системогенетического

принципа, характеристика которого и выступает основной целью данной статьи.

Данный принцип также атрибутивно связан с *важнейшей* и во многом *определяющей* особенностью организации систем как таковых – с их иерархической, а шире – структурно-уровневой организацией. Вместе с тем, он раскрывает новые грани этой организации – и в общем плане, и особенно в плане ее генетической динамики. Для того чтобы эксплицировать содержание данного принципа, необходимо, прежде всего, обратиться к одному из наиболее общих вариантов решения проблемы *уровневой дифференциации систем*, представленному, в частности, в работе [2]. Согласно ему, в структуре сложного целого (явления, процесса) необходимо дифференцировать, как минимум, следующие интегративные уровни. Во-первых, уровень *целостности*, на котором явление, процесс представлены во всей полноте состава, структуры и качественных характеристик. Это – собственно системный (или общесистемный) уровень. Во-вторых, уровень отдельных *подсистем*, включенных в сложное целое, формирующихся для обеспечения различных ее функциональных проявлений («функциональные органы» системы) и имеющих собственное достаточно сложное строение. Это – субсистемный уровень. Он принципиально гетерогенен, поскольку предполагает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. В-третьих, уровень структурных *компонентов* как базовых единиц целого. Наряду с этим следует учитывать, что в психологии (в силу предельной сложности предмета изучения) он специфичен и дифференцируется на два качественно специфических по своим характеристикам уровня – собственно компонентный и *элементный*. Под компонентом понимается такое простейшее образование, которое еще обладает качественной специфичностью целого; под элементами понимаются те структурные составляющие, из которых образованы компоненты, но которые уже утрачивают качественную определенность целого (хотя и являются его онтологически необходимыми составляющими). Наконец, с позиций общего решения проблемы иерархии уровней необходимо учитывать и то, что любая сложная целостность сама выступает как составляющая еще более широкой и общей *метасистемы*. В составе последней то или иное явление (процесс) вообще только и может существовать не как абстракция, а как онтологическое образование; приобретает свое конкретное – «внутрисистемное» бытие. Во взаимодействии с метасистемой явление, процесс приобретают новые качественные характеристики, измерения и параметры, которые образуют в совокупности высший (метасистемный) уровень организации. Более того, – и это главное для систем, являющихся предметом собственно психологического познания, – метасистемный уровень, как показано нами в [2; 4], может быть *функционально* включен – «встроен» в их структурно-уровневую организацию, входить в их состав и содержание. Следовательно, собственная структура этих систем, иерархия их основных уровней обязательно предполагает необходимость дифференциации этого уровня как самостоятельного, качественно специфического, несводимого к иным уровням и тем более – лишь к эффектам взаимодействия системы с метасистемами, в которые она онтологически включена. Пять указанных уровней (элементный, компонентный, субсистемный, системный, метасистемный) носят, таким образом, общий характер и именно на них целостность обладает наиболее различающимися качественными «измерениями».

Данные представления адекватно и в достаточно полном и явном виде учитывают одну из главных закономерностей организации систем, которая, в свою очередь, и лежит в основе необходимости дифференциации дополнительного по отношению к известным системогенетического принципа. Она состоит в том, что любая система в целом состоит не из своих компонентов *непосредственно*, а из их определенных функциональных синтезов – подсистем (субсистем). Основные компоненты системы подвергаются, как минимум, двухступенчатому синтезу, «двойной интеграции». С одной стороны, они синтезируются под влиянием той или иной целевой функции системы и реализуют ее через складывающиеся при этом «функциональные синтезы», целостные паттерны (так называемые «функциональные органы» системы) – ее субсистемы. С другой стороны, эти относительно локальные субсистемы также интегрируются в рамках системы в целом, что и конституирует общесистемный уровень ее организации. Примеры действия такого рода «закона систем» чрезвычайно многочисленны и, фактически, повсеместны – в особенности, по отношению к организации сложных систем и, разумеется, прежде всего, к тем, которые составляют предмет собственно психологического исследования.

Так, в частности, уже главное и основное понятие самой концепции системогенеза (и, соответственно, та психическая реальность, которая в нем зафиксирована) – понятие *психологической системы деятельности* (ПСД) представляет собой организованную совокупность

отнюдь не таких «единиц», которые можно рассматривать в качестве ее компонентов, но, напротив, совершенно необходимо трактовать именно в качестве очень сложных самих по себе – собственно системных образований. Они – функциональные блоки ПСД являются поэтому ее именно подсистемами, субсистемами и, следовательно, образуют не компонентный, а собственно *субсистемный* уровень ее организации. Далее, аналогичным образом структурируется и система психических процессов в целом [4]. Как известно, наряду с отдельными – «аналитически выделенными», «первичными» процессами, а также – с их общей системой, в ней объективно дифференцируется промежуточный уровень организации, на котором локализована совокупность «вторичных» психических процессов - метапроцессов (метакогнитивных, интегральных, метарегулятивных и пр.). Их атрибутивной чертой как раз и выступает то, что они представляют собой продукты синтеза ряда «первичных» процессов и выступают тем самым как их закономерно организованные, функциональные комплексы, паттерны, то есть именно субсистемы, входящие в общую систему психических процессов. Подобные иллюстрации можно, разумеется, продолжать и далее; важнее, однако, зафиксировать их общий смысл, состоящий в существовании и очень важной роли субсистемного уровня в организации систем в целом и психологических систем, в особенности.

При его рассмотрении в собственно *генетическом* аспекте необходимо, прежде всего, учитывать следующее исторически сложившееся в ходе развития концепции системогенеза и традиционно закрепившееся обстоятельство теоретического плана. Оно состоит в том, что данная концепция еще не в полной мере реализует методологию структурно-уровневого подхода, в результате чего между ней и данным подходом в настоящее время отсутствует должный концептуальный синтез. Это обстоятельство имеет целый ряд проявлений, главным из которых вступает традиция исследования основных системогенетических принципов так сказать «в пространстве» *компонентов* системы, но не «в пространстве» ее *уровней*. Сами эти принципы были установлены и продолжают исследоваться, в основном, именно в аспекте сравнительной генетической динамики, которая характерна для базовых компонентов той или иной системы.

Вместе с тем, при этом подходе не учитывается тот – рассмотренный выше факт, согласно которому любая, действительно, сложная система не сводится лишь к двум уровням (системному и компонентному). Такое строение означало бы отнюдь не воплощение идей иерархичности и структурно-уровневой организации, а сводило бы структурную экспликацию систем к соотношению «целого» (системы) и «частей» (компонентов). В действительности, в основе любой системы лежит определенная *совокупность* уровней, а не только *два* уровня; эта совокупность и подлежит организации в структуру уровней, синтезируется в целостную иерархию. Однако, как уже отмечалось выше, из этого с необходимостью следует, далее, что между собственно системным (общесистемным) и компонентным уровнями локализован особый, качественно специфический и играющий очень важную роль в структурной организации систем уровень, обозначенный нами как субсистемный. Субсистемный уровень это особый – промежуточный и переходный уровень интеграции между двумя иными базовыми уровнями (общесистемным и компонентным). Он, как было показано нами в [2], обладает целым рядом важных характеристик и особенностей, совокупность которых и определяет его высокую значимость и явную специфичность его роли в структурной организации систем. Среди них необходимо, в первую очередь, отметить следующие особенности.

Он локализован «в центре», то есть ровно *посередине* всей иерархии уровней системы, включающей, как показано выше, пять основных уровней (метасистемный, общесистемный, субсистемный, компонентный и элементный) – между общесистемным и компонентным уровнями. Потому он является своего рода центральным во всей этой иерархии и, следовательно, в известной степени – наиболее значимым в ней. Далее, он в наибольшей степени обладает и свойством *функциональности*, поскольку те подсистемы (субсистемы), из которых он состоит, формируются как продукты синтеза компонентов в плане реализации системой тех или иных основных, хотя и частных, целей и подцелей ее функционирования. Он, далее, максимально *операционален*, поскольку сами подсистемы выступают базовыми операционными средствами функционирования системы в целом. Кроме того, они предполагают формирование специфических операционных средств, благодаря которым субъект оказывается в состоянии реализовывать эти подсистемы. Наряду с этим, он принципиально и максимально *гетерогенен* по своему составу, так как включает в себя качественно разнородные подсистемы, а сама эта разнородность обусловлена множественностью и специфичностью тех функций, на реализацию которых направлены эти подсистемы. Наконец, он и в наибольшей степени *сензитивен* к внешней

– средовой детерминации, поскольку направлен, в конечном итоге, на обеспечение возможности решения всего спектра задач, возникающих во взаимодействии со средой.

Все эти и другие его особенности обуславливают в своей совокупности и то его свойство, которое представляет наибольший интерес в собственно генетическом аспекте – он характеризуется *максимальным диапазоном его генетических перестроек* и трансформаций, наибольшей их выраженностью; он – так сказать наиболее генетически-специфичен.

Итак, все представленные материалы позволяют сформулировать заключение обобщающего плана, связанное с основной целью данной статьи – с рассмотрением проблемы полноты и достаточности (точнее – *не-достаточности*) существующих – известных в настоящее время принципов системогенеза. Действительно, как было показано выше, с одной стороны, сложноорганизованные системы, рассмотренные в их сформированном виде и в аспекте их структурно-уровневой организации объективно предполагают наличие особого, качественно специфического и очень важного уровня их организации – *субсистемного*. Системы «состоят» не из своих компонентов непосредственно, а из их – достаточно сложных комплексов, функциональных синтезов, то есть из подсистем. Однако, с другой стороны, если это так – если наличие субсистемного уровня это *объективная* закономерность структурной организации систем, то в качестве столь же объективной должна быть понята и закономерность, обнаруживаемая уже в собственно генетическом плане. Сам генезис, формирование систем обязательно и объективно включает в себя генезис именно этого – субсистемного уровня. Следовательно, его формирование – именно в силу общего характера самого субсистемного уровня – это также *объективная закономерность* генезиса сложноорганизованных систем. Однако именно закономерности такого типа – имеющие *статус общих* как раз и составляют содержание понятия «принципы системогенеза».

Следует специально подчеркнуть также, что данный принцип не тождественен принципу иерархизации и не является его конкретным, частным случаем, как может показаться на первый взгляд. Причем, у такой «нетождественности» существуют причины достаточно общего и принципиального характера. Дело в том, что целый ряд типов систем – прежде всего сверхсложные, к числу которых как раз и относятся собственно психологические системы, могут «перерасти» в своей организации принцип иерархичности – быть структурированы, организованы не на его основе, а на основе более совершенного и «мощного» принципа – *принципа гетерархии*. Его суть, как известно, заключается в том, что система организуется – координируется и управляется не одним, а несколькими паритетными «управляющими центрами». Однако, как было показано нами в [4], и эти системы – системы гетерархического типа также обязательно предполагают формирование внутри своего состава целого ряда достаточно сложных субсистем. Это означает, что субсистемный принцип «выходит» за пределы только иерархической организации; он присущ также и гетерархическим системам. Следовательно, он не является ни частным случаем, ни конкретизацией самого принципа иерархии.

Кроме того, данный принцип не может быть сведен и к другому – также уже известному системогенетическому принципу – принципу нарастающей дифференциации систем. Действительно, казалось бы, – на первый взгляд само становление и последующее развитие подсистем есть не что иное, как одно из проявлений ее все большей дифференцированности, растленности, то есть действия именно этого принципа. Однако ни в коем случае нельзя упускать из вида, что в основе формирования подсистем лежат не столько и даже не столько механизмы дифференцирующего типа, сколько противоположные механизмы – *интегративного* типа, поскольку это формирование имеет своим содержанием становление именно интегративных, атрибутивно системных образований. В этом, кстати говоря, проявляется и принципиальная двойственность, точнее – *двуединство* статуса субсистем как таковых. С одной стороны, они «не возвышаются» до общесистемного статуса, являясь частными, локальными, хотя, как правило, и очень сложными самими по себе образованиями. С другой стороны, являясь все же именно *субсистемами*, они – по определению – воплощают в себе основные черты собственной системной организации и, прежде всего, присущие ей механизмы интегративного типа и возникающие вследствие них синергетические эффекты. В связи этим, появляются основания и для того, чтобы рассматривать данный принцип не только как производный от двух уже известных принципов системогенеза (принципов прогрессирующей интеграции и нарастающей дифференциации), но и как выступающий синергетическим эффектом их синтеза, а потому – несводимый ни к одному из них.

Итак, на основе всех представленных выше аргументов появляются все необходимые и

достаточные основания для того, чтобы трактовать такую важнейшую «составляющую» системогенеза, каковой выступает формирование и развитие особого – субсистемного уровня как именно *принцип* системогенеза. Он должен войти поэтому в содержание общего понятия «принципы системогенеза»; его можно обозначить рабочим термином «*принцип субсистемогенеза*».

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ; проект № 11-06-00823

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Избранные труды. - М., Наука, 1978.
2. Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. - М.: ИП РАН, 2004.
3. Карпов А.В. О понятии принципов системогенеза / Матер. Всерос. конф. «Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности». Ярославль, 2009.
4. Карпов А.В. Психология сознания. Метасистемный подход. - М.: РАО, 2011.
5. Системогенез / под ред. К.В. Судакова. - М.: Наука, 1978.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРЕДМЕТА И МЕТОДА ПСИХОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Поваренков Ю.П.

д.пс.н., профессор кафедры общей и социальной психологии
ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация

В статье обосновывается необходимость выделения психологии профессионального становления личности в качестве самостоятельной отрасли психологической науки. Обсуждаются методологические и методические предпосылки ее выделения, дается определение предмета новой отрасли психологии. Большое внимание уделяется обсуждению специфики методического и понятийного аппарата психологии профессионализации, формулируются ее теоретические и прикладные задачи.

Ключевые слова: предмет, методический и понятийный аппарат, задачи психологии профессионального становления и реализации личности.

Анализ концептуальных подходов к проблеме профессионализации личности (В.А. Бодров [2; 3], Э.Ф. Зеер [5; 6], Завалишина Д.Б. [4], Климов Е.А. [7; 8], Кудрявцев Т.В. [9], Маркова А.К. [10; 11], Сьюпер Д. [23] и др.), наши собственные исследования в данной области свидетельствуют, что в настоящее время складываются все необходимые условия для выделения психологии профессионального становления личности в самостоятельную отрасль психологической науки.

Высказанное предположение не является оригинальным, так как ряд психологов в той или иной форме уже говорили об этом. Более того, прямо или косвенно, предлагались и конкретные названия данной отрасли психологии, а именно: «психология профессиональной зрелости» (Сьюпер Д.), «психология профессионализма» (Маркова А.К.), «психология профессий» (Зеер Э.Ф.), «психология профессионала» (Климов Е.А.) и ряд других.

Мы считаем, и это неоднократно подчеркивалось в ряде наших последних публикациях [15], что данная отрасль психологии должна называться **психологией профессионального становления, реализации и сопровождения личности или, более кратко, психологией профессионального становления личности (далее ППСЛ)**

1.

Как известно, для выделения отдельной отрасли науки должны существовать серьезные причины и определенные основания, ведущими среди которых являются специфика ее предмета, методического арсенала и понятийного аппарата. В рамках настоящей статьи мы остановимся на содержании данных вопросов, но прежде ответим на следующий вопрос: а зачем вообще нужно выделять ППСЛ в качестве самостоятельной отрасли психологии?

Причин здесь несколько и, с определенной степенью условности, их можно поделить на две группы: теоретические, связанные с разработкой психологической теории профессионализации, и практические, связанные с управлением и сопровождением субъекта труда в ходе профессионализации.

Прежде всего, необходимо зафиксировать следующий момент: и теоретикам, и практикам, занимающимся проблемами профессионализации личности, понятно, что данный процесс, т.е. процесс превращения индивида в профессионала не сводится лишь к профессиональному обучению. Данный процесс начинается задолго до того, как человек приступает к профессиональному обучению, которое, несомненно, играет ключевую роль в становлении и реализации профессионала, и не прекращается одновременно с окончанием соответствующего профессионального учебного заведения.

Многочисленные исследования и реальность обыденной жизни свидетельствуют, что пика своего профессионального развития человек достигает в период самостоятельной профессиональной деятельности, наступление которого зависит от особенностей выбранной профессии и индивидуальности профессионала. Стадия наивысших достижений неизбежно сменяется периодом снижения профессиональной продуктивности, которое может быть

временной или относительно устойчивой. А это, в свою очередь, может побуждать человека либо к совершенствованию в старой профессии, либо к выбору новой, т.е. – к возобновлению цикла профессионализации в рамках новой специальности и т.д.

Таким образом, можно констатировать, что профессионализация личности является целостным непрерывным процессом, который охватывает большую часть жизни человека и детерминирован системой внешних и внутренних, объективных и субъективных, социальных и индивидуальных факторов. Профессионализация начинается в подростковом возрасте, на стадии первичной оптации, и завершается лишь только тогда, когда человек перестает активно трудиться и сознательно отказывается от этой формы самореализации.

А коль скоро это так, то необходима и целостная психологическая теория, которая смогла бы всесторонне отразить в своих понятиях весь процесс профессионализации личности, в единстве всех действующих факторов и существующих этапов. Такая теория необходима не только для того, чтобы адекватно представить процесс профессионализации личности, но и для того, чтобы создать необходимые условия для эффективного управления и самоуправления данным процессом.

Однако, существующее в психологии положение дел в области изучения профессионализации, сильно затрудняет решение данной проблемы. Поясним сказанное.

Психологические исследования различных проблем профессионализации ведутся с конца XIX века и традиция такова, что они разбросаны по различным направлениям и даже отраслям психологической науки.

Так, например, профессионализация рабочих исследуется в психологии труда, профессионализация руководителей – в психологии менеджмента или организационной психологии, педагогов – в педагогической психологии, спортсменов, врачей, юристов – соответственно в спортивной, медицинской, юридической психологии и т.д. Но все эти исследования слабо стыкуются между собой и в плане понятийном, и в плане обобщения имеющихся эмпирических данных.

И хотя ситуация в последние годы определенным образом изменяется в лучшую сторону, до реальной интеграции исследований по проблемам профессионализации в рамках отдельных отраслей психологии еще очень далеко. И это существенно затрудняет разработку целостной теории профессионализации.

Далее. Процесс профессионального развития активно исследуется лишь в психологии развития, но только как частный случай общего развития или как компонент жизненного пути. Такой подход затрудняет выявление специфических закономерностей профессионализации, маскирует реальные тенденции профессионального развития. Кроме того, психология развития предлагает свой способ изучения профессионализации, который ориентирован на однонаправленную возрастную периодизацию и не учитывает цикличность профессионализации.

Приоритет в изучении различных проблем профессионализации принадлежит психологии труда. Со времен психотехнического этапа ее развития наметились различные направления исследования профессионализации личности, например, такие, как:

- а) психологические исследования трудового обучения и воспитания;
- б) психологические исследования проблем профессиональной ориентации, включая вопросы профотбора, профессионального консультирования, профессиональной пропаганды и т.д.;
- в) психологические исследования содержания профессионального обучения и воспитания;
- г) исследования психологических проблем профессиональной адаптации;
- д) исследования психологических механизмов стимулирования и обогащения профессиональной деятельности;
- е) психологические исследования вопросов профессиональной аттестации и экспертизы;
- ж) психологические исследования вопросов анализа деятельности и профессиографирования;
- з) исследования проблем высших профессиональных достижений;
- и) исследования проблем планирования и реализации карьеры.

Нетрудно заметить, что перечисленные выше аналитические исследования профессионализации нацелены на решение основных задач профессионального становления личности. Эти задачи хорошо просматриваются в содержании отмеченных направлений исследования: создание условий для привлечения личности к труду, подготовка квалифицированных специалистов, обеспечение их оптимального функционирования в ходе

самостоятельной профессиональной деятельности, создание условий для повышения квалификации или переучивания.

Но между этими исследованиями практически не просматривается преемственность, и обозначенные задачи решаются как автономные. Можно сформулировать данную проблему шире: в отечественной психологии труда развивающая роль трудовой деятельности на различных этапах профессионального и жизненного пути активно декларируется, но реально исследуется явно недостаточно. Исследуются лишь отдельные этапы данного процесса, причем как относительно независимые, что находит свое отражение в нестыковке понятийного аппарата различных направлений исследований в психологии труда. Необходима интеграция психологии труда и психологии развития, чтобы преодолеть данные противоречия.

Наконец, еще один важный момент. Концептуальные нестыковки в изучении различных сторон и этапов профессионализации порождают проблемы практического плана, что проявляется в слабой преемственности между различными этапами сопровождения субъекта труда. Это находит свое отражение в том, что преподаватели вузов и других учреждений профессионального образования недовольны качеством подготовки выпускников школы, а работодатели – подготовкой выпускников профессиональных училищ, техникумов, вузов. К сожалению, сохраняет свою актуальность установка, зафиксированная словами известного юмориста: «забудь, чему тебя учили в школе, ты теперь учишься в вузе; забудь, чему тебя учили в вузе, ты теперь работаешь на заводе».

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

Все эти прикладные и теоретические проблемы могут быть решены, если будет выделена специальная отрасль психологии, в которой профессионалогенез личности будет исследоваться как целостный и непрерывный процесс.

И только в рамках ППСЛ, как самостоятельной отрасли, возможна разработка целостной, а значит, и адекватной психологической теории профессионализации. А это, в свою очередь, будет способствовать:

1) выявлению и систематизации общих закономерностей профессионализации, характерных для всех или большинства видов профессий;

2) обогащению и конкретизации частных концепций профессионализации, рассчитанных на изучение профессионального становления в рамках отдельных видов профессий (человек-человек, человек-техника и т.д.);

3) разработке адекватной теории сопровождения личности на различных этапах профессионализации, включая теорию непрерывного профессионального образования;

4) преодолению организационных нестыковок и противоречий, которые существуют в настоящее время между отдельными этапами профессионализации личности;

5) разработке непротиворечивой теории непрерывного профессионального образования.

Обратимся к анализу предмета и объекта психологии профессионального становления личности.

2.

В качестве объекта ППСЛ выступает процесс становления личности и деятельности профессионала, процесс его функционирования и сопровождения на различных этапах профессионального пути. Нетрудно заметить, что данный объект является общим для целого комплекса научных дисциплин, включая профессиональную педагогику, социологию и физиологию труда, и ряд других.

Предметом ППСЛ являются **психологические закономерности и психологические факторы становления, реализации и сопровождения профессионала, психологическая структура его личности и деятельности, как субъекта труда.**

Возникает вопрос: не совпадает ли предмет психологии профессионального становления личности с предметами психологии спорта, педагогической, медицинской, юридической, управленческой и другими отраслями психологической науки?

Отвечаем – нет. Поскольку в этих отраслях изучаются специфические психологические

закономерности становления спортсмена, юриста, педагога, врача, руководителя и т.д. Психологию профессионального становления личности интересуют не только частные, но, прежде всего, общие для всех профессий психологические закономерности профессионализации.

ППСЛ вырастает из психологии труда и психологии развития, и, естественно, что ее предмет пересекается по содержанию с предметами этих отраслей психологии. Но пересечение не означает совпадение.

Психология развития исследует общие закономерности развития, а психология профессионального становления – закономерности профессионального развития субъекта труда. Профессиональное развитие является специфической формой развития, на что указывал в своих трудах Б.Г. Ананьев [1]. Оно активизируется на относительно поздних этапах жизненного пути, зависит от уровня общего развития субъекта и, вместе с тем, оказывает на него обратное влияние.

Психология труда традиционно ориентирована на исследование профессионализации индустриальных рабочих, включая отдельные этапы данного процесса: выбор профессии, профессиональное обучение, самостоятельная деятельность профессионала. ППСЛ, как было отмечено выше, не ограничивается изучением профессионализации представителей отдельных профессий, а профессионализация индустриальных рабочих и операторов рассматривается в ее рамках как частный случай.

Важно отметить, что выделенные этапы профессионального становления также исследуются в ППСЛ, но не как самостоятельные или автономные, а как компоненты единой динамической системы, как стадии целостного процесса профессионализации.

Специфика предмета позволяет обозначить теоретические и прикладные задачи ППСЛ. Теоретические задачи заключаются в следующем:

- разработка целостной и непротиворечивой теории профессионального становления и реализации личности;
- разработка методических принципов и подходов, конкретных методов и технологий исследования и оценки профессионального становления личности;
- разработка психологической теории сопровождения и поддержки личности на различных этапах профессионального пути;
- разработка конкретных методов и технологий сопровождения и поддержки профессионала.

Содержание практических задач заключается в оказании реальной психологической, информационной и методической помощи всем участникам процесса профессионализации:

- оказание помощи субъекту труда, находящемуся на различных этапах и в различных ситуациях профессионализации;
- оказание методической помощи организаторам процесса профессионализации в плане его оптимизации;
- научное обеспечение реальных программ управления и сопровождения профессионализацией личности;
- информационное и научное обеспечение принятия государственных решений различного уровня, направленных на совершенствование государственной политики в области профессионального образования.

Предмет науки отражается в содержании ее базовых теорий. Поэтому мы еще вернемся к анализу предмета ППСЛ чуть ниже, когда будем рассматривать специфику ее понятийного аппарата.

Итак, одной из главных причин выделения ППСЛ в качестве самостоятельной отрасли психологии является то, что компоненты ее реального предмета исследования разбросаны по другим отраслям психологии или по отдельным направлениям психологического исследования профессионализации. И это является серьезным препятствием на пути познания психологических закономерностей профессионализации личности и создания эффективных механизмов управления и сопровождения данного процесса.

3.

Психология профессионального становления личности разрабатывается на стыке различных отраслей психологии, ведущее место среди которых, как мы уже отмечали, занимают психология труда и психология развития. Поэтому именно они представляют наибольший интерес в плане поиска адекватного для нее методического аппарата. В психологии труда ведущей исследовательской технологией является психологический анализ профессиональной

деятельности (ПАПД или ПАД). Его функция заключается в реконструкции психологической структуры профессиональной деятельности, выделении ПВК, которые обеспечивают ее реализацию и влияют на ее эффективность, то есть – в реконструкции психологической структуры субъекта профессиональной деятельности и его функционировании.

ПАД широко применяется в психологии труда как технология или алгоритм психологического изучения профессиональной деятельности. В структуре ПАД выделяются различные уровни анализа деятельности и используются различные психологические методы и методики.

В отечественной психологии труда разработано несколько вариантов ПАД, однако наиболее полная и, вместе с тем, наиболее продуктивная версия данной методической технологии представлена в трудах В.Д. Шадрикова [18; 19; 20]. Ценность концепции ПАД, разработанной В.Д. Шадриковым, заключается в том, что она опирается на базовые положения системогенетического подхода к пониманию и изучению профессиональной деятельности. Она ориентирована и адаптирована применительно к изучению профессиональной деятельности индустриальных рабочих. Поэтому дальнейшая перспектива развития технологии ПАД, предложенной В.Д. Шадриковым, видится в расширении диапазона ее использования для изучения других типов профессиональной деятельности и других форм профессиональной активности субъекта труда.

В.Д. Шадриков предлагает проводить ПАД на 7 уровнях, среди которых он выделяет генетический. Цель последнего заключается в том, чтобы выявить основные тенденции развития психологической системы профессиональной деятельности. Именно это предложение В.Д. Шадрикова позволяет нам выделить ПАПСЛ как особую технологию изучения профессионального становления личности. Цель данной технологии – психологическая реконструкция процесса профессионального становления и реализации личности на разных стадиях профессионализации.

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

В качестве единиц анализа профессионального пути выступают события профессиональной карьеры, которые соотносятся со стадиями, периодами и фазами профессионализации личности. Профессиональные события могут быть объективными (увольнение с работы в связи с сокращением) или субъективными (осознание того, что не удовлетворяет в профессии), относятся к макро- или микросреде. Важная роль в структуре ПАПСЛ отводится биографическим методам, которые в данном случае следует называть профессионально-биографическими.

Разработка технологии ПАПСЛ еще далека до завершения, но уже ясно, что она должна тесно пересекаться с ПАД и опираться на биографические и генетические методы исследования. В частности, некоторые уровни проведения ПАД могут быть использованы и в ходе ПАПСЛ.

ПАПСЛ и ПАД отводится важное место в структуре ППСЛ, но их описания не достаточно для понимания специфики ее методического арсенала.

Рассмотрим структуру методического арсенала ППСЛ с позиций существующих классификаций методов. Традиционно, в психологии выделяют исследовательские методы, т.е. методы организации исследования, методы сбора, обработки и интерпретации данных. Однако в последнее время к группе психологических методов относят и методы активного воздействия на человека и условия его деятельности (Климов Е.А. [8]).

Обобщая существующие подходы к классификации исследовательских методов (Ананьев Б.Г., Дружинин В.Н. и другие), можно выделить, как минимум, три основных уровня анализа методического арсенала психологической науки:

- уровень методики;
- уровень метода;
- уровень методического подхода.

В рамках методического анализа выделяют генетический, сравнительный и комплексный

подходы к организации психологического исследования. Генетический подход реализуется на основе использования методов продольных и поперечных срезов, методов когортного анализа. В рамках сравнительного подхода используются методы контрастных групп, методы контрольной и экспериментальной группы, методы стандартного воздействия на разные группы испытуемых и ряд других. Комплексный подход предполагает интеграцию научных дисциплин, отдельных отраслей науки для изучения тех или иных явлений.

Все эти подходы, так или иначе, в той или иной форме реализуются в рамках ППСЛ. Действительно, невозможно исследовать профессиональное становление, не опираясь на методы продольных или поперечных срезов. Именно эти методы позволяют проследить профессиональное становление личности на разных этапах профессионального пути. В отличие от психологии развития в ППСЛ в качестве временного параметра при использовании генетических методов чаще всего применяют не хронологический, а профессиональный возраст человека.

Только использование сравнительных методов позволяет выделить профессионально важные качества личности, выявить индивидуальные особенности реализации профессиональной карьеры, индивидуальные стили профессиональной деятельности и т.д. Особенностью использования сравнительных методов в ППСЛ является то, что основанием для выделения контрастных групп является профессиональная эффективность деятельности, успешность или продуктивность профессиональной карьеры, противоположные по содержанию виды труда и т.д.

На уровне анализа методов традиционно выделяют все многообразие стандартных методов психологии, таких как методы сбора (наблюдение, эксперимент, опрос и т.д.), обработки, представления и интерпретации данных. Все эти методы, включая специальные (например, трудовой метод) широко используются в ППСЛ. Однако особое внимание уделяется методу анализа продуктов деятельности, биографическому методу, методу экспертных оценок и психодиагностическому методу.

Методики являются конкретизацией методов психологии. Поэтому все сказанное выше относительно использования исследовательских подходов и методов в ППСЛ, целиком и полностью относится и ко всему многообразию методик, применяемых в различных отраслях психологии.

Кратко рассмотрим активные методы ППСЛ. Эти методы могут быть использованы как исследовательские, но их главная задача в оказании помощи и поддержки участникам процесса профессионализации. Данная группа методов реализуется в форме профессиональных тренингов и профессиональных консультаций и ориентирована на решение трех основных задач.

Во-первых, оказание помощи и поддержки субъекту труда в плане поиска, выбора, отказа или коррекции своего профессионального развития или в плане преодоления сложных проблем профессионализации.

Во-вторых, оказание теоретической и методической помощи организаторам процесса профессионализации в плане совершенствования и оптимизации данного процесса. В данном случае помощь может быть оказана разработчикам программ непрерывного профессионального образования, методистам профессионального обучения, менеджерам по кадрам и т.д.

В-третьих, оказание методической, теоретической помощи руководителям различных кадровых служб, линейным менеджерам в плане решения проблем оптимизации условий профессионального развития и профессиональной деятельности, обогащения содержания деятельности, создания эффективной мотивационной среды и т.д.

Кроме того, активные методы ППСЛ должны быть согласованы с конкретными стадиями профессионализации и типами проблем профессионализации. Действительно, консультативная помощь на стадии первичной оптации будет содержательно отличаться от помощи, в которой нуждается человек, находящийся в ситуации вторичной или третичной оптации.

Ограниченные возможности статьи не позволяют нам дать исчерпывающий анализ методического арсенала ППСЛ, поэтому отметим следующие наиболее существенные моменты.

ППСЛ, как отрасль психологии, опирается на ее базовые методические принципы и использует все многообразие психологических методов и методик. Специфичность методического арсенала ППСЛ заключается в важной роли генетического подхода, в преимущественном использовании конкретных методов, например, биографических, в разработке и применении методик, ориентированных на решение ее теоретических и прикладных задач.

Но, пожалуй, наиболее существенной особенностью методической организации ППСЛ является совместное использование технологий психологического анализа профессиональной деятельности (ПАПД или ПАД) и психологического анализа профессионального становления

личности (ПАПСЛ).

Обратимся к проблеме специфичности теории и понятийного аппарата ППСЛ, которая является наиболее сложной и тесно связанной с проблемой предмета и метода.

4.

Каким требованиям должна соответствовать теория ППСЛ, учитывая специфику ее предмета, методического арсенала и содержание решаемых задач? Отметим некоторые из них.

Во-первых, адекватная психологическая теория профессионализации должна быть целостной, т.е. описывать весь процесс профессионального развития от начала и до конца, от момента принятия профессии до момента отказа от профессиональной деятельности как значимой формы активности.

Во-вторых, психологические закономерности профессионального становления не могут быть описаны в понятиях одной отрасли психологии. Поэтому психологическая теория профессионализации должна разрабатываться на стыке психологии труда, психологии развития, психологии личности, с учетом достижений в рамках педагогической, юридической, организационной, медицинской и других отраслей психологии, исследующих конкретные виды профессионализации.

В-третьих, профессионализация имеет не только социально-экономическое, но и индивидуально-личностное значение для каждого человека. Отсюда вытекает то, что адекватная психологическая теория профессионализации должна учитывать всю совокупность факторов, влияющих на процесс превращения индивида в профессионала, включая и объективные требования профессионализации к человеку, и субъективные требования человека к профессионализации, активную роль человека в своем профессиональном становлении.

В-четвертых, психологическая теория профессионализации должна опираться на структуру диахронических понятий, т.е. таких понятий, которые позволяют не только описывать процесс профессионализации в целом, но и учитывать специфику его протекания на каждом из этапов и стадий.

В-пятых, адекватная психологическая теория профессионализации должна ориентироваться не только на изучение закономерностей профессионального развития человека, но и на создание эффективных средств сопровождения и поддержки профессионала на разных этапах профессионального пути, особенно в кризисные периоды.

Основу любой теории составляет понятийный аппарат. Как и во всех науках, развитие понятийного аппарата в ППСЛ идет в направлении максимального приближения его содержания к содержанию изучаемого предмета.

Как уже отмечалось, ППСЛ возникает на пересечении нескольких отраслей психологии, включая психологию труда, психологию развития, психологию жизненного пути, педагогическую психологию и ряд других. Поэтому многие понятия из этих отраслей активно используются в структуре ее понятийного аппарата.

Вместе с тем, в силу специфики предмета ППСЛ, объем данных понятий не полностью соответствует его содержанию, и поэтому они нуждаются в уточнении, конкретизации или, наоборот, в расширении. Поэтому развитие понятийного аппарата ППСЛ осуществляется на основе выработки новых понятий, адекватных предмету исследования и через конкретизацию и уточнение понятий, заимствованных из других отраслей психологии.

Обозначим два основных направления адаптации заимствованных понятий. Первое можно назвать концептуально-содержательным, второе - концептуально-диахроническим.

Суть первого направления заключается в приведении содержания и объема заимствованных понятий в соответствие со спецификой предмета ППСЛ. Концептуальную работу, проводимую в рамках данного направления, рассмотрим на примере анализа содержания конкретных понятий.

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

Однако, если обратиться к исследованиям профессионального становления личности, которые проведены отечественными и зарубежными психологами (А.К. Маркова [11], Э.Ф. Зеер [6], Е.А. Климов [7], Д. Сьюпер [23] и т.д.), то нетрудно заметить, что субъект труда выполняет не только профессиональную деятельность. Он осуществляет и другие формы профессиональной активности, а именно: поиск и выбор профессии, первичная и вторичная профессиональная адаптация, учебно-профессиональная деятельность, совладающие формы активности в процессе профессионального кризиса, планирование и реализация профессиональной карьеры и ряд других.

Материалы, представленные выше, свидетельствуют, что наряду с профессиональной деятельностью субъект труда реализует и другие формы профессиональной активности, которые, опираясь на работы Р.Н. Mirvis и D.T. Hall [21; 22] можно назвать метапрофессиональными. Если главная функция профессиональной деятельности заключается в создании потребительских стоимостей, то главная задача метапрофессиональных форм активности (деятельности) заключается в «создании» самого субъекта труда и поддержании его функциональных возможностей на необходимом уровне.

Следующее понятие, которое мы рассмотрим – *профессионально важные качества*. Профессионально важные качества (ПВК) - традиционный предмет исследования теоретической и прикладной психологии труда, а также других отраслей 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. И, следовательно, можно говорить о ПВК профессиональной адаптации (адаптируемость), ПВК учебно-профессиональной деятельности (обучаемость), ПВК первичной и вторичной оптации и т.д.

В этом случае мы также можем говорить о двух видах ПВК: ПВК в классическом понимании (исходя из определения В.Д. Шадрикова) и мета-ПВК. Первые определяют эффективность профессиональной деятельности субъекта труда, а мета-ПВК влияют на эффективность его метапрофессиональных форм активности (деятельности).

Нуждается в уточнении и само понятие *субъекта труда*. Дело в том, что традиционно под субъектом труда понимают субъекта профессиональной деятельности. Исходя из принципа «качественной определенности», сформулированного С.Л. Рубинштейном [4; 16], в рамках психологической концепции профессионального становления личности (Ю.П. Поваренков) выделено несколько субъектов труда: субъект оптации, субъект учебно-профессиональной деятельности, субъект профессиональной деятельности и ряд других.

Высшей формой развития субъекта труда является субъект профессионализации или субъект профессионального пути, который обеспечивает интеграцию парциальных субъектов, их актуализацию в конкретной ситуации, задает контекст их формирования и функционирования. Такой подход является продуктивным как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет понять и оценить реальную значимость, реальный вклад каждого этапа профессионализации в развитие личности и деятельности профессионала.

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

В силу законов неравномерности и гетерохронности развития субъект профессионализации начинает функционировать на самых ранних этапах профессионализации. Но в этот период его функциональные возможности по управлению профессионализацией еще далеки от необходимого уровня. Поэтому человек в начале своего профессионального пути нуждается в активной помощи и поддержке. Созревание субъекта профессионализации происходит в процессе решения крупных

и мелких задач профессионального развития и достигает своего оптимального уровня на более поздних этапах профессионального становления личности.

Второе, концептуально-диахроническое (дословно – проходить сквозь, через время [17; С. 389]) направление, также ориентировано на конкретизацию содержания и объема заимствованных понятий, но с целью их согласованного использования на разных стадиях профессионализации. Данную теоретическую процедуру можно назвать диахронизацией понятий. Поясним на примере.

Для объективной оценки эффективности профессиональной деятельности используется три основных критерия (параметра, показателя и т.д.): производительность, качество и надежность. Стадии профессиональной деятельности профессионала предшествует стадия профессионального обучения, для которой ведущей формой профессиональной активности является учебно-профессиональная деятельность. Что здесь выступает в качестве гомологичных критериев? (Мы их называем гомологичными, т.к. они одинаковые по функциям, но могут быть разными по содержанию, так как характеризуют разные психологические структуры).

Возможно, объем усвоенных знаний (производительность), степень или уровень усвоенных знаний (качество), устойчивость знаний (надежность) или какие-то другие критерии?

Стадии профессионального обучения предшествует стадия поиска и выбора будущей профессии. Какие здесь будут гомологичные критерии? Скорость поиска и выбора профессии, количество просмотренных профессий (производительность); адекватность выбора, устойчивость выбора (надежность) и т.д.

Диахроническое согласование понятий необходимо прежде всего для того, чтобы сформировать однородный понятийный аппарат, который может непротиворечиво описывать весь процесс профессионализации, все его стадии, обеспечивая при этом высокую концептуальную преемственность. Сказанное относится не только к критериям профессионализации, но и к другим понятиям ППСЛ.

Итак, мы видим, что исследование профессионализации личности предполагает выделение и использование специфического понятийного аппарата, адекватного предмету ППСЛ. И такой понятийный аппарат активно разрабатывается в процессе уточнения содержания заимствованных понятий и создания новых понятий.

5.

В заключение обозначим конкретные проблемы, на решение которых должна быть нацелена ППСЛ.

Первая группа проблем связана с осмыслением самого конструкта «профессиональный путь личности», и того, как он соотносится с такими понятиями как жизненный путь личности, профессиональное развитие и научение, профессиональная социализация и индивидуализация, профессиональное самоопределение и становление личности, профессиональная карьера и деятельность и т.д. Надо признать, что определенные попытки решить данную группу задач предпринимаются, в том числе и в наших исследованиях, но, в силу методологической сложности данной проблемы, эти попытки нельзя признать удачными. Мы связываем реальные перспективы ее последовательного решения с использованием методологии метасистемного подхода, который активно разрабатывается в психологии в последние годы (Карпов А.В.).

Вторая группа проблем заключается в психологическом определении понятия «профессионал» с позиций таких категорий как личность, субъект, индивид, индивидуальность. Решение данной задачи предполагает не простое соотнесение данного понятия с заявленными категориями, а разработку психологической структуры профессионала как развивающейся системы. Наиболее удачную попытку решить эту группу задач мы находим в работах А.К. Марковой и Е.А. Климова.

Третья группа проблем состоит в поиске детерминант, которые определяют содержание, качественные и количественные характеристики профессионального пути субъекта труда. В психологии существуют разные подходы к решению данной проблемы. Мы исходим из того, что в основе детерминации профессионального пути лежит объективное противоречие между человеком и обществом, между социально-профессиональными требованиями, условиями и реальными возможностями и притязаниями человека. В первую очередь на основе данного противоречия человек формулирует свои собственные задачи профессионализации, которые могут учитывать или нет реальную ситуацию, исходить только из потребностей человека или опираться и на его возможности.

Следующая группа проблем тесно связана с задачами второй группы и заключается в

поиске диахронических критериев профессионализации человека. Большинство авторов выводят данные критерии из эффективности профессиональной деятельности. Мы считаем, что виды критериев профессионализации определяются содержанием ведущего противоречия и поэтому их должно быть не меньше двух групп. Во-первых, критерии, которые показывают, насколько человек соответствует предъявляемым требованиям. Во-вторых, критерии, которые показывают, насколько содержание этих требований устраивает самого человека.

Пятая группа проблем непосредственно ориентирована на построение адекватной периодизации профессионального пути человека. Такая периодизация должна опираться не на хронологический, а на профессиональный возраст человека, который измеряется в единицах длительности профессионального стажа. Она также должна учитывать качественные и количественные перестройки социально-профессиональной ситуации профессионального развития субъекта труда и иметь иерархическую структуру.

Шестая группа проблем состоит в изучении негативных сторон профессионализации личности, к числу которых относятся различные типы профессиональных деструкций, деформаций, а также профессиональное выгорание. Сюда же можно отнести и так называемые маргинальные формы профессионального развития, которые осуществляются, например, в ситуации отрицательной профессиональной идентичности. Надо признать, что эта группа проблем наименее изучена в психологии, хотя исследования в данной области ведутся достаточно интенсивно.

Седьмая группа проблем связана с решением проблем методического плана - и здесь выделяется два основных вопроса. Первый – как эмпирически исследовать профессиональный путь личности. В отечественной психологии труда достаточно полно разработана технология изучения профессиональной деятельности, которая получила название «психологический анализ трудовой деятельности». Профессиональный путь личности существенно шире той стадии, которая связана с профессиональной деятельностью, и поэтому данной процедуры психологического анализа будет явно недостаточно. Тем не менее, по аналогии, речь должна идти именно о технологии или комплексной процедуре психологического анализа профессионального пути личности. Ведущую роль в данной процедуре должны играть биографические методы, методы событийного анализа разного уровня.

Второй вопрос методического плана – как организовать сопровождение профессионала на разных этапах профессионального пути. Понятие сопровождение или психологическое сопровождение в психолого-педагогической литературе оппозиционируется с понятиями обучение, воспитание, непрерывное образование, и поэтому нуждается в уточнении. Мы рассматриваем профессиональное сопровождение в качестве системы непрерывного взаимодействия и взаимосодействия субъекта труда и субъекта сопровождения, активная роль в рамках которого может принадлежать как первому, так и второму. С позиции субъекта сопровождения, основная цель данного процесса заключается в поддержании процесса профессионализации личности на уровне социально-профессиональных требований, на основе психологической помощи субъекту труда, а также – использования различных форм воздействия на него в ходе профессионализации. С позиций субъекта труда цель психологического сопровождения состоит в самореализации его потенциала и удовлетворении адекватных потребностей.

Резюме

Подводя итог сказанному выше, отметим следующие моменты, наиболее важные с точки зрения решения тех задач, которые были поставлены в начале статьи.

В рамках психологии профессионального становления личности исследуется специфический предмет, в качестве которого выступает психологическая структура субъекта профессионализации (профессионального пути), процесс его становления и реализации, сопровождения и поддержки на разных этапах профессионального пути.

В таком качестве данный предмет исследования не представлен ни в одной из отраслей психологии. В психологии труда, психологии развития и жизненного пути, в прикладных отраслях психологии (психология спорта, медицинская, юридическая, транспортная, организационная, инженерная психология и т.д.), исследуются лишь отдельные компоненты, стороны, уровни субъекта профессионального пути, отдельные факторы и этапы его становления, а также специфические особенности профессионализации, характерные для соответствующих типов профессий.

Для его изучения и реконструкции в ППСЛ используется специфический понятийный аппарат, который первоначально заимствован, в основном, из психологии труда, психологии жизненного пути и психологии развития. И именно по этой причине он нуждается в уточнении, конкретизации, а в ряде случаев – в глубоком содержательном переосмыслении. Но сам факт концептуальной специфичности понятийного аппарата ППСЛ еще раз подчеркивает своеобразие и неповторимость ее предмета, который не может быть сведен к предметам других отраслей психологии.

В ППСЛ разрабатываются и применяются как общепсихологические, так и специфические исследовательские методы, методики, методические технологии, адекватные содержанию предмета исследования.

В методологическом и методическом плане системогенетические принципы являются ведущими для ППСЛ, а психологический анализ профессиональной деятельности и психологический анализ профессионального становления личности являются базовыми исследовательскими технологиями. Содержание и направленность данных технологий во многом определяют специфичность методического аппарата ППСЛ.

Не менее важной составляющей методического арсенала ППСЛ являются технологии непрерывного взаимодействия с субъектом труда, которые включают общие и специфические методы его сопровождения и поддержки на разных этапах профессионализации.

В заключение еще раз отметим, что приведенные в статье аргументы должны убедить заинтересованного читателя в существовании реальной потребности в создании необходимых теоретических предпосылок для выделения психологии профессионального становления личности в качестве отдельной отрасли психологии, которая обладает самостоятельным предметом, специфическим понятийным аппаратом и адекватным методическим арсеналом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001.
3. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В.А. Бодрова. – М., 1991.
4. Завалишина Д.Н. Практическое мышление (специфика и проблемы развития). – М., 2005.
5. Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика. – М.: Академический проект, 2004.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М., Екатеринбург, 2003.
7. Климов Е.А. Психология профессионала. – Воронеж, 1996.
8. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Культура и спорт, 1998.
9. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
12. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: ИП РАН, 2005.
13. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: УРАО, 2002.
14. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. – Курск, 1991.
15. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Саратов, 2012.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2000.
17. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1986.
18. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М., 1994.
19. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1983.
20. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека / 2-е изд., перераб. и доп.. – М.: Логос, 1996.
21. Hall D.T., Mirvis P.H. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // J. of Vocational Behavior, 1995, vol. 35.
22. Mirvis P.H., Hall D.T. Psychological success and the boundaryless career // J. of Organizational Behavior, 1994, vol. 15.
23. Super D.E. Vocation development. – N.Y., 1957.

ПСИХОЛОГИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ КОНФЛИКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА*

Кашапов М.М.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии
ЯрГУ
Россия, Ярославль

В.Д. Шадриков предлагает при изучении теоретических основ деятельности представить ее в виде идеальной модели, которую можно рассматривать как теоретическое обобщение, позволяющее свести разнообразные виды и формы профессиональной деятельности к определенному теоретическому конструкту. В рассматриваемой модели ведущим является принцип функциональности, означающий, что система деятельности строится из имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором «цель-результат». В качестве базовых элементов рассматриваются индивидуальные качества (потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и т.п.). Эти качества являются внутренней стороной овладения профессиональной деятельностью, тогда как внешняя сторона – это нормативно-одобренный способ (требования деятельности).

Реализация принципа системности позволяет компоненты деятельности объединять в систему, а не рассматривать их изолированно. В качестве таких компонентов В.Д. Шадриков предлагает рассматривать следующие функциональные блоки профессиональной деятельности: мотивы деятельности, цели деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, ПВК. Данные функциональные блоки отражают основные компоненты реальной деятельности, хотя их выделение носит условный характер, т.к. они теснейшим образом взаимосвязаны.

Теория системогенеза деятельности, разработанная В.Д. Шадриковым, обладает большой объяснительной силой. Становится очевидным, как показали многочисленные эмпирические исследования, что теоретический анализ профессиональной деятельности может быть успешным, если он осуществлен в контексте данной теории. Актуальность применения системогенетического подхода обусловлена тем, что вопросы процессуальности, динамизма и генезиса целостной системы конструктивной конфликтности, а также вопросы о роли различных объективных и субъективных факторов в организации ее оптимального функционирования остаются открытыми.

Разработанный нами метод динамического моделирования (Кашапов М.М., 2006) позволяет установить механизмы функционирования конструктивной конфликтности субъекта в различных состояниях когнитивной, эмоциональной и волевой напряженности. Актуализация данных механизмов обуславливает выход субъекта на продуктивные виды коммуникативной деятельности. В качестве структурной схемы психологического анализа такой деятельности была использована концепция системогенеза В.Д. Шадрикова. Результаты исследований показали, что все шесть основных блоков коммуникативной деятельности различаются у профессионалов с ситуативным и надситуативным уровнями обнаружения проблемности.

Немаловажным для данной области исследования проблемности является то, что если первоначально считалось, что ситуативный является более сложным и вместе с тем более эффективным, то сейчас принято считать, что оптимальность, эффективность и адекватность того или иного уровня могут быть определены только с учетом той ситуации, где они могут быть применены. Обобщение результатов, полученных в наших исследованиях, позволяет говорить о двух типах мышления, которые были выделены теоретическим способом на базе анализа уровней обнаружения проблемности. Обогащение личности происходит в процессе творческого принятия, позволяющего видеть новые возможности конфликта.

Метод динамического моделирования позволяет установить возможности творческого реагирования на конфликтную ситуацию, которое осуществляется по следующей схеме: Конфликтная ситуация→Вызов→Выбор как результат реализации надситуативного мышления субъекта→Продуктивное понимание→Конструктивная событийность→Переживание и проживание знакового события→Нахождение нового смысла→Позитивные выводы→Возникновение интеллектуальных и личностных новообразований.

1. *Конфликтная ситуация* – специфическое состояние социальной системы, общности, группы, субъектов или взаимодействий между ними, в котором проявляются: противоречивость

интересов, целей, мотивов поведения, жизненных установок. Осознание этого противоречия сопровождается как негативными эмоциями, побуждающими потенциальных конфликтеров искать повода для деструктивного конфликтного действия, так и позитивными. Эмоциональные состояния – это переживания различной интенсивности и длительности, характеризующиеся положительными, нейтральными и отрицательными эмоциями, стимулирующими либо тормозящими удовлетворение потребностей. Умение управлять своим эмоциональным состоянием в конфликте и способность открыто выражать эмоциональные состояния без депрессивных состояний позволяют вырабатывать конструктивную стратегию, тактику и технологию предстоящей конфликтной борьбы.

Деструктивное состояние – это состояние, когда тревога и опасения возникают у человека от надуманной опасности, неуверенности и иногда беспомощности личности в конфликтной ситуации. Опасность, даже если она не обоснована, вызывает раздражение и агрессию. Определенные психические состояния создают условия, которые становятся средством становления конструктивной конфликтности личности. Так, целенаправленная замена отрицательных эмоциональных состояний положительными повышает возможности творческого реагирования на конфликт.

Источник конфликта – это всегда ситуация или состояние, выражающее противоположные интересы, цели или потребности. Коммуникативное состояние – это обобщенное состояние готовности к приему влияний со стороны других людей, которое предполагает соответствующую глобальную перестройку личности и деятельности субъекта. Данное состояние обнаруживается в отдельно взятом индивиде как его установка, как сумма черт характера и индивидуально – типических характеристик; главные же его свойства обнаруживаются через взаимодействия, возникающие между людьми.

2. *Вызов* характеризует резонанс, запускающий механизмы защиты рубежей психологической обороны личности. Вызов может осуществляться по усвоенным алгоритмам или по вновь выработанным.

Вызов, в отличие от стимула, есть переживаемое событие. Возможны прогнозируемый и стихийный варианты резонансного отклика как проявление переживания события. Прогнозировать межличностные события позволяет социальный интеллект как устойчивая способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения. Социальный интеллект помогает улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере жизнедеятельности, поэтому ожидаемый вызов, по сравнению со стихийным, есть переживаемая и осознаваемая индивидом смыслообразующая величина, обеспечивающая самоактуализацию и самореализацию личности. Эффект самореализации профессионала характеризуется теми изменениями, которые возникли в его деятельности (ситуативные изменения) или в самой личности, выступающей в качестве субъекта деятельности (надситуативные изменения).

Надситуативные изменения имеют более длительный воздейственный характер, поскольку приносят коренные преобразования в личность; обеспечивают существенную переоценку ценностей; способствуют конструктивному переосмыслению приоритетов; активизируют позитивное смыслообразование. Данные изменения можно сконструировать следующим образом: «запускать себя» в разнообразные ситуации; рефлексировать происходящее; делать выводы, адекватные целям моделируемой ситуации, а в случае необходимости - вносить соответствующие коррективы в свое профессиональное и личностное развитие. Для этого необходимо адекватное осмысление ситуации и принятие на себя ответственности за происходящее в качестве основы становления зрелости субъекта.

3. *Выбор как результат реализации надситуативного мышления субъекта* характеризуется судьбоносностью и событийностью, способностью трансформировать конфликтную ситуацию в знаковое событие. Повседневный же выбор происходит в случае реализации ситуативного мышления. Выбор, в отличие от реакции, является предпочтением.

4. *Продуктивное понимание* позволяет находить внутренние и внешние ресурсы в условиях межличностного взаимодействия.

5. *Конструктивная событийность* как направленность личности на творческое разрешение конфликта с сохранением своего здоровья выступает центральным звеном в данной схеме. Такая событийность помогает предотвратить негативное воздействие, способствующее разрушению личности.

Конструктивная конфликтность является интегративной характеристикой личности, проявляющаяся в частоте позитивного вступления в конфликт, готовности (способности) входить

в конфликт и поступать конструктивно. Для конструктивной конфликтности характерны открытость, выдержка, самообладание как базовые показатели стиля сотрудничества.

В качестве основы конструктивной конфликтности выступает адекватность восприятия и представления о конфликтной ситуации, ибо человек реагирует на образ ситуации. В этом случае возможно возникновение познавательного состояния стойкой ориентации на преимущественное восприятие позитивных качеств окружающих, преобладание в отношениях конструктивных оценок: субъект выделяет, прежде всего, то, что объединяет его с оппонентом, а не разделяет. Такой подход позволяет найти консенсус в оптимальном разрешении конфликтной проблемы.

Мерой конструктивной конфликтности является состояние психологического благополучия, которое характеризуется эмоциональной удовлетворенностью субъекта. Фоновый уровень конструктивной конфликтности характеризуется тем, как личность переживает напряженные, стрессовые состояния, сопровождающие конфликтную ситуацию. Перерастание сложных, напряженных ситуаций в деструктивный конфликт чаще наблюдается в коллективах с невысоким уровнем развития, отличающихся отсутствием между ними единства по вопросам совместной деятельности. Скрытая деструктивная конфликтность характеризуется внутренним противостоянием отдельных группировок в коллективе. Деструктивная конфликтность выражается в предрасположенности личности выявлять в ситуации общения противоречия своим интересам, желаниям, ценностям, чувствовать себя ущемленным и, как следствие, желание индивида действовать на отстаивание собственных позиций.

6. *Переживание и проживание знакового события* помогает найти средства реализации собственных ресурсов, позволяющих совершить поступок, приводящий к развитию личности.

7. *Нахождение нового смысла* завершается нахождением ответа на вопрос: «Ради чего?». В процессе поиска ответа происходит «вычерпывание» из ситуации позитивного смысла, реализация которого приводит к переструктурированию временных, пространственных, организационных и субъектных характеристик разрешаемой конфликтной ситуации.

8. *Позитивные выводы* имеют уровневый характер. На ситуативном уровне осуществляется реконструкция выполняемой деятельности, поэтому в преобразуемую конфликтную ситуацию вносятся частные коррективы. Реализация надситуативного уровня позволяет внести метаситуационные изменения. Благодаря учету осмысленных причинно-следственных связей и возможных последствий происходят конструктивные изменения в субъекте деятельности. Адекватное осознание происходящего позволяет субъекту оперативно принять на себя ответственность за конфликт.

9. *Возникновение интеллектуальных и личностных новообразований* способствует интеграции с Другими для преодоления неблагоприятных воздействий конфликтной ситуации. Когнитивные, ценностные и другие новообразования необходимы личности для сохранения своей продуктивной жизнедеятельности.

Реализация метода динамического моделирования позволила впервые выявить и описать следующие общепсихологические механизмы функционирования конструктивной конфликтности:

1. *Операционный* (Каким образом?). Содержание механизма характеризуется разрывом смысловых связей, возникающим в процессе восприятия, осмысления и осознания конфликтной проблемы. Специфика механизма заключается в нарушении привычных отношений между элементами смысловой сферы, в «распаде» прежних ведущих смысловых образований, в возникновении сегментарной организации системы личностных смыслов. Субъект в процессе преодоления образовавшегося фрагментарного, расщепленного представления о решаемой конфликтной ситуации достигает новой точки зрения на происходящее. Происходит своего рода избавление от иррациональных представлений и возникновение холистического образа конфликтной ситуации.

2. *Функциональный* (Для чего?). Механизм устойчивой фиксации смысла, которому свойственны увеличение числа связей между элементами смысловой системы, фиксация на одной наиболее значимой сфере, низкая автономность, слитность и тесная сцепленность между собой отдельных смысловых образований. Реализация данного механизма позволяет сохранить приоритеты, магистральное, стратегическое направление, соотношенное с основными силовыми линиями конфликта.

3. *Диагностический, преобразовательный* (Как?). Механизм переструктурирования и создания новых смысловых образований, реализуемый посредством роста силы и численности гибко опосредованных связей между смысловыми образованиями обеспечивает формирование базовых, ведущих смыслов.

4. *Уровневый* (Каковы параметры – актуальные, перспективные - осмысления ситуации?). Механизм уровневой трансгенерации характеризуется преемственностью элементов опыта субъекта в направлении сохранения тех новообразований, которые значимы для конструктивного разрешения потенциальных конфликтных проблем.

5. *Личностный* (Кто?). Механизм префигурации проявляется в трансформации важных в данном социокультурном контексте элементов субъективного опыта, который рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе практического познания и преобразования окружающей действительности в контексте разрешения конфликтной ситуации. Благодаря данному механизму происходит формирование личностных новообразований субъекта.

6. *Деятельностный* (Что?). Данный механизм обеспечивает достижение субъектом уровня продуктивной конфликтности. Личностно зрелый субъект уметь отказываться от слепого следования нормативным декларациям. Возникающая конструктивная доминанта позволяет в условиях конфликтного взаимодействия находить то, что объединяет с оппонентом, а не разъединяет.

Актуализация данных механизмов обуславливает выход субъекта на продуктивные виды деятельности. Метод динамического моделирования основан на процессе распознавания, классификации и верификации конфликтных ситуаций, а самое главное – на выявлении особенностей творческой трансформации возникшей ситуации в желаемое событие и поиск оптимальных средств управления такой трансформацией. В контексте данного метода конфликт рассматривается как возможность для роста и возрождения. В этом случае конфликт воспринимается не как угроза, а как подарок энергии, которую можно использовать как творческую силу. В структуре конфликтности как интегративного личностного образования можно обозначить следующие особенности мышления: конструктивность, системность, прогностичность, позитивность, саногенность и др. А в качестве критериальных показателей оценки и дифференцирования уровней сформированности конструктивной конфликтности профессионала можно выделить следующие:

1. *Продуктивность* характеризуется нарабатыванием и накоплением новых, прежде всего, творческих способов разрешения конфликтных ситуаций, а самое главное, - выработкой превентивной стратегии поведения в условиях напряженного межличностного взаимодействия.

2. *Целенаправленность* личностных и профессиональных качеств, интегрированность их проявления в разрешении конфликтной ситуации.

3. *Широта и глубина* психологических знаний и умений проявляется в расширенности способов саморегуляции в разных сферах самосознания профессионала как субъекта конфликтного взаимодействия.

4. *Рефлексивность* психологического содержания проявляется в психологических механизмах саморегуляции в разных сферах самосознания и взаимодействия с окружающим миром.

5. *Интенсивность* проявляется в способности профессионала быть субъектом своей активности в процессе применения психологических знаний для саморегуляции в процессе общения и саморазвития.

6. *Конструктивность* выражается в умении находить в условиях ситуации средства ее решения; организовать мыслительный процесс для реализации конкретной цели или задачи, создать мыслительный конструкт как основание для практического воплощения творческого решения. Конструктивный конфликт позволяет человеку актуализировать и реализовать собственные позиции и, тем самым, создать условия для их рефлексии и дальнейшего развития. Именно конструктивная активность человека, опосредованная сознательными усилиями, является поведением, направленным на преобразование ситуации в соответствии с субъективными потребностями.

7. *Событийность* как часть события людей как потенциала возможностей коллективного субъекта, реализуемых в рамках диалога внутри микрогруппы и взаимодействия с окружающим его многомерным миром. Событие тогда воспринимается вторичным, когда оно оказывает влияние на восприятие первичного и обуславливает более глубокое его восприятие, осмысление и осознание последующего события. Адекватное понимание психологических механизмов влияния события на личность возможно с учетом данного контекста взаимосвязи событий. Именно в этом случае ситуация, заведомо «обреченная» на негативный исход, трансформируется в событие, способствующее и обеспечивающее конструктивный выход в процессе разрешения конфликтной проблемы. Важной составляющей творческого мышления, позволяющего очевидное поражение

обернуть в реальную победу, является надситуативное мышление, которое проявляется в последовательном выявлении и осмыслении логически вытекающих друг из друга явлений (событий); твердо установленных фактов, относительно легко поддающихся суммированию или квантификации. Выбор, в отличие от реакции, является предпочтением.

В целях достижения позитивного поворота в развитии личности и ее межличностного взаимодействия целесообразно учитывать следующие параметры событийности ситуации:

1. *Содержательные* (концептуальные). Понимание данного параметра позволяет оперативно найти ответ на вопросы: «Что это такое?», «Что такое резонанс?». Например, одна и та же ситуация экзамена в одном случае имеет высокий уровень событийности, в другом – низкий. В первом случае речь идет об успешной сдаче экзамена преподавателю, который является для студента авторитетной личностью. Студент старается хорошо сдать экзамен не ради более высокой отметки, а для того, чтобы «не упасть в глазах уважаемого преподавателя». Во втором случае ситуация не трансформировалась в событие, поскольку не произошло личностной включенности аттестуемого в происходящее.

2. *Структурные*. Знание структурных характеристик ситуации и их преобразование, конструирование в знаковое событие позволяет понять, каким образом возникает, образуется событие, и какую роль оно играет в жизни человека. Событие тогда становится компонентом внутренней жизни, когда способствует приобретению духовного, экзистенциального опыта. Важную роль при этом играет прогнозирование развития акме-событий как особого типа событий, имеющих наиболее сильное воздействие на коренные и позитивные изменения личности. Акме-событие – это царственный случай, который бывает, возможно, один раз в жизни: необычная встреча, яркий случай. В этом случае событие содержит в себе что-то вневременное, потрясающее, зацепляющее и резонирующее.

3. *Динамические*. Учет данного параметра позволяет понять, как изменяется событие, и каким образом можно охарактеризовать событийность? Событийность характеризуется степенью осмысления (нахождение смысла в процессе познания) и осознания значимости переживаемой ситуации: чем выше событийность, тем острее и глубже переживается ситуация, возникшая в жизни человека. Именно в этом случае Событие воспринимается и осознается человеком как закономерное, промыслительное звено в его судьбе.

4. *Временные*. Знание данного параметра способствует пониманию, когда каким образом начинается и завершается событие. Владимир Набоков в рассказе «Благость» [Набоков В.В., 1924] описал следующую ситуацию: Молодой господин ждал условленной встречи с дамой, опираясь на трость, в холодной тени угловых колонн Бранденбургских ворот. Прошло уже с час, - быть может, больше. Он обратил внимание на то, как солдат вынес кружку кофе с молоком старушке, торгующей видовыми открытками. Господин смотрел, как она пьет, как греет руки, замерзшие на холоде. Она пила долго, пила медленными глотками, благоговейно слизывала бахрому пенки, грела ладони о теплую жесть. Затем он стал пристально всматриваться во все окружающее.

В.В. Набоковым описано осмысление и принятие ситуации как руководства к действию. Он понял, что мир не борьба, не череда хищных случайностей, а мерцающая радость, благостное волнение, подарок, не оцененный нами. Именно в этом случае ситуация становится знаковым событием для конкретного человека.

5. *Функциональные*. Понимание и учет функционального параметра событийности позволяет своевременно распознать ресурсную точку выбора и принятия значимой ситуации, которая в качестве события выполняет разнообразные функции. Психотерапевтическая функция является одной из них, поскольку осознание страдания, по мнению Ф.М. Достоевского, очищает душу. Кроме того событийность определяется тем эффектом последствий, который возникает в результате проживания данной ситуации. Эффект самореализации профессионала характеризуется теми изменениями, которые возникли в его деятельности (ситуативные изменения) или в самой личности, выступающей в качестве субъекта деятельности (надситуативные изменения).

Таким образом, информация, интегрированная в структуру опыта личности и опосредованная переживанием определенных состояний, становится сплавом знаний и мотивов, а в дальнейшем и качеств личности. Данный сплав обеспечивает возникновение базовых характеристик конструктивной конфликтности, которые осуществляют позитивное переструктурирование внутреннего мира человека, что выражается, прежде всего, в изменении приоритетов; формировании иного, более позитивного видения происходящего в условиях конкретной ситуации. Благодаря этому происходит дифференциация и возникновение новых качеств личности. Конструктивный формат осмысления содержания ситуации, новый взгляд на

нее позволяют расширить рамки осмысления ситуации, что лежит в основе реализации надситуативного подхода к разрешению возникших противоречий, в том числе и конфликтного содержания.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ; проект № 13-06-00707а

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ В ПОЗНАНИИ ПСИХИЧЕСКОГО: СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Суворова Г.А.

д.п.с.н., профессор кафедры психологии младшего школьника
директор Центра психологического консультирования
МПГУ
Россия, Москва

В настоящее время отсутствует единое мнение в понимании сущности и принципов системного исследования психического как сложного объекта познания. Интересным представляется мнение по этому вопросу, сложившееся в рамках системогенетического подхода в психологии, *научным основателем и руководителем которого является академик РАО, доктор психологических наук, профессор В.Д. Шадриков.*

В ряде публикаций (Суворова Г.А., 2006-2011 гг.) отмечается следующее:

1. В разработке методологических и теоретических проблем психологии, ее понятийного аппарата, исследовании, описании и объяснении психического, формулировании законов функционирования психики, анализе тенденций развития психологической науки системогенетический подход занимает прочное место.

2. Сформировав строгий понятийный аппарат для описания закономерностей психики, деятельности и способностей человека, его внутреннего мира и индивидуальности, выделив методологические принципы и теоретические процедуры системного анализа психического как сложного объекта познания, автор теории системогенеза психики, способностей, внутреннего мира человека делает важный шаг в развитии системы психологического знания о фундаментальных проблемах психологии.

3. Система взглядов видного российского ученого на пути решения проблем психологии развития, обучения и воспитания Человека, рассмотренных в контексте развития образования, сформировала новую методологию системогенетического подхода в психологии.

4. С формированием методологии системогенетического подхода в отечественной психологической науке психология начинает выходить из «допарадигмального уровня» своего развития [5-9].

Сделаем краткий экскурс в философию и выделим то главное, что сформировано при системогенетическом подходе в психологии.

Вопрос о роли и месте системного подхода в научном познании мира, природы, общества, человека в различных трактовках неоднозначно ставится и обсуждается в разное время в разных областях и отраслях знания. Справедливо указывая на необходимость и желательность однозначного употребления понятий применительно к различным сферам исследования, В.П. Кузьмин отмечает, что в философском осмыслении системности мира используются как «синонимичные» (термин Кузьмина В.П.) три термина: *системный подход, системный анализ, принцип системности*. По его мнению, «первое определяется как «общенаучный метод», второе - как область конкретных его приложений, третье - как его философское выражение» [3; С. 367].

То есть, под системным анализом в философии понимается область конкретных приложений системного подхода.

Кузьмин В.П. подчеркивает, что системный подход имеет глубокие исторические корни и выделяет и раскрывает два основных направления в разработке гносеологии системного подхода: «Одно из них - *философское* - своим главным предметом считает изучение системных форм бытия и знания; другое - *специально-научное* - нацеленное на разработку логико-методологического понятийного аппарата, позволяющего анализировать *объекты как системы*» [1; 2].

В своем фундаментальном труде «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности» в первой главе «Системный подход к изучению деятельности» в первом параграфе «Сущность и принципы системного исследования» В.Д. Шадриков констатирует: «1.1. *Системный подход представляет собой конкретно-научную методологию познания сложных объектов, пришедшим на смену аналитическим исследованиям* [10; С. 171].

В.Д. Шадриков выделяет следующие важные положения системного подхода к исследованию сложных объектов познания:

1. Объекты познания - целостные образования, полиструктурные, многоуровневые, сложные.

2. Объекты познания - система, состоящая из компонентов, элементов.
3. Специфика сложного объекта - в особенностях составляющих объект элементах (компонентах) и в характере связей и отношений между объектами; ставит вопрос о видах корреляционных связей.
4. При взаимодействии отдельных компонентов (элементов) системы появляются новые, интегральные=системные качества, не свойственные отдельно взятым элементам системы.
5. Общий механизм формирования системных качеств: они возникают благодаря тому, что составляющие систему компоненты не бывают абсолютно элементарными.
6. Системные качества (общие и частные) проявляются как результат взаимодействия компонентов внутри одной структуры и между подструктурами объекта.
7. Главная особенность системного подхода - раскрытие в исследовании системных проявлений объекта [10-14].

Он формулирует научно-методические требования к организации системного исследования психического как сложного объекта познания и подробно раскрывает их в анализе деятельности и способностей человека, а в последние годы - в анализе внутреннего мира человека, подробно рассматривая соотношение понятий «деятельность», «поведение», «жизнь». Подробно научно-методические требования изложены в монографии «Психология производственного обучения. (Системный подход)» [10]. По этой монографии мы выделили 12 научно-методических требований; кратко рассмотрим их:

1. Установление критериев, по которым данную систему можно выделить из окружающей среды.
2. Выделение системных оснований, т.е. тех уровней, которые лежат в основе функционирования системы.
3. Раскрытие компонентного состава системы, совокупности отдельных подсистем и компонентов, образующих данную систему (компонентный анализ системы).
4. Формирование представлений о структуре системы, ее внутренней организации: раскрытие взаимосвязей отдельных подсистем и компонентов системы (структурный анализ системы).
5. Раскрытие механизмов внутреннего и внешнего функционирования системы (функциональный анализ системы).
6. Изучение объекта с разных сторон, при различных «срезах»: изучение различных подструктур системы, образующих интегральную совокупную структуру.
7. Установление иерархии систем: рассмотрение каждой подсистемы как составной части вышестоящей и определяющей ее свойства на основе собственных средств.
8. Установление общих типологических особенностей системы.
9. Выявление индивидуальных особенностей и характеристик системы - конкретизация и решение проблемы индивидуализации системы.
10. Выявление экстремальных значений переменных систем.
11. Выделение условий существования системы и определение границ изменения свойств системы.
12. Раскрытие качественной природы и качественной специфики явления (предмета).

Первые исследования выполнены В.Д. Шадриковым по психологическому анализу деятельности как системы, где он показывает, что нельзя отрывать знание о деятельности от знания о человеке [11]. Проведя анализ различных определений понятия «система», Шадриков В.Д. определяет систему как «структуру, рассматриваемую в отношении определенной функции» [12; С. 29], и констатирует, что система всегда носит функциональный характер [там же].

Исходя из принципов системного исследования деятельности и понимания психологической системы деятельности (понятие «психологическая система деятельности» приобрело статус методологического понятия), он выделяет шесть уровней системного анализа: личностно-мотивационный, компонентно-целевой, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический, индивидуально-психологический. И делает выводы о том, что только сочетание всех уровней дает системное представление о деятельности как многоуровневом, полиструктурном образовании и раскрывает ее сущность; и что системообразующим фактором для системы деятельности является ее результат [12; С. 138-139].

Если исходить из первой методологической схемы конкретизации системного подхода в психологии (Б.Ф. Ломов [4]), суть которой состоит в выделении основных компонентов системы развивающегося знания о человеке (категории (понятия), принципы, законы и методы), то по

работам В.Д. Шадрикова мы выделили следующие «цепочки» понятий, которые образуют «понятийные ярусы» в описании и исследовании психического [4; 8-12]:

- 1) понятия психического как сложного объекта познания;
- 2) понятия системного анализа деятельности и способностей человека;
- 3) понятия в психологическом анализе образовательного процесса;
- 4) понятия психодиагностики и психопрогностики.

Определение этих понятий дает сам автор, эти понятия и определяют зону дальнейшего диалога по системному анализу в познании психического.

Если исходить из второй методологической схемы конкретизации системного подхода в психологии (Б.Ф. Ломов [4]), в которой речь идет о тройном эффекте движения психологического знания о человеке в цикле «теория-эксперимент-практика», то по работам В.Д. Шадрикова мы выделили идею о трех концентраторах и восьми психологических конструктах при подготовке психолога [13]. Три концентратора - это «теоретические основы психологии», «экспериментальные факты и частные теоретические положения», «приложения психологического знания двух первых концентраторов к решению практических задач». Восемь психологических конструктов: первый - «единство биологического и психологического», второй - «единство психического и социального», третий - «единство биологического, психического и социального», четвертый - «единство психических явлений с активационно энергетическими факторами», пятый - «воля и ее проявления в душевной и духовной жизни», шестой - «единство знания и переживания», седьмой - «поведение и деятельность», восьмой - «внутренний мир человека, его формирование в процессе жизнедеятельности субъекта и его проявления в различных психических реальностях». Идея о концентраторах и конструктах начала реализовываться в системе Московского образования при подготовке практических психологов с дополнительной специализацией «психолог-консультант» (кафедра психологических инноваций в образовании МИОО).

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психологический журнал. – 1982. - Т. 3. - № 3.
2. Кузмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психологический журнал. – 1982. - Т. 3. - № 4.
3. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. - М., 1986.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984.
5. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. – М.: Прометей, 2006.
6. Суворова Г.А. Системологическая сетка понятий как общее основание в фундаментальных и прикладных исследованиях психологии деятельности и способностей человека: консультативный контекст // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Современные проблемы прикладной психологии». - Т. 1. – Ярославль: ЯрГУ, РПО, 2006.
7. Суворова Г.А. Теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова и дальнейшее развитие деятельностного подхода в психологии // Материалы 4 Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности»; / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: ЯГПУ, 2009.
8. Суворова Г.А. О системогенетическом подходе в психологии // Преподаватель 21 век. - 2010. - Ч. 1. - № 2.
9. Суворова Г.А. Системогенетическая парадигма в психологии - новый этап развития системы психологического знания о человеке, его внутреннем мире // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19-21 мая 2011 г.; в 3 ч. Ч. 1 / Отв. ред. А.В. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова; РФФИ, 2011.
10. Шадриков В.Д. Психология производственного обучения. – Ярославль: ЯГУ, 1976.
11. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности как системы // Психологический журнал. - 1980. - Т. 1. - № 3.
12. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Логос, 1982; 2007.
13. Шадриков В.Д. О психологических конструктах и последовательности их изучения при подготовке психологов // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности:

Материалы российской научно-практической конференции. 8-10 октября 2003, г. Ярославль / под ред. проф. Н.В. Нижегородцевой. - Ярославль: Аверс Пресс, 2003.

14. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. - М.: ИП РАН, 2013.

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОВЕДЕНИИ

Анимова Н.П.

д.пс.н., профессор кафедры общей и социальной психологии
ЯГПУ

Россия, Ярославль

Современные образовательные стандарты в качестве одного из важнейших показателей качества образования рассматривают его личностные результаты. Сотрудниками центра «Ресурс» и преподавателями Ярославского государственного педагогического университета разработана система личностных результатов образования и определены основные показатели их проявления в деятельности и поведении (таблица 1).

Таблица 1.

Личностные показатели образования

№	Область активности личности	Наименование личностных результатов
1.	Познание	Мотивация к обучению и познанию
		Познавательная активность школьника
		Мотивация к творчеству
2.	Взаимодействие с другими людьми	Конструктивное взаимодействие со сверстниками
		Конструктивное взаимодействие со взрослыми (педагогами, родителями и другими взрослыми)
		Эмоциональная отзывчивость
3.	Социальное поведение	Принятие социальной роли ученика (ученицы), сына (дочери), друга (подруги)
		Самостоятельность в решении бытовых и социальных вопросов
		Ответственность за порученное дело
4.	Здоровый образ жизни и безопасность поведения	Ведение здорового образа жизни
		Безопасность поведения вне дома (в транспорте, на дорогах, безопасность поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей)
		Безопасность поведения с незнакомыми людьми (включая различные формы интернет-общения)
5.	Духовно-нравственное поведение	Морально-этическая ориентация
		Ориентация на семейные ценности
		Гражданская идентичность
6.	Профессиональное и жизненное самоопределение	Адекватная самооценка
		Четкий образ будущего
		Самостоятельность в принятии решений

Познавательная деятельность является важнейшей в ходе всего школьного периода развития обучающегося. Ее эффективность, в первую очередь, определяется позитивным отношением к учебной деятельности. В связи с этим именно положительное отношение к учебе может выступать в качестве одного из критериев такого личностного результата образования, как *мотивация к обучению и познанию*. Важнейшими в этом аспекте мотивами, не только определяющими эффективность учения, но и позволяющими достичь успешности с наименьшими затратами, являются познавательные мотивы, проявляющиеся как интерес и стремление к познанию, удовольствие от процесса познания.

Познавательная активность ребенка может проявляться как во время уроков, так и при выполнении домашних заданий, в общении с родителями и другими детьми. Активные в области познания дети часто задают вопросы, имеющие отношение к теме урока или учебному материалу, спрашивают о том, что им не понятно. При подготовке домашних заданий такие школьники часто пользуются дополнительными источниками информации (книгами, справочниками,

энциклопедиями, Интернетом) или задают вопросы родителям, сверстникам или знакомым не о том, как выполнить задание, а где об этом можно узнать.

Мотивация к творчеству в этом возрасте проявляется в стремлении самому придумывать что-то новое, искать нестандартные решения, находить оригинальные ответы на вопросы. Школьники с удовольствием пишут сочинения на свободную тему, рисуют, пытаются сочинять стихи или песни, выполняют творческие задания. В беседе заявляют, что им интересно придумывать что-то самим и могут привести примеры того, что придумали или сделали.

Конструктивность общения школьника со сверстниками может проявляться в предложении им своей помощи в выполнении учебных заданий или подготовке школьных и классных мероприятий, совместной плодотворной работе в классе или после уроков, наличии стратегий сотрудничества со сверстниками, сформированности коммуникативной компетентности. В конфликтных ситуациях такие школьники также ведут себя конструктивно: не проявляют агрессии, умеют сдерживать свои эмоции, даже если чем-то не довольны; сами не провоцируют конфликты и всегда стараются их уладить; редко бывают сами участниками конфликта.

Конструктивно общающийся со взрослыми школьник всегда готов помочь родителям в выполнении домашних дел, на приусадебном участке; педагогам – подготовить класс к уроку, принести учебные пособия, тетради, журнал; не боится обращаться за помощью к учителю или родителям в случае необходимости; может без проблем общаться с людьми различного возраста; участвует в принятии принципиальных решений на семейном совете; обсуждает с педагогами внеклассные мероприятия и участвует в их подготовке или выполнении; не вступает в прямые конфликты с педагогами, родителями и другими взрослыми, в случае возникновения конфликта предпринимают попытки его разрешить.

Эмоциональная отзывчивость школьника проявляется в том, что он способен на сочувствие, сопереживание другим. Эмоционально отзывчивый ребенок всегда замечает плохое настроение не только у своих близких, но и у всех, с кем общается; если у кого-то из детей или взрослых случилась беда, их кто-то обидел, такой школьник немедленно старается помочь, утешить, пожалеть; он не обижает животных; жалеет стариков.

Социальное развитие – один из главных признаков взросления. В младшем школьном возрасте важнейшим показателем социального развития является *принятие соответствующих возрасту социальных ролей* – ученика, сына (дочери), друга, брата (сестры) и пр., которое проявляется в знании и понимании того, что означает быть не просто сыном или дочерью, другом или учеником, но и хорошим, «настоящим» сыном (дочерью) или другом, знании прав и обязанностей ученика, овладении основными формами поведения, в которых проявляются и подтверждаются эти знания.

Самостоятельность и ответственность в решении проблем и реализации бытовых и социальных дел – также важные показатели социального развития. Школьник, проявляющий самостоятельность, выполняет необходимые дела по дому (убирает квартиру – вытирает пыль, пылесосит, моет пол, выбрасывает мусор, содержит в порядке свое рабочее место и свою комнату, моет посуду, ходит в магазин за покупками и пр.), он может сам разогреть себе обед или ужин; не требует пошагового контроля за выполнением поручений, все бытовые дела выполняет без неоднократных напоминаний родителей; он содержит в порядке портфель и рабочий стол, как дома, так и в школе, у него всегда есть с собой необходимые для занятий инструменты и материалы – ручка, тетради, учебники, карандаши, ластик и пр.; практически всегда выполняет свои обещания и испытывает чувство стыда, если не удалось их выполнить по субъективным причинам (забыл, не успел), не пытается оправдаться, а просит прощения и старается как можно быстрее исправить положение.

Ведение здорового образа жизни предполагает наличие адекватных представлений о том, какая пища является полезной, а какая – вредной, знаний о важности физической активности и занятиях физкультурой и спортом, о необходимости соблюдения режима, о том, сколько времени можно проводить за компьютером или телевизором, когда нужно делать уроки, зачем проветривать комнату, вытирать пыль и мыть полы, когда нужно ложиться спать и вставать и т.д. Ребенок, ориентированный на здоровый образ жизни, не только знает, что это такое и как стать здоровым, но и старается эти правила соблюдать, причем делает это не «через силу», а естественно, как само собой разумеющееся.

Умение безопасно вести себя на улице, в общественном транспорте, в критических ситуациях предполагает знание правил безопасного поведения и умение эти правила применять.

Ребенок должен знать основные цвета светофора, как и где можно переходить дорогу, куда нужно смотреть при переходе улицы, какую опасность представляет идущий транспорт, что может случиться с человеком, неправильно переходящим улицу; он должен соблюдать эти правила всегда, даже когда торопится или взрослые ведут себя не по правилам и кажется, что опасности никакой нет. Младший школьник должен знать как вести себя при солнечных ударах, укусах насекомых, пресмыкающихся; как пользоваться телефоном для вызова пожарных, «скорой помощи», полиции и пр.

При контакте с незнакомыми людьми, особенно с использованием компьютера, школьник не должен сообщать личную персональную информацию (ФИО, возраст, паспортные данные, номера кредитных карт, пароли, адрес места жительства, школу, класс, мобильный, домашний телефоны и т.д.), а также информацию о своих родителях или родственниках; не ходить на встречи, назначенные незнакомцами через интернет; не садиться в машину с незнакомыми людьми, не принимать от них подарки и пр.

Младший школьник должен иметь адекватные *представления о морально-этических и нравственных нормах*, понимать, что такое «хорошо» и что такое «плохо», считать это важным для себя, поступать в соответствии с этими нормами и ценностями: нельзя наносить другому не только физический, но и моральный вред (бить, издеваться, насмехаться, оскорблять, обижать и пр.), за каждый свой поступок он должен нести личную ответственность; он должен заботиться не только о себе, но учитывать интересы, желания, чувства других людей – сверстников, родных, других взрослых.

Семейные ценности напрямую связаны с моральными нормами. *Ориентация на семейные ценности* предполагает понимание того, что семья – это единое целое, все члены семьи связаны друг с другом, зависят друг от друга и несут ответственность друг за друга, в семье должны быть общие интересы, члены семьи должны поддерживать друг друга, помогать, защищать от невзгод, стараться принести радость друг другу.

Кроме того, что каждый ребенок является членом семьи (даже если это псевдосемья – детский дом, интернат), он является и гражданином своей страны. Поэтому важным показателем его личностного развития является формирование *гражданской идентичности*, которое проявляется в том, что младший школьник может без усилий сказать, как называется страна, в которой он живет, ее столица, представлять, где она расположена; описать или показать герб и флаг России, помнит слова гимна России; понимает, что у каждого гражданина есть не только права, но и обязанности, может назвать те, которые касаются школьника его возраста; знать собственную этническую принадлежность и не путать ее с гражданской (русский – российский), иметь представления о традициях русской культуры (национальные костюмы, народные праздники и пр.). У него не должно быть неприязни к тому, что он принадлежит к определенной национальной общности по рождению, но при этом он должен без неприязни относиться и к представителям других национальностей, уважать их традиции и культуру (не осуждать, не насмехаться, не дразниться). Он прекрасно ориентируется в жизни школы и класса, чувствует свою принадлежность к ним, не только не пропускает, но и активно участвует в школьных и классных мероприятиях с желанием.

Самооценка – один из определяющих компонентов самосознания человека, представляющий собой систему представлений и сопряженных с ними эмоционально-оценочных характеристик своих качеств, способностей, своего места в окружающем мире и отношениях с другими людьми. Школьник с устойчивой адекватной самооценкой владеет рефлексивными навыками, может правильно проанализировать свои действия и поступки, знает свои достоинства и недостатки, не считает свои недостатки непреодолимыми, знает, как их исправить и пытается это сделать; уверен в себе, ставит перед собой такие цели, которые может достичь, оценивает себя по своим достижениям, стремится добиться успеха в том, в чем уверен, и не пугается неудач.

Процесс самоопределения связан не только с настоящим и прошлым, но и с будущим. Этот личностный результат развития проявляется не только в наличии у школьника *представлений о своем будущем* – о будущей профессии, о будущей семье, о будущей жизни в целом, но и в *социально приемлемых образах будущего*. Определяясь в жизни, самоопределившийся ребенок выстраивает более или менее реальный образ своего будущего – он знает, будет ли он учиться или работать, понимает, кем он хочет стать и что для этого нужно сделать, у него есть реальные и объективные представления о мире профессий и своем месте в нем.

Самостоятельность в принятии решений проявляется, прежде всего, в активности, инициативности, наличии своего мнения, умении сделать выбор, найти причину или выход из

положения. Самостоятельный ребенок часто проявляет инициативу в тех делах, которые он может сам реализовать – подготовиться к празднику, выбрать, кого пригласить на день рождения, составить расписание дел на день, найти ответы на возникшие вопросы и пр. Он может критически оценить предлагаемые другими варианты решения проблем, находя в них достоинства и недостатки.

МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Руководители направления:

академик Российской академии образования,
доктор психологических наук, профессор
Владимир Дмитриевич ШАДРИКОВ

член-корреспондент Российской академии образования,
доктор психологических наук, профессор
Анатолий Викторович КАРПОВ

доктор психологических наук, профессор
Владимир Александрович МАЗИЛОВ

ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЧЕЛОВЕКА В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ

Батыршина А.Р.

к.пед.н., доцент, зав. кафедрой гуманитарных и социальных дисциплин
НЧГТТИ

Россия, Набережные Челны

Научная психология в России начинает формироваться с середины XIX века [1; 7; 8; 14]. Психологическая мысль XVIII века, занимая особое место в истории, составляет исходный уровень, с которого начинается глубокое и систематическое освоение психического мира человека [см.: 9].

Естественнонаучный подход в объяснении психики человека связан с именем **Михаила Васильевича Ломоносова (1711-1765)**. Проблемы психологии не являлись предметом специального анализа в трудах М.В. Ломоносова; как и нет работ, посвященных непосредственно вопросам воли. Только в одной из работ Ломоносова встречается замечание, касающееся проблемы волевой саморегуляции поведения, воплощенной в следующей образной форме: «Великий Александр тогда себя был боле, когда повелевал своей он сильной воле» [6]. Именно с Ломоносова утверждается понимание «страстей» и других психических явлений как «жизненных свойств» человека, в котором получает выражение проблема внутренних побуждений человеческих действий, и ставшая в дальнейшем как одна из основных в русской психологической мысли.

Во взглядах **Якова Павловича Козельского (1728-1794)** прослеживается линия Ломоносова в решении вопросов объяснения психических явлений. По Козельскому (1768) душа есть метафизическое «существо», одаренное волей и разумом. Приобретенные в общественной жизни привычки или обычаи в сочетании со склонностями и особенностями нрава кладут основание воли. Воля сопряжена с моральными деяниями: ей свойственно «желать того, что она почитает за добро, и отвращаться от того, что ей кажется худым» [5; С. 454]. Поэтому большую роль в волевом акте играют представления, так как «приятность от каждой вещи есть не что иное, как представление себе ее совершенства» [5; С. 454]. По его мнению, человек желает добра и избегает зла. Так как представления людей в этой области крайне разнообразны, то, соответственно, и различны проявления индивидуальных склонностей и направленности их желаний. Философ делит склонности на два вида: «натуральная и зависящая от темперамента» (нрав); «приобретенная в результате частного желания или отвращения» (привычка). К собственным свойствам воли философ относит радость как состояния «высшей приятности», любовь как «желание благополучия» и стыд – «как печаль о том, что мы почитаем вредящим нашу славу» [5; С. 454]. Неумеренные желания или отвращения превращаются в страсти, нарушающие равновесие «между человеческой чувствительностью и чувствуемыми вещами» [5; С. 506].

Уже в XVIII веке формируется одна из особенностей будущей отечественной психологии, а именно, психологические идеи формируются преимущественно в общественных кружках и публицистике [14]. Проблеме воли в статьях журналов **Николая Ивановича Новикова (1744-1818)** уделяется сравнительно мало места. Основной материал по этому вопросу дает статья «Философическое рассуждение о человеческой воле вообще», опубликованная в журнале «Вечерняя заря». Воля по определению автора этого анонимного произведения есть «действующая причина», или «сила духа нашего, которою он поступает по своим представлениям» [13; С. 83]. Подчеркивание зависимости волевых действий от представлений и составляет пафос статьи. «Всякое хотение предполагает в уме нашем представление тех вещей, коих мы хотим, и возможность чего-нибудь хотеть зависит всегда от разума, который должен размышлять о принадлежащих тому представлениях» [13; С. 86]. Осознанность волевых действий выступает здесь как наиболее характерная черта.

О руководящей роли разума в действиях воли продолжает статья «Рассуждение о познании самого себя», напечатанная в том же журнале: «Наша воля и наши желания не должны ни предшествовать правильному рассуждению нашего разума, ни противиться одного решения» [12; С. 245]. Разум выполняет в этом случае двоякую функцию: во-первых, от него зависит постановка цели действия, мы должны «всегда иметь predeterminedенную, возможную и с разумом сходную цель»; во-вторых, он определяет, «сходно ли» ее осуществление «с нашими силами... стоит ли нашего труда» [12; С. 244; С. 248].

Если в данных статьях дается интеллектуализированная трактовка воли, то в «Рассуждении о беспорядках, производимых страстями в человеке» подчеркивается большая, почти определяющая роль эмоционального компонента воли. У человека, охваченного страхом или какой-либо другой страстью, происходит, по словам автора, концентрация всех сил, дающая ему возможность успешно «противиться неприятелю» [11; С. 10]. Мобилизация сил под влиянием страсти позволяет человеку осуществлять такие «необыкновенные действия», которых он в других условиях не смог бы совершить [11; С. 11-12]. Как видно, авторы статей подчеркивают тесную взаимосвязь разума, страстей и воли, отступая тем самым от дуализма в решении проблемы души и тела.

Попытку решить вопрос о детерминированности воли можно встретить в работе «Философическое рассуждение о человеческой воле вообще». Волевые действия человека определяются внешними и внутренними причинами. Как те, так и другие «могут возбуждать и умножать степень хотения, равно как, в противном случае, ослаблять и умалять» [13; С. 105]. При этом к внутренним причинам относятся «отвлеченные понятия» и «чувственные желания» [13; С. 84], а к внешним - особенности воздействующих на человека объектов и условия, в которых это воздействие осуществляется. Однако зависимость воли от внутренних состояний и внешних обстоятельств сочетается с известной ее самостоятельностью. «Многие души и при тех обстоятельствах, когда они чего-нибудь хотят, могли бы, отменив хотение, наклонить волю свою к чему-нибудь другому» [13; С. 105]. В этом автор статьи, как и вполне возможно сам Н.И. Новиков, видит основу нравственных поступков человека.

Таким образом, у авторов журнальных статей различные позиции в решении вопроса о воле. Вместе с тем проявляются некоторые прогрессивные тенденции в трактовке этого вопроса - догадка о единстве интеллекта и воли, взаимосвязь волевой сферы и эмоций. Говоря об обусловленности волевых действий человека внешними и внутренними причинами, авторы подчеркивают относительную автономность волевой регуляции и ее нравственную ценность.

Разделяя позиции Гоббса и Локка в том, что «все познание наше получает начало свое от чувства», **Дмитрий Сергеевич Аничков (1733-1788)** считает, что мыслительная деятельность, предваряемая процессом восприятия, оканчивается волевым движением. Аничков разъясняет это положение следующим образом: «отвлеченный от какого-либо предмета свет доходит до моего глаза и приводит оный в движение... Потом такое изображение... через посредство оптических нервов...к самому мозгу...переносится, отчего в душе и последует понятие о... предмете. Наконец, за рассуждением... последует внешнее действие, т.е. движение, которое, начиная от мозгу, во все члены различается через нервы» [2; С. 9-10]. Такого рода действия или движения осуществляются не иначе, как с помощью мышц. Из этого явствует, пишет Аничков, что «оныя органы, обычно называемые мышцами, в коих произвольные совершаются движения, управляются тоненькими жилками, по всему рассыпанному телу и находящимися в оных жизненных духах» [3; С. 11]. Волевое движение не может быть совершено, если мышцы будут повреждены или нервы прерваны. В целом схема Аничкова в своей физиологической части близка к схеме рефлекторной дуги.

В вопросе о произвольности движений Аничков становится на позицию свободы воли, когда рассуждает о том, что «некоторые тела нашего члена возбуждаются разными движениями, как только воспоследует в душе нашей произволение и определение, чтобы она была, и паки прекращаются, ...есть ли только то угодно бывает душе» [3; С. 9].

Однако, власть души распространяется не на все движения нашего тела. Некоторые из этих движений совершаются «не по воле душевной». Так, например, «не может душа наша остановить по своему произволению течение крови и движение прочих в теле нашем находящихся жизненных духов» [3; С. 10]. Поэтому и излечиваются наши болезни, даже душевные, «внешними средствами». Внутренние части нашего тела вообще «не повинуются воле нашей». Свобода воли не является безграничной даже в области произвольных движений. Душе приходится согласовывать свои желания со строением и тяжестью нашего тела, отчего человек «не может подражать летанию птиц или через широкую перескочить реку», сколько бы этого он ни желал [3; С. 10].

В основных психологических работах XVIII века авторы пытаются определить место воли и волевых процессов в общей душевной организации человека, однако их идеи трудно отнести к собственно научным взглядам. Несмотря на некоторую «наивность» [9; С. 7] представлений, психологические воззрения русских просветителей показывают богатство и разносторонность стихийно-эмпирических наблюдений за явлениями душевной организации; «пунктирно»

определяют основные линии будущей научной психологии, получившей расцвет и неповторимую окраску в исследованиях русских психологов XIX века [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков. – Огиз: Гисполитиздат, 1947.
2. Аничков Д.С. Слово о разных способах, теснейший союз души с телом из «ясняющих». - М., 1783.
3. Аничков Д.С. Слово о свойствах познания человеческого и о средствах предохраняющих ум смертного от разных заблуждений. – М., 1770.
4. Батыршина А.Р. История психологии воли в России: вопросы периодизации // Высшее образование сегодня. – 2011. - № 2.
5. Козельский Я.П. Философские предложения // Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII века: в 2-х тт. / под ред. И.Я. Щипанова. Т. 1. – М., 1952.
6. Ломоносов М.В. Стихотворение из риторики // Полн. собр.соч.: в 11-ти тт. – М.-Л., 1950-1983. Т. 8.
7. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. – М.: МАПН, 2007.
8. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М.: Академия, 2001.
9. Психологическая мысль России: век Просвещения / под ред. В.А. Кольцовой. – СПб.: Алетейя, 2001.
10. Путешествие в микрокосм // Журнал «Невинное упражнение», январь 1763.
11. Рассуждение о беспорядках, производимых страстями в человеке, и о средствах, какие в таких случаях употреблять должно (б/а) // Журнал «Покоящийся трудолюбец». – 1785. - Ч. 3.
12. Рассуждение о познании самого себя // Журнал «Вечерняя заря». - 1782. - Ч. 2.
13. Философическое рассуждение о человеческой воле вообще (б/а) // журнал «Вечерняя заря». - 1782. - Ч. 2.
14. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. – 2-е изд. – М., 1974.

О НЕОБХОДИМОСТИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИИ СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ (ДЕСЯТЬ ТЕЗИСОВ)

Богданчиков С.А.

к.пс.н., доцент кафедры психологии
МПСУ (Ярославский ф-л)
Россия, Ярославль

1. Для современного исследователя истории психологии советская психология – это большая и сложная проблема, которая является не только эмпирической, но и теоретико-методологической. Метафорически выражаясь, история советской психологии – это во многом еще неисследованный материк на карте науки, и при ближайшем рассмотрении на этой карте наряду с хорошо изученными областями обнаруживается множество белых пятен, нестыковок и темных мест, препятствующих получению целостного представления о советской психологии. Исходная исследовательская проблема заключается в следующем: если в первые годы после революции советской психологии ни в каком виде не существовало (ни как термина, понятия, программы, лозунга, идеи, ни, тем более, как самостоятельного научного направления), то уже к концу 1930-х гг. в СССР не стало никакой иной психологии, кроме советской. Как произошло это превращение? Какие факторы и обстоятельства выступили в качестве условий, источников и предпосылок возникновения советской психологии? Ведь советская психология не могла появиться вдруг, ниоткуда и в готовом виде.

2. Изучение историографии проблемы позволяет прийти к выводу о том, что до сих пор психологическая наука в СССР не выступала в качестве самостоятельного предмета историко-психологического исследования. Различные элементы, в совокупности образующие психологическую науку в СССР в 1920-1930-е гг. (т.е. когда еще сосуществовали различные

психологии – субъективная психология, рефлексология, педология, психотехника и т.д.), традиционно рассматриваются либо как фон, контекст, периферия или строительный материал, необходимый для развития марксистской (советской) психологии, либо по отдельности, сами по себе, «россыпью». Главная причина такого положения дел, продолжающая действовать и в наши дни, состоит, думается, в том, что с самого начала идеологизация в корне препятствовала постановке вопроса о психологической науке в СССР, так как требовалось изучать судьбу только одной составляющей – советской (марксистской) психологии.

3. Психологическая наука в СССР, взятая в качестве предмета историко-психологического исследования – это находящееся в развитии целостное образование, это определенная система. Это означает, во-первых, что психологическая наука в СССР в своем историческом развитии является составной частью и элементом более масштабной системы – истории мировой психологии, истории российской психологии, и потому должна описываться по одному и тому же стандарту. Во-вторых, психологическая наука в СССР рассматривается как система, включающая в себя различные подсистемы (состоящие, в свою очередь, из различных элементов) – научные направления, течения, школы, теории, отрасли, творчество отдельных ученых и т.п., находящиеся в развитии, функционировании и взаимодействии.

4. Рассматривая вопрос о структуре и динамике (трансформациях) психологической науки в СССР в 1920-1930-е гг., вначале следует сказать, что собой представляла психологическая наука в России в 1917 г. и в первые годы после революции. В этот период структуру психологической науки в Советской России образуют следующие основные направления («психологии»): субъективная психология (школа Г.И. Челпанова), религиозно-философская психология (С.Л. Франк, Н.О. Лосский, И.И. Лапшин, И.А. Ильин и др.), объективная психология (школы В.М. Бехтерева и И.П. Павлова) и психоанализ. К основным отраслям в психологической науке в СССР в это время могут быть отнесены: общая психология, педология (детская психология, педагогическая психология), зоопсихология (сравнительная психология) и социальная психология (социальная рефлексология В.М. Бехтерева и др.). В 1920-1930-е гг. к основным направлениям добавляется марксистская психология (школы М.Я. Басова, К.Н. Корнилова, Л.С. Выготского, Харьковская школа, школа С.Л. Рубинштейна) и психология установки (школа Д.Н. Узнадзе). К основным отраслям в советской психологической науке 1920-1930-х гг. добавляются психотехника и патопсихология (медицинская психология). Взятые в совокупности, указанные направления, школы и отрасли представляют собой всю психологическую науку в СССР, т.е. советскую психологию в широком смысле. Марксистская психология в 1920-1930-е гг. была начальной формой, первой ступенью развития советской психологии в узком смысле – как самостоятельного научного направления.

5. В развитии всей психологической науки в СССР в 1920-1930-е гг. можно выделить следующие периоды: 1) 1917-1922 (психология в условиях гражданской войны, ликвидация религиозно-философской психологии); 2) 1923-1930 (ликвидация субъективной психологии, развитие рефлексологии, поведенчества, зарождение марксистской психологии, развитие прикладных отраслей); 3) 1931-1936 (сокращение и ликвидация существовавших направлений, школ и отраслей, начало формирования новых школ – С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Харьковской школы); 4) 1936-1941 (завершение формирования методологических основ советской психологии, зарождение школ и концепций Б.Г. Ананьева, Г.С. Костюка, А.Н. Леонтьева, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова и др.).

6. Советская психология – это самостоятельное научное направление в системе мировой психологии XX столетия, возникшее в СССР в период 1920-1930-х гг. под воздействием марксизма на основе результатов и достижений отечественной и зарубежной психологии. По своему предмету советская психология является наукой о психике (психической деятельности). Первый этап становления советской психологии – «от психологии субъективной и объективной к психологии марксистской» (1923-1931 гг.) – выражался в появлении различных версий марксистской психологии (К.Н. Корнилов, М.Я. Басов, Л.С. Выготский и др.) наряду с немарксистскими теориями и концепциями (прежними и новыми, отечественными и зарубежными), взаимодействуя с ними и отталкиваясь от них. В этот период центральной была категория поведения. Второй этап – «от психологии марксистской к психологии советской» (1932-1941 гг.) – выражался в выдвижении и реализации программы построения «системы советской психологии» (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев и др.). На этом этапе все остальные (не марксистские, не советские) направления и школы так или иначе «ушли со сцены», а в самой советской психологии на первый план вышла категория «деятельность».

7. Конкретным подтверждением тому, что в конце 1930-х гг. в СССР был завершен этап становления советской психологии как общепсихологической концепции и самостоятельного научного направления, могут служить следующие показатели:

1) разработка единых теоретико-методологических основ советской психологии (в работах Б.Г. Ананьева, М.Я. Басова, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, К.Н. Корнилова, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна и др.);

2) разработка в 1930-е гг. эмпирических (экспериментальных, прикладных, методических) основ советской психологии – в Харьковской школе, в школе С.Л. Рубинштейна, в московском Институте психологии (А.А. Смирнов, Б.М. Теплов, С.В. Кравков и др.), в Ленинграде (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев и др.);

3) институциональный (организационный) показатель: в 1935-1941 гг. докторами наук стали П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, А.Н. Леонтьев, А.П. Болтунов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, И.В. Страхов, Н.Ф. Добрынин, В.А. Артемов, впоследствии сформировавшие свои научные школы, исследовательские и учебные психологические центры;

4) количественный рост, географическое расширение советской психологии (психологические учреждения в Москве, Ленинграде, Харькове, Киеве, Тбилиси, Минске, Одессе и др.);

5) оформление психологической науки в СССР в конце 1930-х – начале 1940-х гг. как учебной дисциплины (учебники и учебные пособия К.Н. Корнилова, Б.М. Теплова и Л.М. Шварца, С.Л. Рубинштейна, Г.С. Костюка, Д.Н. Узнадзе).

8. В общем и целом развитие психологической науки в СССР в 1920-1930-е гг., несмотря на многие негативные факторы, соответствовало главным тенденциям развития мировой психологической науки, состоявшим в преодолении методологического кризиса и появлении новых теоретических направлений, а также в превращении психологии в многоотраслевую прикладную и практическую науку.

9. Различение советской психологии и психологической науки в СССР – это фундаментальный историко-научный факт, имеющий не только методическое, но и методологическое значение. Укажем основные пункты, свидетельствующие об этом.

(1) На методологическом уровне психологическая наука в СССР берется как объект исследования, как система.

(2) На эмпирическом уровне создаются предпосылки для обеспечения системного представления конкретных эмпирических сведений о советской психологии (психологической науке в СССР) в виде базы (банка) данных (в электронном виде, в Интернете); как следствие, обеспечивается постановка и решение проблем по нахождению данных, их презентации, а также по формированию и использованию базы (банка) данных по истории психологии.

(3) Нравственное значение полученных результатов состоит в том, что объективная реконструкция и интерпретация истории психологической науки в СССР способствует формированию гордости за собственную историю и собственное идейно-теоретическое наследие. В ходе историко-психологического исследования научность (научная значимость) советской психологии предполагается и доказывается не только по результату, по факту, но и по происхождению.

10. Системный подход в психологии не будет полным, если он не будет включать в себя системное видение истории психологии. Системный подход в психологии, разрабатываемый на уровне теории, методологии, эксперимента и практики, должен быть дополнен системным подходом и в области истории психологии, то есть должен быть дополнен системно-историческим подходом. Думается, от этого выиграют все задействованные стороны.

К ПРОБЛЕМЕ ОБЩИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Богоявленская Д.Б.

д.пс.н, профессор, почетный член РАО, академик МАПН

ПИ РАО

Россия, Москва

«Математическое творчество и математический ум

не могут быть безотносительным к творчеству вообще и уму вообще»
Ж. Адамар.

В НИР, выполняемом РАО, ставится задача выявления, развития и сопровождения детей с общей и специальной одаренностью. В настоящее время проблема выявления одаренности проводится чаще всего на уровне здравого смысла: по успеваемости и победам в различного рода соревновательных мероприятиях. О последствиях такого отбора в данной работе мы говорить не будем. Однако вопрос о развитии одаренности требует уже научно обоснованного определения одаренности. Согласимся, что выбор пути развития с очевидностью требует четкого и однозначного определения предмета, что мы будем развивать.

Требование развивать и сопровождать детей с общей и специальной одаренностью вновь возвращают нас к решению вопроса о соотношении и природе общих и специальных способностей, который наш классик исследования специальных математических способностей В.А. Крутецкий считал сложным и не до конца решенным. В своей книге он ссылается на работы Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева.

Б.М. Теплов склонен был отрицать само понятие общей одаренности, безотносительной к конкретной деятельности. По Б.М. Теплову понятие «способность» и «одаренность» имеет смысл только в соотношении с конкретными исторически развивающимися формами деятельности. Следует по его мнению говорить лишь о более общих и более специальных моментах в одаренности [Теплов Б.М., 1961; 1985].

С.Л. Рубинштейн отмечал, что не следует противопоставлять общую и специальную одаренность – наличие специальных способностей накладывает определенный отпечаток на общую одаренность, а наличие общей одаренности сказывается на характере специальных способностей [Рубинштейн С.Л., 1960].

Б.Г. Ананьев указывал на то, что следует различать общее и специальное развитие и соответственно общие и специальные способности, подчеркивает роль общего развития в становлении специальных способностей. Таким образом, всеми названными учеными утверждается связь и взаимовлияние, но самостоятельно существующих видов способностей.

В этом же ключе работает и Крутецкий, утверждая, что он не ставит своей основной задачей решение вопроса о соотношении общих и специальных способностей и не останавливается на этом подробно. Говоря о математических способностях, он имеет в виду лишь более общие и более специальные моменты в их структуре.

Анализ способностей Крутецкий проводит, анализируя психологические особенности человека, которые благоприятствуют овладению деятельностью. Способности к изучению математики автор определяет как «индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности, относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики» [Крутецкий В.А., 1968].

Математическая одаренность определяется как «качественно-своеобразное сочетание математических способностей, которое открывает возможность успешного выполнения математической деятельности (или, имея в виду школьников, возможность успешного творческого овладения предметом)» [Крутецкий В.А., 1968].

В итоге проведенного анализа своих данных Крутецкий создает схему структуры математических способностей, основными компонентами которой являются:

а) способность к логическому мышлению в сфере количественных и пространственных отношений, числовой и знаковой символики;

б) способность к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений и действий;

в) способность к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий (способность мыслить свернутыми структурами);

г) гибкость мыслительных процессов в математической деятельности;

д) стремление к ясности, простоте, экономности и рациональности решений;

е) способность к быстрой и свободной перестройке направленности мыслительного процесса, переключению с прямого на обратный ход мысли.

Выделенная Крутецким способность к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений и действий одна из самых значимых в приведенной структуре математических способностей. Основываясь на анализе полученных им данных, Крутецкий делает вывод о специфичности данной способности для математической деятельности.

С.Л. Рубинштейн пишет, что всякая операция (логическая, счетная, грамматическая, словообразования и словоизменения) всегда основывается на определенных отношениях, которые она реализует. Поэтому обобщение этих отношений, а значит, и вычленение этих отношений и их анализ - необходимое условие успешного функционирования операций, на них основывающихся. Таков вывод, к которому приводит теоретический анализ. Анализ эмпирических данных исследования В.А. Крутецкого подтверждает этот вывод [Рубинштейн С.Л., 1960]. Исследования Рубинштейна показали, что мера свернутости мыслительных процессов является производным выражением соотношения обобщения и анализа: мыслительный процесс тем более свернут, чем в большей мере он оперирует уже сложившимися или быстро складывающимися обобщениями, снимающими необходимость анализа в некоторых звеньях; он тем более развернут, чем длительнее человек посредством анализа идет к новым для него обобщениям. Таким образом, по данным этих исследований, второй показатель не выходит за пределы первого. Также Рубинштейн пишет, что легко было бы показать, что и третий показатель, фигурирующий у Крутецкого, легкая обратимость отношений может быть также сведен к первому.

Тем самым С.Л. Рубинштейн показывает, что выявленные Крутецким специфические компоненты математических способностей объяснимы с позиции его представления о структуре способностей как наличия ядра, обеспечивающего работу периферии – сложившейся системы операций.

Крутецкий, опровергая критику Рубинштейна, выдвигает гипотезу о том, что помимо способности к свернутости психических процессов «возможно, что и все остальные компоненты формируются на основе первоначально складывающихся – способности к обобщению и математической направленности ума» [Крутецкий В.А., 1968].

Феноменологическое описание данного явления – общая и специфическая способность одновременно – достаточно объективно, как и утверждение Теплова о формировании способностей в конкретной деятельности. Однако это не продвигает нас в понимании природы и соотношения общих и специальных способностей. И только следующий шаг в теории вопроса, сделанный В.Д. Шадриковым, делает эту проблему прозрачной и непротиворечивой. По моему мнению, им действительно сделан шаг в развитии теории способностей С.Л. Рубинштейна, уже выделившего в структуре способности систему операций как подструктуру. В теории способностей Шадрикова как свойствах функциональных систем и специальных способностях как общих, приобретших свойство оперативности под влиянием требований деятельности [Шадриков В.Д., 2006], снимается наблюдаемое противоречие и однозначно решается проблема природы специальных способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. - М., 1970.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьника. - М.: Просвещение, 1968.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. - № 3.
4. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 тт. Т. 1: Психология музыкальных способностей. - М.: Педагогика, 1985.
5. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961.
6. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. - М.: Логос, 2006.

О ПРОЯВЛЕНИИ РЕФЛЕКСИВНОСТИ В СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Грицай А.П.
стажер-исследователь Института содержания образования
НИУ ВШЭ
Россия, Москва

Анализ научной литературы показывает, что проблема рефлексии является одной из узловых в психологической проблематике. Так, уже Аристотель рассматривал идею «мышления о мышлении»; в средние века Августин в своем учении о достоверности знания обращался к понятию рефлексии; Рене Декарт выделял рефлексию и ее онтологическую функцию. В связи с разработкой концепции системогенеза деятельности В.Д. Шадриков [4] рассматривает проблему рефлексии, выделяя в ней рефлексивность, как качество личности и рефлексию как когнитивный процесс. Роль рефлексии в творческом процессе изучал И.Н. Семенов [2]; рефлексивные механизмы деятельности рассматриваются А.В. Карповым [1], который также анализирует место рефлексии в структурной организации сознания и закономерностях его функционирования.

Несмотря на длительную историю изучения рефлексии можно отметить, что психология стоит только в начале пути изучения этого сложного, многоуровневого и многопланового психического явления. В своей работе мы опирались на представления о психологической структуре деятельности [3] и положение о парциальности рефлексии по отношению к различным видам деятельности и поведения в разных возрастах [5].

Используя методику оценки рефлексивности, отнесенную к психологической структуре деятельности (авторы М.Д. Кузнецова и В.Д. Шадриков), нами было проведено эмпирическое исследование, исходящее из гипотезы, что по отношению к различным компонентам психологической системы деятельности показатели рефлексивности будут различными.

В исследовании приняли участие 35 респондентов, которым было предложено 56 закрытых вопросов, ответы на которые позволяли сделать вывод о выраженности рефлексии в отношении:

- осознании потребностей, побуждающих к деятельности и цели деятельности (DD-1);
- оценки внешних и внутренних условий деятельности;
- осознание процессов принятия решения (DD-2.1);
- осознание программы действий (DD-2.2);
- осознание реализации действий (DD-2.3);
- осознание промежуточных результатов (DD-2.4), как условия регуляции деятельности;
- оценка итоговых результатов деятельности (DD-3).

Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Описательные статистики параметров рефлексии действия и деятельности

Параметры		Среднее	Стд. отклонение	Дисперсия
Рефлексия действия и деятельности	ДД1	18,60	3,283	10,776
	ДД2.1	17,46	3,062	9,373
	ДД2.2	19,40	3,098	9,600
	ДД2.3	17,11	3,160	9,987
	ДД2.4	19,60	3,229	10,424
	ДД2.5	19,34	3,262	10,644
	ДД3	19,14	2,746	7,538

Полученные результаты подтвердили гипотезу о том, что рефлексивность имеет разную меру выраженности по отношению к различным компонентам психологической структуры деятельности. Наблюдаются также статистически значимые различия в показателях рефлексивности у различных респондентов.

* В данной научной работе использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта № 12-01-0061 «Психология деятельности человека», выполненного в рамках Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2013-2014 гг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М.: ИП РАН, 2004.
2. Семенов И.Н. Психология рефлексии в организации творческого процесса мышления. Автореф. дис... д-ра псих. наук. - М., 1993.
3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза деятельности. - М.: Наука, 1982.
4. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. - М.: Университетская книга, 2010.

СИСТЕМОГЕНЕЗ ПСИХОПРАКТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ

Карицкий И.Н.

к.пс.н., доцент кафедры психологии
МГУДТ
Россия, Москва

В структуре психологической практики выделяются три основных измерения: вертикальное, горизонтальное и динамическое. Вертикальное измерение представлено психопрактическими основаниями: мотивационными, концептуальными, реляционными, методологическими, практическими, орудийными, действенными и феноменальными. Под основаниями психопрактики понимается такое ее содержание, которое существенным образом определяет ее актуальное развертывание в ходе психопрактического процесса. Мотивационные основания психопрактики включают в себя личностные, групповые и социальные потребности и цели, которые реализует данная практика. Концептуальные представляют собой систему теоретических представлений о психической реальности, с которой работает практика. Реляционные – систему специфических отношений, которые сформированы в данной практике к выделяемой ею феноменологии. Методологические – методы данной практики. Практические – совокупность навыков и умений, необходимых для реализации данной практики. Орудийные – используемые в практике инструменты. Действенные – вся совокупность разнородных непосредственных действий и взаимодействий, которая осуществляется в психопрактической работе. Феноменальные – психическая феноменология, актуализируемая данной практикой. В вертикальном измерении минимум практики представлен основаниями: мотивационными, практическими, орудийными, действенными и феноменальными, т.е. для осуществления практики достаточно иметь цель, навыки, инструмент воздействия (который может быть полностью совмещен с навыком) и осуществлять взаимодействие с психической реальностью. Когда реализуемая субъектом активность представлена этим минимумом психопрактических оснований, мы можем говорить о психологической практике.

Существуют следующие основные виды системогенеза психологической практики: естественный, «школьный», модифицирующий, сепарирующий, видовой, «от теории», синтезирующий и смешанный. 1. Естественный системогенез («от жизни, от практики, от других видов деятельности»). Это тот случай, когда психологическая практика развивается из другого вида социальной деятельности путем генерализации психологического аспекта этой деятельности. Это исторически основной путь формирования психологической практики, в прежние времена психологические практики формировались именно так, хотя сегодня по этому пути системогенез практик не происходит. Правда, частично по этому пути развиваются психопрактические навыки и умения. 2. «Школьный» системогенез. Практика развивается в рамках психопрактической школы путем постоянного воспроизведения некоторого классического образца. Развитие практики происходит в некоторых известных рамках, за пределы которых выходить нельзя, т.к. такой выход вызывает санкции данного психопрактического сообщества (классический психоанализ во времена З. Фрейда). 3. Модифицирующий системогенез. Новая психологическая практика развивается из существующей практики путем полного заимствования ее содержания и модификации этого содержания (психоаналитическое направление в целом). 4. Сепарирующий системогенез. Новая психологическая практика развивается из существующей практики путем выделения части ее содержания и дальнейшего развития этого содержания (ряд современных западных практик возник из восточных путем отвлечения от целостной системы, в рамках которой они исходно существовали). 5. Видовой системогенез. Формирование вида практики за счет генерализации одного из психопрактических аспектов, т.е. из психотерапии может таким образом формироваться консультирование, тренинг или другой вид практики с переструктурированием мотивационных оснований, но на тех же прочих основаниях. 6. Системогенез «от теории». Психологическая практика развивается на основе теоретических представлений и научных исследований (пример: теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина). 7. Синтезирующий. Путем синтеза содержания ряда существующих практик, часто эклектического

(сегодня это обычный способ создания новых практик). 8. Смешанный. Наиболее распространенный сегодня. Новая практика формируется путем использования всех или обычно части вышеуказанных способов системогенеза практики.

При естественном системогенезе психопрактика развивается из другого вида социальной деятельности путем усиления психологического аспекта этой деятельности. Сначала это выглядит как прежний вид деятельности, в котором гипертрофировано психологическое содержание, далее можно обнаружить ряд переходных видов деятельности, в которых конкурируют прежняя цель деятельности и новая, психопрактическая. Период формирования психопрактики при естественном системогенезе завершается на стадии достижения «минимума практики», т.е. достаточной сформированности мотивационных, практических, орудийных, действенных и феноменальных оснований. При этом главным компонентом трансформации являются мотивационные основания, поскольку остальные основания могут претерпеть минимальные изменения, оставшись тождественными основаниям прежней деятельности. Так, педагогическая деятельность может превратиться в психолого-корректирующую, сохранив все свои особенности, только изменив мотив. Аналогично при смене цели управленческая деятельность становится практикой саморегуляции или личностного роста, и т.п. Таким образом, основным механизмом системогенеза оснований на ранних этапах при естественном происхождении практики является трансформация цели (изменение мотивационных оснований) при несущественных изменениях других оснований. Но дальнейший системогенез дает существенные преобразования всех оснований: 1) к прежним основаниям постепенно добавляются основания концептуальные, реляционные, методологические; 2) каждое из оснований со временем приобретает более развитую структуру за счет формирования новых элементов; 3) между основаниями разных уровней развиваются и упрочиваются связи; 4) формируются и развиваются связи между основаниями и другими структурными элементами практики (психопрактическими аспектами, динамическими элементами). При этом развитие, прежде всего, получают наиболее востребованные для практики компоненты оснований, то, что дает непосредственный результат. Трансформация цели также характерна для видового системогенеза практики. Собственно, этот системогенез аналогичен естественному, только меняется не вид, а подвид социальной деятельности: психопрактическая деятельность одного типа (скажем, психотерапия) превращается в психопрактическую деятельность другого типа (например, психотренинг).

«Школьный» системогенез психопрактических оснований характеризуется в основном их уточнением, детализацией, при сохранении и тождественности общего содержания оснований. При модифицирующем, сепарирующем и синтезирующем системогенезе происходит трансформация всех или части оснований. При этом модифицирующий системогенез в основном сохраняет прежнее содержание оснований, но преобразует его за счет новых акцентов прежних элементов или формирования новых элементов, при этом прежняя практика легко узнается в новой. Сепарирующий системогенез устраняет часть прежнего содержания оснований и развивает и усиливает оставшуюся часть. Синтезирующий системогенез формирует основания новой практики из оснований исходных практик, базирясь на специфическом синтезирующем принципе. Когда основания практики формируются «от теории», то часть оснований являются основаниями самой теории, а другая часть (более практическая) вытекает из этой теории, обусловлена ею. При дальнейшем системогенезе оснований при любом его варианте он протекает как большая детализация содержания оснований и рост связей между отдельными элементами.

Надо также отметить, что системогенез оснований психологической практики имеет определенные детерминанты со стороны психопрактических аспектов и психопрактической динамики, а также таких измерений практики как функциональное, глубинное, эссенциональное, индивидуальное. Видовой системогенез обусловлен, с одной стороны, трансформацией мотивационных оснований, но, с другой стороны, он связан с развитием определенного аспектного содержания (при психотерапии генерализованным и наиболее развитым аспектом выступал терапевтический, при ее преобразовании в тренинг ведущим и наиболее представленным становится развивающий аспект, такого рода изменения ведут к формированию нового содержания оснований). Всякие новые элементы в динамике психопрактического процесса (системной, личностной, групповой) ведут к трансформации содержания оснований. Аналогично проявляются функциональное, глубинное, эссенциональное и индивидуальное измерение практики, поскольку вклад в системогенез оснований может быть сделан с любого уровня психопрактического процесса.

В ходе формирования и развития практики, как уже было видно, проявляются известные принципы системогенеза. Принцип гетерохронной закладки компонентов психопрактической системы и разной скорости их формирования выражается, в частности, в том, что на начальном этапе системогенеза развитие получают те компоненты, без которых практика не может состояться (минимум психопрактики). Принцип обеспечения минимального эффекта функционирования системы связан с предыдущим и выражается в том, что психопрактическая система исходно, хотя и в минимальной степени, реализует свой продуктивный потенциал. В ходе системогенеза на всех его стадиях наблюдается реализация принципов прогрессирующей интегрированности и дифференцированности психопрактической системы. Это выражается в росте связей между элементами системы, их взаимозависимости как внутри компонента системы, так и между компонентами, и во все большей расчлененности и разветвленности элементов системы. Специфичными для системогенеза социальной деятельности, а значит и психопрактики, являются принцип цели деятельности как направляющей ее системогенез и принцип расширения, экспансии деятельности на смежные области за счет формирования соответствующих целей. Первый проявляется в подчинении системогенеза психопрактики ее целевой составляющей: цель формирует, выстраивает практику под себя. Второй обусловлен тем, что задачи практики имеют тенденцию становиться ее новыми целями, из прежней практики вырастает куст родственных по содержанию практик с взаимосвязанными целями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. - 1992. - № 1.
2. Карицкий И.Н. Психологическая практика: базовая структура. - М., 2006.
3. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. - М., 2004.
4. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии. - Ярославль, 2006.
5. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М., 2002.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1982.

ОКО СИСТЕМНОГО ПОДХОДА. СЛЕПЫЕ И ЗРЯЧИЕ

Козлов В.В.

д.пс.н, профессор кафедры социальной и политической психологии
президент МАПН
ЯрГУ
Россия, Ярославль

Не прошло и нескольких десятилетий, когда системный подход являлся «новой для человеческого мышления» [9]. Георгий Петрович с огромным оптимизмом относился к этому подходу: «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» [9].

В современной методологии психологии системный подход расчленяется в различные версии анализа и интерпретации: системно-структурный, системно-уровневый, системно-функциональный и системно-генетический.

В русле **системно-структурного** подхода различают горизонтальные и вертикальные структуры. В горизонтальных структурах на координационных началах объединены однопорядковые свойства, то есть не имеющие существенных различий по критериям сложности и значимости. В вертикальных структурах объединены разнопорядковые свойства, существенно различающиеся между собой по значимости и сложности. Взаимоотношения между этими

свойствами строятся по принципу иерархии, или субординации. Более значимые свойства занимают доминирующее, более высокое иерархическое положение по отношению к менее значимым и менее сложным свойствам. Использование **системно-уровневого** подхода дает возможность формировать представление обо всех элементах исследуемой системы, способствует выявлению наиболее значимых свойств, их иерархическом положении.

Еще в семидесятые годы М.С. Роговин [6] выделил четыре принципа системного подхода: а) каждая рассматриваемая система обладает признаком целостности, то есть у нее есть качественно новые свойства, не сводимые к свойствам суммы ее частей; б) система (ее строение) детерминирована своей функцией, которую называют системообразующей. Этот принцип является главным для функционального подхода, то есть системный подход включает в себя функциональный; в) система находится в информационном и энергетическом взаимодействии со средой, то есть информационно-энергетический подход также включается в системный подход; г) любая система находится в процессе развития, поэтому генетический подход также актуален и является составляющей системного подхода.

Системно-функциональный подход предполагает описание обмена системы с внешней средой веществом, энергией и информацией. Использование системно-функционального подхода в организации исследований обеспечивает их валидность благодаря раскрытию функциональной сущности изучаемого свойства.

Содержание **системно-генетического** подхода заключается в раскрытии условий зарождения, развития и превращения системы. Что касается ее 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).

На наш взгляд, новым этапом системного подхода является позиция А.В. Карпова, который обосновывает и предлагает введение в психологию **метасистемного подхода**, возможное при условии более полного, точного и адекватного учета фундаментальной и основополагающей категории особенностей систем – особенностей структурной организации. При этом Анатолий Викторович выделяет «метасистемный уровень», через который система взаимодействует с иными системами и развивается в таком взаимодействии. Метауровень является высшим уровнем в иерархической организации любой системы, который одновременно, с одной стороны, находясь внутри нее, является частью самой системы, с другой, выходит за пределы системы и локализуется вне ее. Особо значимым представляется то, что А.В. Карпов [2] в своей работе конкретизирует, как применять метасистемный подход в практике психологических исследований.

Переход на новый уровень системного мышления, осуществленный в рамках теории психологических систем Е.В. Ключко, больше перекликается с интегративной парадигмой. Им предлагается новая форма системного подхода, которая позволяет интегрировать изолированные моносистемы (личность, психика, деятельность, природные и социальные системы) и представить их взаимодействие и те продукты взаимодействия, которые определяют дальнейшее развитие всей интегративной целостной системы. Такая интегративная целостность определяется в рамках данного подхода как психологическая система, в качестве которой рассматривается целостный человек [3].

Интегративный подход [4], которого придерживается автор этой статьи, во многом является продолжением системного подхода.

Основным аргументом в пользу системного подхода была не только высшая похвала для интеллигентного человека в конце 70-ых годов - «мыслишь системно». Университетское образование на факультете психологии в то время было пропитано духом прогрессивности системного подхода.

Желание мыслить внутри определенной методологии всегда является трудным не только в молодости, когда к любому пониманию относишься с подростковым максимализмом. Для того, чтобы принять методологическую позицию, нужно ее эмоциональное переживание. Хотя вроде звучит это странно, но сам механизм принятия рациональной теории глубоко иррационален.

Чтобы принять парадигму нужно пережить любование-восторг перед красотой ее содержания. И эту красоту кто-то должен показать. Необходима некая инициация, которую может сделать только носитель знания и понимания.

В конце 70-ых годов с огромным восторгом я познакомился с системным подходом на лекциях профессора В.Д. Шадрикова. Удивительной красоты и стройности лекции профессоров М.С. Роговина, А.В. Карпова сделали эту инициацию более глубокой.

Сегодня следует признать - именно в Ярославской психологической школе было глубокое понимание того, 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.

В этом нашем понимании был элемент веры, что научность и системный подход и являются синонимичными и эта вера жива во многих психологах.

Но, к сожалению, заявка на системный подход в качестве методологической основы для теоретического или экспериментального исследования, метода и психотехники воздействия на личность и группу, не является поводом реализации системного подхода. Причин конкретной нереализованности системного подхода несколько.

Мы опять можем вспомнить слова великого Г.П.: «... чтобы создать средства... системно-структурного исследования 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» [9].

Что касается старых форм мышления, они, вне сомнения, остаются доминирующими у множества психологов, а приоритет системного подхода остается у достаточно малого круга ученых.

Системный подход как когнитивный принцип, хотя и заявляется методологической базой многих отраслей психологии и самой российской науки в целом, редко становится способом профессионального мышления психолога. Мы, конечно, можем обнаружить психологов такого ранга среди системотехников (В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев, А.В. Карпов, Е.В. Клочко, Ю.П. Поваренков 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 часто 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.

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, а, сколько методологическим принципом, реализация которого всегда более всего зависит от культуры научного мышления исследователя, ее когнитивной сложности, системного видения и умения мыслить содержание системного объекта во всех его взаимосвязях и целостности.

Проще всего можно объяснить этот феномен на классическом примере, показывающем, как один объект может вызывать различные реакции и обнаруживать различные уровни смысла и понимания при восприятии такого простого объекта как книга.

Животное может увидеть черно-белый объект причудливой формы.

Дикарь – гибкий прямоугольный объект с загадочными знаками.

Для западного ребенка это книга, тогда как для взрослого человека это может быть определенная книга, а еще точнее книга, полная непонятных, даже нелепых утверждений о реальности.

Наконец, для физика это может быть глубокий текст по квантовой физике и возможности холономной модели мира и сознания [1].

Важно понять, что все представленные наблюдателями описания книги являются отчасти верными, но все эти наблюдатели, кроме образованного физика, не осознают, что объект гораздо многозначнее и осмысленнее, чем они могут себе это представить. И, что важнее всего, для необразованного взрослого эта книга непонятна и даже нелепа. Из этого примера прекрасно видно, что, когда нам не удастся понять высших уровней смысла, мы можем слепо верить, что полностью поняли нечто такое, чье истинное значение совершенно упустили.

Во многих смыслах системное мышление и понимание в этом примере – это представление и понимание физика.

Как отмечал Шумахер, «факты не несут в себе указателей уровня, на котором их можно было бы рассматривать. И выбор неверного уровня не ведет ум к фактической ошибке или логическому противоречию». Все уровни смысла вплоть до адекватного, то есть уровня значения в примере с книгой, одинаково соответствуют фактам, одинаково логичны, одинаково объективны, но не одинаково реальны... Когда уровень познающего не соответствует уровню смысла познаваемого объекта, появляется не фактическая ошибка, а нечто гораздо более серьезное: неадекватное и обедненное представление о реальности, о ее системной многомерности.

В этом смысле системное мышление и реализация системного подхода является задачей высшей степени сложной.

И дело не в том, что системный подход не разработан на методологическом уровне.

Проблема в том, что трудно научить психолога (и не только) системному мышлению и сформировать у него умение пользоваться этим роскошным познавательным инструментом.

Вот стоит великолепный мерседес S-класса во дворе университета, но ездить никто не умеет.

Одновременно следует понимать, что рассматривание структуры и математическое описание систем типа психика, личность, сознание все еще трудно или невозможно на сегодняшний момент. Исследовательский инструментарий психологии даже при использовании системного подхода не позволяет ни рассчитывать, ни предсказывать их интегральные свойства, осуществлять их анализ и синтез с заранее заданными свойствами, функциями и показателями оптимальности.

Продолжая метафору с мерседесом, если даже и хороший водитель есть, то летать на этом роскошном автомобиле трудно. Взлететь можно, но падать тяжело, да и потеря опоры с землей похожа на потерю принципа реальности и сложный бред.

В теории бред бывает красивым и даже «научным», и основанным на системном подходе типа «Основ психологии коммунистического воспитания», но оторванным от жизни.

Было время, когда за системный бред платили деньгами и славой, но на улице суровый 2013-ый год и с науки спрос серьезный, а к методологии и к методологам особый.

Надеюсь, это приведет к возрождению интереса к системному мышлению и к системному подходу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гроф С. Холотропное сознание; пер. с англ. О. Цветковой. - М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1996.
2. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. - М., 2004.
3. Ключко Е.В. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. – Томск: Изд-во Томского университета, 2005.
4. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска или освящение повседневности. – М.: Психотерапия, 2007.
5. Маслоу А. Дальнейшие рубежи развития человека / в сб.: Вопросы саморазвития человека. Выпуск 2; под ред. В. Данченко. – Киев, 1990.
6. Роговин М.С. Структурно-уровневые теории в психологии: Методологические основы. – Ярославль: ЯрГУ, 1977.
7. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. - М.: Аспект Пресс, 2007.

8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.
9. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. - М., 1995.

К ИЗУЧЕНИЮ СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Колпакова Л.М.

д.пс.н., зав. лабораторией психологии
ИПП ПО РАО
Россия, Казань

Анализ различных психологических теорий показывает, что методологические подходы к изучению и пониманию механизмов активности человека в современной отечественной психологии включают принципы, объясняющие развитие личности как субъекта жизнедеятельности. Понятие «субъектное» имеет много измерений, состоящее из актуального и потенциального, но главное это то, что оно проявляется в единичном опыте, относящемся только к одному человеку. Этот единичный опыт проявляется как что-то особенное человеческое, которое связано с его жизнедеятельностью, но раскрывается в социуме, образуя потенциал реализации возможностей человека, определив, тем самым, в методологии развития понятие «вертикаль развития» человека, подчеркивая ее восходящий характер, обусловленный потребностью личности в самореализации.

Субъектный принцип на общеметодологическом уровне в современных теориях представлен в разных объяснительных позициях, вызывая определенные противоречия.

Одна из позиций основана на признании того, что личность – это самопричинное существо, т.е. личность и субъект имеют одну основу при ведущей роли личности. При этом обосновывается, что субъектность не зависит от обстоятельств и исчезает вместе с деятельностью (Петровский В.А., 1996). Или, наоборот, что проявление субъекта обусловлено обстоятельствами (Надирашвили Ш.А., 1973), главная цель которых - снять проблематичность ситуации. Или личность рассматривается как функция самоосуществления, но при наличии «органа» координации сложных процессов бытия и жизнедеятельности (Братусь Б.С., 1988; Леонтьев Д.А., 2002). Показателем такого «органа» предложено понятие «личностный потенциал», который не совпадает со структурными характеристиками личности, но в способностях проявляется в качествах, позволяющих личности быть автономным саморегулируемым субъектом активности при выборе, – либо «симбиоза и адаптации, либо автономии и трансценденции в мире непредсказуемых событий» (Леонтьев Д.А., 2011). То есть, субъект в данном случае соответствует регуляторной системе очень высокого уровня развития личности.

А.В. Брушлинским (1994) обоснован иной взгляд в отношении понимания субъектности благодаря введению существенного критерия – преобразовательной активности субъекта. Субъект трактуется автором не просто как функция или новообразование, а как системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств его сознания и бессознательного. Использование в рамках этой идеи принципа целостности предполагает изучение взаимосвязанных и взаимообусловленных психических феноменов, детерминированных преобразовательной активностью субъекта в процессе исторического и индивидуального развития индивида.

Эти методологические позиции, а также взгляды других авторов послужили основанием подойти к изучению интегративных свойств индивидуальности в изменяющихся жизненных ситуациях, выдвигая собственные гипотезы о механизмах активности в субъектных и личностных аспектах их понимания (Колпакова Л.М., 2011, 2012). Исходными посылами для формулирования гипотез было: 1) принятие позиции А.В. Брушлинского, что природное и социальное – это не два компонента психики человека, а единый субъект с его живым психическим процессом саморегуляции всех форм активности, превращающий собственную жизнедеятельность в идеальный предмет практического преобразования с учетом соответствия уровня его развития; 2) идеи Б.Г. Ананьева о том, что психологическое развитие человека имеет тенденцию к постоянному возрастанию за счет трансформаций регуляторного опыта, отражающего активность человека, связанную с самоорганизацией.

Основные положения системно-динамического подхода представлены в разработанной автором концепции «адаптивности восходящего равновесия» и проведенных исследованиях, изложенных в публикациях. Ключевыми словами в данной концепции являются понятия «субъектность» и «личность», что отвечало разработанной теоретической модели и эмпирической проверке того, что уровневая организация развития человека включает и субъектную и личностную функциональность, каждая из которой рассматривается как целостное образование со сложной внутренней структурой. Наши предположения о выделении субъектной и личностной специфики активности согласуются с позициями В.А. Татенко (1996), Е.А. Сергиенко (2009) и др. в понимании субъектности как целостности, но имеют некоторые дополнения. В частности, согласованность функций личности и субъекта мы рассматриваем не только в соответствии генетического уровня, этапов, но и сензитивности периодов и социокультурной обусловленности. На наш взгляд, развитие этих систем обусловлено реципрокной составляющей процесса, но статус первоначально принадлежит субъектной активности. С раннего онтогенеза именно активность субъекта в своем прогрессирующем развитии создает предпосылки для формирования и развития личностных образований, что, в свою очередь, обеспечивает развитие самой субъектности, проявляясь в осуществлении стратегий от простого к сложному, которые становятся все более осознанными и содержательно богатыми в динамике психосоциального развития человека. Обеспечение достижения согласованности и интегративности функций субъекта и личности принадлежит механизму конвергенции, что является эффектом сензитивных и критических периодов. В силу гетерохронности развития происходящие процессы в этих системах могут быть рядоположенными, но имеют при этом нелинейный и неравновесный характер, представляя собой циклические переходы, результаты которых могут иметь разные варианты субъектно-личностной согласованности или рассогласованности в психической организации человека, а значит и векторов направленности его активности.

С учетом специфики активности человека, проявляющейся в стремлении к достижению оптимума своего функционирования, связанного с повышением и сохранением ценностей жизни, ее привлекательности с учетом регулятивного опыта, введение функций субъектности и личности легло в основу концепции адаптивности «восходящего равновесия». В рамках данной концепции было доказано, что это понятие представляет собой системно-интегральное образование, обеспечивающее относительную устойчивость атрибутивных качеств личности и свойств, определяющих характер и динамику преобразовательной активности субъекта в изменяющихся условиях среды. Развитие вектора адаптивности обеспечивается регулируемыми функциями субъекта и личностными образованиями как основных систем психической и психологической организации человека, аккумуляцией регуляторного опыта и тем, в каком соотношении находятся уровневые характеристики развития субъектности и личности. Потенциал «восходящего равновесия» заложен и в «личностной», и в «субъектной» формах активности. Но функциональная специфика восходящего вектора адаптивности личности детерминирована механизмами организации и регуляции жизнедеятельности, обусловленных «социоориентированной направленностью» активного приспособления к будущему. Субъектная функциональность восходящего вектора адаптивности детерминирована механизмами индивидуальной самобытности, поддерживаемой в социальном взаимодействии, объективно проявляемой автономностью и самостоятельной инициацией. Выделяемые два аспекта функциональности квалифицируются нами как «нормативные» виды саморегуляции, но специфика развития форм активности представляется различной. Эта специфика имеет генетическую обусловленность – личностная определяется социокультурной ограниченностью, субъектная – безграничной самодетерминацией.

Результаты исследований и их анализ подтвердили, что адаптивность восходящего равновесия, как интегральные психические качества и интегративные свойства личности, проявляется не только в сохранении стабильности, но и в преобразовательной активности, что придает характеру поведения, а, следовательно, и самой адаптивности, окраску субъектности. После разработки концепции нами осуществлена ее апробация в диссертационном исследовании (2012). Полученные в процессе исследований (2003-2011) результаты показали, что имеются достоверные различия у лиц с показателями субъектности по сравнению с теми, кто зависим от социальной нормативности – по следующим показателям: 1) структурные компоненты у них представлены более целостно; 2) имеются тесные связи с личностными функциями (ценностно-смысловыми ориентациями); 3) обеспечена сохранность функции автономности в затяжных по времени трудных ситуациях за счет инициации, самостоятельности поиска способов изменения

ситуации, по сравнению с теми, кто имеет интеракционную зависимость, в крайнем варианте которой – поведение по невротическому типу; 4) более полно задействованы подсистемы когнитивно-эмоциональной и рефлексивно-оценочной сферы самосознания; 5) система отношений характеризуется оптимальностью – к ожиданиям, к выполнению социальных ролей, к себе; 6) показатели динамических тенденций – стремления к стабилизации и стремления к преобразовательной активности, представлены в соответствии нормативных пределов развития функций личности и субъектности.

В 2013 году под нашим руководством были проведены исследования, направленные на изучение наиболее значимых и устойчивых атрибутивных качеств субъекта деятельности (субъект деятельности рассматривается как центральный компонент структуры субъекта жизнедеятельности) у студентов ССУЗов и ВУЗов. В результате была выявлена сложная структура интегративных качеств и свойств, включающая: *готовность к изменению, стремление к самоактуализации, субъектная регуляция, временная компетентность, нормативность представлений, ответственность, субъектная адаптивность, эмоциональный интеллект, проактивность*. Результаты проведенных исследований позволяют приблизиться к системному пониманию регуляторных процессов активности с учетом всеобщих и индивидуально особенных форм активности человека, отражающих возможности самореализации и самоосуществления себя в процессе жизнедеятельности. Согласно предположению о ведущей роли субъектности нами выявлен специфический феномен адаптивности «восходящего равновесия» в исследованиях системно-динамического подхода, в которых подтверждается идея А.В. Брушлинского (1991) о том, что субъект хотя и обладает личностными характеристиками, «но не сводим к ней».

ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОНСТРУИРОВАНИИ МОДЕЛЕЙ СУБЪЕКТНОСТИ

Кузнецова М.Д.

к.пс.н., ст. преп., ст. научный сотрудник
НИУ ВШЭ
Россия, Москва

Категория субъекта была привнесена в психологию для акцентирования активного характера деятельности и поведения человека. Заложенный в понятии субъекта исходный взгляд на сущность человеческого бытия позволил наделять человека свободой самоопределения и ответственностью за реализуемую им деятельность, за выстраиваемую им судьбу, за собственное воплощение в мире. Вместе с тем, высокая востребованность обозначенной сущностной позиции в психологии последних лет привела к повсеместному обращению к категории субъекта в самых разных контекстах и содержательных значениях данного понятия. Как отмечает К.А. Абульханова, общее состояние разработки проблемы субъектности на сегодняшний день – это «обособленность, изолированность определений, позволяющая сомневаться в том, что речь идет о *понятиях*, а не *представлениях*» [1; С. 30]. Возможности преодоления подобной «диффузии ролей» категории субъекта и субъектности мы видим в обращении к методологии системогенетического подхода.

Можно выделить ряд причин, делающих проблему субъекта (и субъектности) достаточно сложной. С одной стороны, разность трактовок связана с изначально слабой операциональной проработанностью категории субъекта. Разрабатывавший ее С.Л. Рубинштейн оставался преимущественно на философских позициях, разрешая очень глубокие методологические, но не эмпирические и практические противоречия. На схожих позициях оставались, развивая его идеи, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский и др. Перенимая понятия субъекта и субъектности, последователи субъектного подхода были вынуждены операционализировать их на свой лад, неизбежно подгоняя их под систему идей, задач и гипотез собственной работы. Так возникло множество изолированных трактовок и изолированных работ, имеющих свои, часто достаточно интересные, но плохо сопоставимые в теле науки результаты.

С другой стороны, проявляясь в разных деятельности, в решении отдельных жизненных задач, субъектность может приобретать изменчивые формы, качественное своеобразие. Сталкиваясь с этой проблемой, исследователи находят решение в спецификации субъекта (в соответствии с задачами реализуемых ими научных работ). Отсюда в психологии мы встречаем субъекта деятельности, субъекта жизнедеятельности, субъекта социального действия (общения,

отношений), субъекта познавательной деятельности (обучения, познания), субъекта профессиональной деятельности (и каждой профессии в частности) и т.д. Это еще больше размывает категорию субъекта. При этом расчленение ее на хобот, хвост и уши лишает нас возможности как выработки единой (требуемой принципами научности) позиции, так систематизации накопленных и представляющих реальную ценность для науки знаний и фактов.

Отсюда, основной задачей современного этапа осмысления категории субъекта в науке мы видим разработку четкого операционального конструкта субъектности, включающего в себя индивидуальные и личностные конструкты, ее обуславливающие. Субъектность в этом случае будет представлять как функциональная система, интегрирующая свойства и качества, позволяющие определить человека как субъекта деятельности (жизни, бытия). Кроме того, такой конструкт должен сопровождаться описанием единого алгоритма выработки частных моделей субъектности (применительно к отдельным сферам проявления человека как субъекта или субъектности). Это позволит соотносить общее и частное в субъектности. Формирование и функционирование частных моделей субъектности будет объясняться теми же принципами системогенетического подхода.

Обращение к идеям системогенетического подхода позволит в ином свете поставить и вопрос о механизмах генезиса субъектности (общей субъектности и ее частных проявлений). Значимость данного вопроса заключается в возможностях организации условий для развития субъектности, сопровождения ее становления, способствующего повышению эффективности реализуемой субъектом деятельности, продуктивности индивидуального бытия. Отметим, что вопрос этот на сегодняшний день остается в большинстве своем не решенным.

Обобщая вышесказанное, общей целью нашей работы является конструирование операциональной модели субъектности, как функциональной системы, в совокупности механизмов ее генезиса и проявления в частных системах субъектности, связанных с решением отдельных жизненных задач.

Рассматривая субъектность как функциональную систему, мы подразумеваем, что она: характеризуется целостностью (по отношению к каждой конкретной решаемой человеком задачей субъектность будет выступать как целостное образование, отличное от других психических процессов, свойств и состояний); имеет функциональную направленность (субъектность всегда связана с той задачей, которая через нее решается и той потребностью, которая удовлетворяется в контексте данной задачи); имеет структурную организацию (субъектность может быть дифференцирована на конечное множество взаимосвязанных свойств и качеств, делающих человека субъектом той или иной деятельности); взаимосвязь элементов: отдельные элементы взаимодействуют в плане общего назначения системы; имеет качественную специфичность (свойства субъектности в деятельности не сводятся к свойствам отдельных качеств, ее образующих); характеризуется открытостью (субъектность открыта к информационному и энергетическому взаимодействию с внешней и внутренней средой); неразрывно связана с результатом своего функционирования (субъектность функционирует в режиме непрерывной сонстройки с информацией о полученных результатах); характеризуется адаптивностью: субъектность в своих проявлениях всегда адаптируется под задачи, условия и текущие изменения внешней и внутренней среды.

Рассмотрение субъектности с позиций функциональной системы дает возможность решения ряда важных задач. Во-первых, субъектность в этом случае приобретает процессуальный характер, т.е. мы можем рассматривать ее не просто как некое «качество личности», делающее человека субъектом, но и как процесс, разворачивающийся и корректирующийся в деятельности – в зависимости от текущих результатов. Это положение, на наш взгляд, является очень важным, поскольку субъектность (являющаяся характеристикой субъекта) может быть обнаружена только в процессах взаимодействия субъекта с объектом, со средой (внешней или внутренней). И динамика взаимодействия как процесса будет отражаться в изменениях структуры и функции субъектности, как системы. Отсюда – субъектность будет иметь собственную, связанную с процессом взаимодействия, динамику (акцентирование тех или иных качеств, мотивационных, эмоционально-волевых и информационных блоков и т.д.). Вместе с тем, исследование субъектности с позиций анализа процесса позволит нам иначе взглянуть на прогнозирование процесса взаимодействия субъекта со средой и его итогов. Поскольку прогностическая функция является одной из важнейших в каждой науке – это направление работ представляется весьма перспективным.

Во-вторых, взгляд на субъектность с позиций системогенетического подхода позволяет сделать акцент на результат функционирования системы субъектности – то есть результат той деятельности или задачи, с решением которой она связана. Это еще раз подчеркивает неодинаковость проявления субъектности в различных видах деятельности – поскольку результаты в них могут существенно отличаться. Данное положение позволяет поставить вопрос о парциальности субъектности – то есть приобретении ею качественного своеобразия в различных видах деятельности, при сохранении общего, базового ядра. Решение данной задачи кажется нам весьма актуальным в свете практической значимости проблемы результата в различных видах деятельности.

В-третьих, обращение к системному подходу позволяет поставить акцент не на отдельных качествах, входящих в структуру субъектности, а на специфике их взаимосвязей и проявлений в процессах взаимодействия субъекта со средой. Это положение представляется нам важным в свете того, что на сегодняшний день субъектность сводится преимущественно к наборам отдельных личностных качеств, каждое из которых изучается в отдельности и безотносительно друг друга, и задач той деятельности, в которой они могут проявляться. Это существенно упрощает структуру и качественную специфичность субъектности как отдельной системы, нивелирует ее основной смысл – быть характеристикой действующего субъекта, находящегося в процессе сложного взаимодействия и регулирующего данное взаимодействие путем согласования своего внутреннего и внешнего предметного содержания. В этой связи нам кажется важным обращение к субъектности как к целостной, специфической системе – а не как набору отдельных изолированных личностных качеств.

В соответствии с обозначенными взглядами на субъектность как на отдельную функциональную систему нами были выделены два частных принципа изучения субъектности: *принцип деятельностной детерминации* (качественное своеобразие системы субъектности и взаимосвязей основных ее компонентов будет определяться характером деятельности, реализуемой субъектом и видоизменяться в зависимости от текущих результатов); *принцип возрастной и деятельностной динамики субъектности* (система субъектности носит процессуальный характер, что отражается в эволюционных изменениях ее структуры и содержания на разных этапах развития человека и реализации им отдельных видов деятельности).

На сегодняшний день обозначенный подход был реализован нами на примере двух видов деятельности: учебной деятельности школьников и студентов и деятельности, связанной с восприятием и переработкой рекламной информации. Это позволило разработать рабочие модели частных систем субъектности и наметить пути дальнейшей разработки обозначенной проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. Идеальность или реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Моросановой. - М., Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. - М.: Наука, 1973.
3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.

О МЕТОДОЛОГИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ (НА ПУТИ К ПОСТРОЕНИЮ ТЕОРИИ)*

Мазилев В.А.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Базиков М.В.

к.пс.н., исполнительный директор
МОИИВС «Забота»
Россия, Москва

В настоящее время организация комплексных психологических исследований сталкивается со значительными трудностями, вследствие чего комплексные исследования и разработки оказываются существенно менее эффективными, чем это предполагалось. Подчеркнем

фундаментальный характер данной проблемы, от ее решения зависит эффективность осуществления как комплексных исследований в рамках психологии (взаимодействие между отраслями психологической науки), так и организация междисциплинарных исследований (взаимодействие психологии с другими науками). Хотя данной проблематике уделяется значительное внимание исследователей, проблема на настоящий момент не решена. Теория комплексных психологических исследований как научная концепция, отражающая специфику психологического исследования, еще не разработана. Причина этого состоит в том, что исследователи стремятся разработать, как правило, принципы организации и процедуры такого рода исследований. Предполагаем, что возможна разработка методологии и теории проведения комплексных психологических исследований исходя из понимания предмета психологической науки.

Анализ литературы по вопросам комплексных и междисциплинарных исследований в психологии позволил сформулировать некоторые важные для разработки теории соображения, которые могут быть использованы в качестве оснований.

1. Многими известными психологами, в том числе и классиками (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Ж. Пиаже и др.), утверждалось, что будущее и перспективы развития психологии напрямую зависят от ее междисциплинарных связей. От выстраивания междисциплинарных отношений зависят ее потенциальные успехи и, соответственно, научный статус психологии. Заметим, что, по нашему глубокому убеждению, пересмотр понимания предмета психологии, который в настоящее время абсолютно необходим, приведет к тому, что исполнится давняя мечта Фридриха Эдуарда Бенеке (1798-1854) и Вильгельма Максимилиана Вундта (1832-1920) о психологизме: психология будет основой научного знания, то есть, иными словами, станет, наконец, фундаментальной наукой и займет достойное место в системе наук.

2. Психология может синтезировать достижения других наук. Б.Г. Ананьев в работе «Человек как предмет познания» [1] рассмотрел связи психологии с другими научными дисциплинами. Анализ этих связей в рамках разработанной Ананьевым концепции комплексного человекознания позволил сделать вывод, что психология синтезирует достижения других наук.

3. Тезис о том, что психология может синтезировать достижения других наук, получил развитие в работах Б.Ф. Ломова. Известный отечественный психолог Б.Ф. Ломов в книге «Методологические и теоретические проблемы психологии» отмечал: «Важнейшая функция психологии в общей системе научного знания состоит в том, что она, синтезируя в определенном отношении достижения ряда других областей научного знания, является интегратором всех (или во всяком случае большинства) научных дисциплин, объектом исследования которых является человек. Как отмечал Ананьев, именно в этом состоит ее историческая миссия, с этим связаны перспективы ее развития. Психология осуществляет интеграцию данных о человеке на уровне конкретно-научного знания. Более высокий уровень интеграции - это, конечно, задача философии» [3; С. 19].

4. В работах Б.Ф. Ломова, по сути, обозначены и раскрыты наиболее перспективные направления реализации междисциплинарных исследований, поскольку они выстраиваются через ту или иную отрасль психологии. Б.Ф. Ломов отмечает, что взаимодействие психологии с другими науками осуществляется через отрасли психологической науки: с общественными науками через социальную психологию, с естественными - через психофизику, психофизиологию, сравнительную психологию, с медицинскими науками - через медицинскую психологию, патопсихологию, нейропсихологию и др., с педагогическими - через психологию развития, педагогическую психологию и др., с техническими - через инженерную психологию и т.д. Важным фактором дифференциации психологии являются именно отношения с другими науками [3].

5. В литературе отмечается, что наиболее эффективными междисциплинарными подходами можно считать те, которые были осуществлены в конце XX - начале XXI столетия и привели к формированию новых отраслей психологии. В частности, в работах А.Л. Журавлева, отмечается, что сформировались следующие отрасли психологической науки: инженерная психология (именно психология) как техническая специальность, клиническая психология как медицинская, социальная психология как социологическая специальность, психофизиология как медицинская и биологическая специальность [2].

6. Важным также представляется тезис, сформулированный А.Л. Журавлевым, согласно которому роль междисциплинарных исследований в психологии значительно больше, чем об этом принято думать. А.Л. Журавлев отмечает, что междисциплинарность в психологии неизбежна,

принципиально междисциплинарными, по сути, являются попытки понять природу психического. Вместе с тем, отмечает автор, неправомерным является и такое понимание, которое преувеличивает значение междисциплинарных исследований в психологии и согласно которому междисциплинарные исследования – единственная форма исследований в психологии [2].

7. Трудно переоценить важность тезиса, выдвигаемого в исследовании А.Л. Журавлева, согласно которому неизбежны, могут быть выделены и описаны сложности и трудности междисциплинарных исследований (плюралистичность знания, что вызывает сложности в интеграции полученного знания; междисциплинарные исследования характеризуются низкой совместимостью используемых языков разных наук; программы междисциплинарных исследований включают разные методы, но нередко различного уровня их разработанности и т.д.) [2].

8. Более того, А.Л. Журавлев утверждает, что при реализации междисциплинарных исследований неизбежны издержки, то есть негативные для психологии следствия междисциплинарных исследований (например, редукция психического к непсихическому) [2].

9. В работе А.Л. Журавлева была сформулирована чрезвычайно важная идея, согласно которой могут быть выделены уровни междисциплинарности психологии. «В психологической науке междисциплинарность реализуется в исследованиях нескольких, как минимум, трех уровней. Первый – внутриспсихологический – подразумевает исследования тех проблем, которые возникают на границах различных психологических направлений и отраслей» [2; С. 17]. В первом уровне могут быть выделены подуровни: «Внутриспсихологический уровень, в свою очередь, может быть разделен на два подуровня. Во-первых, это отраслевой, а точнее, внутриотраслевой уровень, к которому можно отнести исследования на границах разных научных разделов, направлений, проблем или тем, но внутри конкретной отрасли психологии. Во-вторых, это межотраслевой уровень исследований, сформировавшийся на границах самых разных отраслей психологии» [2; С. 18]. Второй уровень – внешнепсихологический уровень междисциплинарности, подразумевает исследования, пограничные с другими науками: медициной, физиологией, техническими науками, лингвистикой, историей, экономикой, социологией, наукой управления, политологией, этнологией и т.д. [2; С. 20]. Необходимо обратить внимание и на третий уровень междисциплинарности, имеющий некоторую специфику, характерную именно для психологии: она не только успешно функционирует на границах с другими науками, но и отдельные ее отрасли полностью «внедрились» в ряд наук, реально став их структурными составляющими и специальностями (в этом принципиальное отличие психологии). А.Л. Журавлев подчеркивает, что имеются в виду следующие отрасли психологической науки: «инженерная психология (психология!) как техническая специальность, клиническая психология как медицинская, социальная психология как социологическая, психофизиология как медицинская и биологическая специальность. Четыре отрасли – это, несомненно, уже закономерность, которая утвердилась в качестве таковой за последние два десятилетия. И перспектива состоит в том, что выделенная тенденция будет развиваться и нарастать» [2; С. 21]. Данный аспект важен, поскольку позволяет не только лучше понять современное состояние психологической науки, но и выстраивать перспективные прогнозы дальнейшего развития науки, важность чего переоценить невозможно.

10. Наконец, отметим, что, согласно А.Л. Журавлеву, могут быть выделены стратегические долгосрочные перспективы для организации и проведения междисциплинарных исследований. В качестве ориентиров в этих случаях выступают известные в психологии проблемы, которые требуют междисциплинарных исследований: психофизическая, психофизиологическая и психосоциальная. Согласно Журавлеву, необходимо разрабатывать и учитывать результаты исследования целого ряда других проблем, например: психоэволюционной, психоисторической, психогенетической, психоморфологической и т.д., содержание которых далеко не исчерпывается тремя более известными (психофизической, психофизиологической и психосоциальной) проблемами. Можно предположить, что в перспективе названные и некоторые другие (например, психохимическая) станут наиболее актуальными направлениями исследований природы психического [2].

Как можно полагать, эти важнейшие положения составят основания для разработки и формулирования теории комплексных и междисциплинарных исследований в психологии.

Другим важнейшим направлением исследований по проблематике настоящей статьи выступили исследования, посвященные разработке проблемы предмета психологии. Идея о необходимости введения в контекст разработки проблемы методологии комплексных и междисциплинарных исследований предмета психологии не является очевидной, поэтому

необходимы дополнительные пояснения. На наш взгляд, популярность редукционизма в психологии (о котором, напомним, как о неизбежном зле говорил А.Л. Журавлев [2], а А.В. Юревич [5] в свое время выступил сторонником редукционизма в психологии) непосредственно связана с ограниченным пониманием предмета психологии.

Главная методологическая проблема современной психологии – выработка нового понимания предмета психологии. Это необходимо для сохранения единого предметного поля психологии. Эта мысль также нуждается в пояснении. Попытаемся это сделать. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т.к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно стать таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой.

В силу ограниченности объема настоящей публикации мы не можем дать обзор исследований, проведенных нами по проблеме предмета психологии (см. об этом подробнее в [4]). Назовем лишь основные характеристики предмета.

1. Предмет должен существовать реально, должен не быть «искусственно» сконструированным (для того, чтобы быть предметом науки в подлинном смысле слова), т.е. он должен быть не свойством каких-то других предметов, а исследоваться должна психическая реальность (иными словами, предмет должен иметь онтологический статус).

2. Предмет должен быть внутренне достаточно сложным, чтобы содержать в себе сущностное, позволяющее выявлять собственные законы существования и развития, а не сводить внутренне простое психическое к чему-то внеположному, обеспечивая тем самым редукцию психического.

3. Понимание предмета должно быть таково, чтобы позволить разрабатывать науку психологию по собственной логике, не сводя разворачивание психологических содержаний к чуждой психологии логике *естественного* или *герменевтического* знания.

Понимание психического исключительно как свойства материи делает невозможным изучение психического как реальности, объективно существующей. «Замыкание» психического на физиологию (имеются в виду попытки, совершаемые с упорством, достойным лучшего применения) лишает психического самодвижения, энергетических характеристик. Поэтому становится абсолютной неизбежностью обнаружение «причин» в биологии, в социуме, в логике. В результате получается, что психическое лишается собственных законов: на психическое переносятся либо механические (химические, термодинамические, синергетические и пр.), либо герменевтические закономерности. Но главное, все же, в том, что психологическое при таком подходе неизбежно сводится к непсихологическому. Между тем известное требование Эдуарда Шпрангера («*psychologica-psychological*») по-прежнему актуально для психологии. Не стоит и говорить о том, что пока психическое понимается как отражение, не существует реальной возможности соотнесения исследований, в которых изучается, скажем, реагирование на тот или иной сигнал, и, к примеру, трансперсональные феномены, хотя они, несомненно, относятся к различным проблемным полям одной науки – психологии.

В решении проблемы предмета можно выделить два аспекта, точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). В значительной степени эта работа к настоящему времени завершена [4]. Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа проводится в настоящее время. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» или «мир внутренней жизни человека» [6]. Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение предмета, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. На наш взгляд, представляется чрезвычайно интересной попытка рассмотрения внутреннего мира человека как основы индивидуальности.

На наш взгляд, это позволяет преодолеть извечный психологический «раскол» между психическими процессами и личностью (индивидуальностью). Перспективность такого подхода

связана с тем, что он позволяет «навести мосты» между психическими процессами, с одной стороны, и индивидуальностью и личностью, с другой. Не секрет, что при традиционном понимании предмета психологии они в значительной степени оказываются «разорванными», а от «приговаривания» слова психика особенного «сближения» обычно не происходит. Более того, сегодня совершенно ясно, что академическая психология, являясь «наследницей по прямой» картезианского дуализма, не может объяснить активности психики. Если это еще как-то удастся сделать в сфере познания, то в области психологии индивидуальности затруднения становятся практически непреодолимыми.

Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания явится важным этапом на пути становления психологии фундаментальной наукой и, с другой стороны, необходимым условием для осуществления эффективных комплексных исследований.

* Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 12-06-00320

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., 1969.
2. Журавлев А.Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. - М.: ИПРАН, 2007.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984.
4. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. - Ярославль: МАПН, 2007.
5. Юревич А.В. Объяснение в психологии // Психологический журнал. - № 1. – 2006.
6. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. - М.: Логос, 2006.

О ФИЛОСОФИИ ПСИХОЛОГИИ КАК ВЕТВИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Мазилев В.А.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии
ЯГПУ

Россия, Ярославль

Настоящая статья посвящена обсуждению вопроса о философии психологии. Как хорошо известно, важнейшими событиями в истории различных наук явились публикации таких сочинений, как «*Philosophia botanica*» Карла Линнея (1751), «*Philosophie zoologique*» Жана Батиста Ламарка (1809) или «Философии анатомии» Жоффруа Сент-Илера (т. 1, 1818). В психологии, как известно, ничего подобного не происходило. Настоящая работа представляет собой попытку понять, почему так произошло, что в отечественной психологии этот термин «не прижился».

Такая тема делает необходимыми хотя бы краткие комментарии. Постараемся их дать.

1. Прежде всего, стоит заметить, что «философия психологии» и «философская психология» это различные понятия. Философская психология это исторический этап развития психологии и вид психологического знания, получаемого с помощью рассуждения. В рамках настоящего текста речь пойдет исключительно о философии психологии как разделе *психологии*, обсуждающем фундаментальные вопросы психологии, место психического в картине мира, предмет и метод психологии, положение среди других наук, обоснование психологического знания и т.д.

2. Представляется важным, что в последние годы, в связи с реформой аспирантуры, обучающиеся в ней по психологическим специальностям должны сдавать экзамен по истории и философии психологии. Понятно, что «действительный» экзамен не может обойтись без «разумных» программ, которые составляются философами применительно к социогуманитарному знанию и психологии в частности. Понятно, что может быть сформулирован взгляд на эти вопросы «со стороны философии», безусловно вызывающий внимание и уважение. По нашему мнению, это важно и интересно. Печально только, что психологи по этому поводу хранят молчание, поэтому создается впечатление, что психологию это не очень волнует. В настоящем тексте содержится попытка представить некоторые предварительные соображения по этому

поводу.

3. Еще одно важное вступительное замечание касается того, что вопрос весьма обширен, а объем статьи ограничен, поэтому некоторые аспекты в тексте будут лишь обозначены или рассмотрены чрезвычайно сжато, за что автор приносит свои искренние извинения.

4. Некоторые положения, сформулированные в статье, имеют явно дискуссионный характер, поэтому автор готов к критике и полемике.

5. Наконец, нас интересует в первую очередь философия психологии в России, поэтому современное состояние философии психологии на Западе в рамках настоящей статьи анализироваться не будет (автор предполагает посвятить этому вопросу отдельную работу, считая, что этот аспект проблемы чрезвычайно важен и полезен, в частности, для определения перспектив развития отечественной психологии в наше время).

Термину «философия психологии» и в мировой психологии, и в психологии отечественной «повезло» значительно меньше, чем другим, относящимся к иным сферам знания: философии химии, философии биологии и т.п. Очевидно, существовали определенные причины, препятствующие оформлению философии психологии в самостоятельную отрасль возникающей психологической науки. Вероятно, поэтому само содержание философии психологии до сих пор остается достаточно неопределенным.

Причины такого положения вещей достаточно очевидны: выделение психологии из философии происходило значительно позднее, чем в случае других научных дисциплин, а отделение «родственной» философии дисциплины, каковой, без сомнения, была психология, оказалось значительно более драматичным, чем предполагалось.

Психология, как хорошо известно, заявляет о себе как самостоятельной дисциплине устами Вильгельма Вундта, который весной 1874 года обосновывает физиологическую психологию как особую область науки [6]. Вундт подчеркивает, что его работа представляет собой опыт соединения двух наук, которые, имея общий предмет, достаточно долго шли различными путями. Физиология имеет задачей изучение жизненных явлений, которые воспринимаются нашими внешними чувствами. В психологии человек непосредственно рассматривает свой внутренний мир и старается привести в связь явления, представляемые этим внутренним опытом.

«Мы называем нашу науку физиологической психологией, потому что она есть психология, изучаемая с физиологической точки зрения» [1; С. 2]. В этой науке психологическое самонаблюдение идет «рука об руку» с методами экспериментальной физиологии. «Если иметь в виду главным образом самостоятельность метода, то нашу науку можно назвать экспериментальной психологией, в отличие от психологии, основанной исключительно на самонаблюдении» [1; С. 2]. Вундт указывает, что ядром новой науки послужили две области: ощущения, представляющие собой психологический факт, непосредственно зависящий от известных внешних условий, и произвольное движение, факт физиологический, причины которого могут быть познаны только самонаблюдением.

Но мы немного отвлеклись. Вундтовская модель предполагает, что психология является чисто *опытной наукой* и совершенно не нуждается в метафизических гипотезах. Поскольку физиологическая психология претендует на то, чтобы быть самостоятельной наукой, не зависящей, в частности, от философии, то совершенно ясно, что никакой философии психологии у Вундта быть не может: наоборот, делается все, чтобы от философии дистанцироваться. Любой, бегло пролиставший «Grundzüge der physiologischen Psychologie» [6], моментально поймет, что это никак не философия. Однако, обратимся к взаимоотношениям психологии и философии в версии 1913 года. Спустя четыре десятилетия, анализируя отношения психологии и философии, Вундт утверждает, что психология должна остаться философской дисциплиной. «Чистая» экспериментальная психология легко вырождается в «ремесленничество», при котором (напомню, что психология преподавалась в университетах с философских кафедр) высказывание известного историка философии, цитируемое Вундтом, становится похожим на правду: «... для получения философской кафедры в настоящее время покуда достаточно, если кто умеет методически надавливать на электрические кнопки и затем, расположив результаты своих опытов в таблицах, числами доказывать, что один человек соображает несколько медленнее, чем другой» [2; С. 97-98]. Вундт считает полезным выделение психологии в самостоятельную науку, но разрыв с философией считает крайне вредным. Таким образом, точку зрения позднего Вундта можно сформулировать следующим образом: необходимо содружество философии и психологии. Психология как чисто эмпирическая наука невозможна. Существуют некоторые теоретические основания, которые предшествуют эмпирическому исследованию. К ним, согласно Вундту,

относится понимание психического (метафизические воззрения).

Нарождающиеся школы в психологии (гештальт-психология, бихевиоризм, психоанализ) философии психологии также не породили. Не потому, что они пренебрегали методологией, - напротив, методологические положения обсуждались достаточно интенсивно. Полемизируя с вундтовской психологией и развивая свои взгляды, нарождающиеся основные школы занимались – каждая – построением своего варианта научной психологии. И никому из них «не было резона» свои рассуждения именовать философией психологии, хотя проработка методологических оснований научного подхода в рамках школы несомненно присутствовала. Перед ними стояла более высокая, по их мнению, задача – разработка новой *научной психологии*.

«Золотым веком» для философии психологии мог бы стать период, который был назван классиком отечественной психологии П.Я. Гальпериным этапом открытого кризиса в психологии. Открытый кризис в психологии, проявившийся в первую очередь в том, что психология распалась на несколько не связанных между собою школ, стимулировал методологическую активность психологов. Осмысление кризиса вызвало к жизни сотни публикаций, среди которых в первую очередь необходимо выделить работы Н.Н. Ланге (1914), Л.С. Выготского (1926), К. Бюлера (1927), К. Левина (1931), С.Л. Рубинштейна (1934). (Нельзя не заметить в скобках, что эти методологические поиски вполне могли бы получить название *философии психологии*, особенно хронологически более ранние, но так не случилось. Эти исследования имели в основном методологический характер и были направлены на разработку *новой психологии*. В двадцатые годы после «философских пароходов» такое словосочетание – философия психологии – становится вообще невозможным, т.к. философия в СССР – один диалектический и исторический материализм)¹.

Начинается следующий этап развития философии психологии в СССР – «полуподпольное» существование. Имеется в виду то, что идеи философии психологии, конечно, разрабатывались ведущими методологами психологической науки, но быть оформлены как философия психологии они, конечно, не могли. Пространство методологии психологии было искусственно ограничено, довольно скоро свелось к формальному набору методологических принципов.

Не имея возможности развертывать в рамках настоящего текста изложение вариантов разработок философии психологии в трудах советских психологов, отметим, что в формирование системы методологических принципов советской психологии внесли существенный вклад выдающиеся отечественные психологи С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе, Г.С. Костюк, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов и др. В результате особую роль в психологии стала играть категория деятельности. Основы методологии психологической науки, сложившись в тридцатые годы, углублялись и разрабатывались в дальнейшем психологами разных поколений: С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым, а также К.А. Абульхановой, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинским, Е.А. Будиловой, П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем, П.И. Зинченко, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломовым, А.Р. Лурией, В.Н. Мясищевым, С.Д. Смирновым, Я.А. Пономаревым, М.С. Роговиным, А.А. Смирновым, Б.М. Тепловым, О.К. Тихомировым, В.Д. Шадриковым, Е.В. Шороховой и др.

Не случайно, что первая в отечественной психологии книга (кстати, до сих пор, кажется, единственная в России) с названием «Философия психологии» появилась лишь в 1994 году. Составители назвали так сборник неопубликованных работ классика отечественной психологии А.Н. Леонтьева [3].

Нам уже приходилось писать о необходимости разработки философии психологии [4; 5]. Прошедшие с тех пор годы заставили нас убедиться, что разработка философии психологии как составляющей *психологии* по-прежнему необходима. В настоящее время существует настоятельная необходимость разработки философии психологии (этого вопроса мы коснемся ниже).

В заключение настоящей статьи сформулируем некоторые положения, касающиеся философии психологии в современных условиях развития отечественной психологии. Обратим внимание на то, что, на наш взгляд, важно определить соотношение между философией психологии и методологией психологии. Предпримем такую попытку.

В настоящее время на первый план выступает разработка общей методологии психологии. Подчеркнем, что это не попытка создать общую теорию. Мы разделяем мнение Юнга, согласно которому время общих теорий в психологии еще не пришло. Дело в том, что резерв, который состоял в разработке отдельных изолированных методологических проблем (хотя и, несомненно, важнейших для психологии), к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент

актуальна разработка проблем в комплексе, что ставит задачу разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотнесенными в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотнесении видится новый резерв методологических исследований и разработок.

Представляется, что когнитивная методология, отвечающая задачам сегодняшнего дня, должна иметь уровневое строение. Это уровневое строение должно отражать не только разнородность самого психологического содержания, но и принципиально различающиеся способы и методы работы на разных уровнях. Вообще, полезно помнить, что психология еще очень молодая наука, многое в ней не устоялось, поэтому, возможно, нас ожидают в самом скором будущем удивительные метаморфозы образа любимой науки. Не подлежит сомнению, что эти перемены будут, поэтому мы полагаем, что необходимо ставить задачу прогнозирования этих перемен. По нашему убеждению, решать эти вопросы должна философия психологии (или философская составляющая когнитивной методологии).

В когнитивной методологии можно выделить, по крайней мере, три уровня. Подчеркнем, что разные уровни не только связаны с различным содержанием, но и характеризуются различными средствами их разработки. Отметим, что философский уровень в настоящее время проработан в меньшей степени, чем два других.

Верхний уровень – *философия психологии*. Нам уже приходилось писать о важности философской психологии для разработки методологических вопросов психологии [4; 5]. Дадим самую общую характеристику философии психологии как уровня когнитивной методологии. Этот уровень имеет дело с идеями. Используя терминологию К. Поппера, можно сказать, что философия психологии имеет дело с «третьим миром». Это основная зона ближайшего развития и психологии, и ее методологии. Философия психологии вырабатывает понимание предмета, конструирует предметное пространство психологии, обеспечивает единство психологии и интеграцию различных потоков психологического знания. Речь, в частности, о том, что кроме «академической», научной психологии существуют другие потоки психологического знания в культуре. Это и трансперсональная психология, и гуманистическая, и различные варианты практической психологии и психопрактики. И литература, и искусство, которые тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека. Философия психологии производит учет и интеграцию всего психологического знания (во всяком случае, на уровне идей). Подчеркнем два момента, существенные для понимания этого уровня. В философии психологии работа происходит только на уровне идей. Второй момент связан с тем, что методы работы на этом уровне методологического знания имеют свою специфику – это методы философского рассуждения и обоснования. Примерами разработки средствами философии психологии могут служить анализ проблемы предмета психологии, ее метода. (В рамках настоящей статьи мы не будем более характеризовать этот уровень методологии. Подробному анализу содержания философии психологии автор посвящает специальную работу).

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

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

Как можно полагать, разработка философии психологии как раздела психологии, а не философии науки, будет способствовать дальнейшему развитию психологической науки. Обратим внимание на то, что такая разработка существенно увеличит прогностические возможности в определении перспектив развития науки.

¹ Еще раз напомним, что в связи с дефицитом объема публикации история философии психологии в зарубежной психологической науке в данной статье не рассматривается.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вундт В. Основания физиологической психологии. - М.: Типогр. М.Н. Лаврова и Ко., 1880.
2. Вундт В. Психология в борьбе за существование // Новые идеи в философии. Сб. десятый:

Методы психологии П. - СПб.: Образование, 1913.

3. Леонтьев А.Н. Философия психологии. - М.: МГУ, 1994.

4. Мазилев В.А. О философии психологии (о некоторых методологических проблемах современной научной психологии) // Проблемы общей и организационной психологии. Сб. науч. трудов / под ред. проф. А.В. Карпова. - Ярославль: ЯрГУ, 1999.

5. Мазилев В.А. Разработка философии психологии – первоочередная задача российской психологии XXI века // Социальная психология: Практика. Теория. Эксперимент. Практика. Т. 2. - Ярославль: МАПН, 2000.

6. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. - Leipzig: Engelmann, 1874. XII.

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Марьясова Н.В.

к.пс.н., доцент, психолог

МЦБС

Россия, Санкт-Петербург

В XXI веке человечество вступило в исторически новое состояние, когда главным ресурсом развития становится человек, качество его образования и профессиональная компетентность, нравственные и моральные стороны личности. В настоящее время в России существует проблема определения установок культурного и социального реформирования, поскольку, будучи сформированными в общественном сознании, они имеют устойчивый характер, проецируются в будущие модели, репрезентируются в индивидуальном сознании. Как известно, изначально образование включало в себя не только передачу знаний, умений, опыта, но и целостное развитие личности, ее воспитание.

В Древней Греции идеал образования личности состоял в живом и гармоническом развитии индивидуальных сил человека в период его юности, как будущего деятельного члена своего гражданского общества [2]. В словаре В.И. Даля образование рассматривается как целостный процесс придания душевного, умственного и духовного облика растущему человеку [5]. В словаре у С.И. Ожегова образование – это получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение», «совокупность знаний, полученных в результате обучения [8].

Отечественные ученые также рассматривают образование как процесс и результат усвоения определенной суммы знаний, навыков, умений [9]. Большинство исследователей выделяют процессуальную и содержательную стороны образования. В процессуальном аспекте образование понимается как социальный процесс передачи опыта от поколения к поколению и индивидуальный процесс усвоения и освоения общечеловеческого опыта. В процессе интериоризации, происходящем при взаимодействии субъекта с окружающим его миром идет обретение личностью своего достоинства и все это делает возможным расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и способствует саморазвитию личности любого человека [3]. В содержательном аспекте можно выделить две основные тенденции: 1) понимание образования как наличия определенной суммы знаний, умений и навыков; 2) подчеркивание системного, динамичного характера образования, понимание образования как «достоинства личности» [10]. Считается, что образование есть система моделей мира и поведения, среди подсистем которой можно выделить знания, умения, навыки. Поскольку в системе отношения между элементами, то есть структура целого важнее, чем элементы, взятые по отдельности, потеря даже большого массива данных (знаний) практически не приносит ущерба целостности образования [4].

Для включения новых знаний в существующие модели мира необходимо придание этим знаниям субъективного смысла [12]. В то же время передача знаний как таковая еще не обеспечивает ни их усвоения (интериоризации и субъективации), ни развития личности учащегося.

Сегодня в России обсуждение проблемы целевых установок образования и способов повышения его эффективности идет в двух основных направлениях: 1) изменение методологической базы образования, его объективной, собственно педагогической составляющей: кого, как и чему учить; 2) изменение характеристик субъектов образовательного процесса как учащихся, так и преподавателей. В русле первого подхода разрабатываются новые учебные

программы и критерии усвоения этих программ учащимися, новые формы передачи знаний и формирования умений и навыков. В рамках второго подхода неоднократно поднимался вопрос о личностных детерминантах перспективной успешности, о структуре мотивационно-потребностной сферы личности в процессе обучения, личностной активности, о системе ценностных ориентаций субъектов образования, о профессиональном самоопределении и возможностях самоактуализации будущих специалистов [9]. Однако образование может быть понято и как способ обретения системами различных масштабов новых, по сравнению с предшествующими, состояний [2], а так же механизм социокультурного прогресса [3]. При рассмотрении образования необходимо уделять особое внимание его аксиологической составляющей, так как система ценностей – это внутренний стержень культуры любого общества, объединяющее звено всех форм общественного сознания [4].

Образование предполагает преднамеренную передачу действительно ценного знания нравственно приемлемыми способами. Говоря об эффективности образования, российские ученые подчеркивают необходимость наличия идеала образования, подразумевая под образованием определенную социальную структуру, так как «идеал, являясь формой опережающего отражения, исходит из динамики социальной действительности и указывает направление ее преобразований» [12]. В качестве такого идеала называется образованность, отмечая, что содержание данного понятия является исторически и культурно обусловленным. Фактически речь в данном случае идет не об образованности как таковой, а о социальных представлениях о данном феномене, в которых отражается система ценностных ориентаций, мотивов, потребностей человека.

На положительную роль идеала в процессе обучения указывает Л.И. Стог [11]. На предположение о том, что образованность представляет собой терминальную ценность, ценность-цель, желаемый результат, который должен быть достигнут в процессе обучения в вузе, что соответствует «идеалу образованности», указывает С.Л. Ивашевский. П.К. Анохин говорит о «полезном приспособительном результате» как системообразующем факторе [1], достаточно правомерным, что является рассмотрением образованности как системообразующего фактора системы образования. Именно цели детерминируют все другие компоненты образовательных систем [6]. Следует заметить, что наряду с образованностью в качестве системообразующих факторов образования российскими исследователями называются такие аспекты как: социокультурный опыт, где культура и социум дают личности разные модели необходимого будущего. Мировоззренческий предполагает формирование жизненных ориентиров в процессе образования и воспитания, а формирование особой профессиональной ментальности приводит к обобщенности, раскрываемой через понятия дифференциации и интеграции. Принимая современные достижения в области российского образования, необходимо в качестве цели и системообразующего фактора постепенно наполнять психологическим содержанием сам феномен образованности современного человека. Для этого требуется изучить все имеющиеся представления об образовании, существующие в рамках различных культур и образовательных систем. Именно изучение обыденных представлений об образовании позволит определить потребности его декларируемых целей для всех поколений учащихся, получающих образование в нашей стране. В связи с этим есть потребность изучать целевые установки и представления заинтересованных участников образовательного процесса для определения соответствия между декларируемыми и реально достигаемыми целями образования.

Определение сущности образования зависит от того, как определяется его соотношение с воспитанием и обучением. Иными словами, этический дискурс о проблемах образования может быть обеспечен посредством познания сделанным, говорил замечательный философ М.К. Мамардашвили, это и остается единственно возможным путем в рамках современной постклассической версии науки. Именно сознание человека как продукт воздействия общественных отношений, культуры, этических установок может и должно выступать критерием оценки и способом познания социальной реальности [7].

Современные условия не просто изменений, а перехода общества в новое историческое состояние, обуславливающее объективные изменения в развитии человека, прежде всего растущего человека, не могут не требовать и объективно требуют принципиально новой организации такой важнейшей сферы, как система образования, ответственная за подготовку человека к жизни, за формирование его культурного потенциала [12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Наука, 1975.
2. Акопов Г.В. Социальная психология образования как прикладная отрасль // Прикладная психология. – 2005. – № 2.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект-Пресс, 2007.
4. Бодалев А.А. Концепция А.Н. Леонтьева о формировании личности и ее значение для моделирования системы образования // Мир психологии. – 2003. – № 2.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского словаря / под. ред. К.В. Виноградовой; в 4-х тт. – М.: Русский язык, 1981. – Т. 4.
6. Ивашевский С.Л. Генезис и развитие идеала образованности в истории педагогической мысли // <http://www.oim.ru> – 23 мая 2006.
7. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 2009.
9. Павлова Е.В. Опыт эмпирического исследования представлений преподавателей вуза о человеке с высшим образованием // Современные тенденции развития теории и практики социальной педагогики: материалы региональной научно-методической конференции. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2006.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.: Школа-Пресс, 2008.
11. Стог Л.И. Динамика осознания студентами педвуза своего профессионального долга в процессе обучения // Личность и сознание (проблемы развития). Межвузовский сб. науч. тр. – Ленинград: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989.
12. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования человека // Вопросы психологии. – 2012. – № 6.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОДУЦИРОВАНИИ МЫСЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ*

Мушин А.Б.

стажер-исследователь Института содержания образования
НИУ ВШЭ
Россия, Москва

Опираясь на теоретические работы В.Д. Шадрикова, связанные с обоснованием структуры человеческой мысли и процессом ее порождения, в настоящих тезисах изложены результаты эмпирического исследования индивидуальных различий в продуцировании мыслей в процессе восприятия предметов. Под элементарной предметной мыслью мы будем понимать связь образа и одного из его признаков. Формирующийся в процессе восприятия образ будет характеризоваться совокупностью его свойств-мыслей. Образ будет описываться совокупностью мыслей (свойств), как правило, имеющих функциональное назначение.

В эмпирическом исследовании приняли участие 20 студентов НИУ ВШЭ в возрасте 18-20 лет. С каждым испытуемым диагностика процесса порождения мыслей проводилась в индивидуальном порядке. Особо следует остановиться на предмете, который должны были описать испытуемые. Этот предмет должен быть незнаком испытуемым и не позволять однозначно и с легкостью определить его назначение (функцию). После достаточно длительных поисков такой предмет был найден. Предмет имел цилиндрическую форму, диаметр основания – 5 см, высота – 12 см. Внутри цилиндра находилась симметричная относительно горизонтали спираль, по которой, при переворачивании, сверху-вниз стекала черная жидкость, а снизу-вверх по спирали поднимался воздух, компенсирующий изменение давления в середине сосуда. Середина сосуда заполнена прозрачной жидкостью.

Использованный в исследовании предмет является сувенирной продукцией одной из известных нефтяных компаний, демонстрирующий функцию таймера, отмеряющего строго определенный промежуток времени – 27,3 сек., связанный с одной из фаз перегонки нефти. С предметом до исследования испытуемые не встречались.

Каждый опыт состоял из трех частей: в первой части испытуемым давалась инструкция описать предмет, выделяя как можно больше его признаков. На выполнение задания давалось 15 минут. Во второй части испытуемым давалась инструкция высказать предположение о функции предмета и выделить его признаки. На выполнение задания отводилось 5 минут. В третьей части испытуемым говорилось, что предмет является техническим таймером, который отмеряет 27,3 сек., что является продолжительностью одной из технологических фаз перегонки нефти, и предлагалось описать его свойства. Количественные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Основные статистические данные по количеству высказанных мыслей

	1 часть	2 часть	3 часть
Среднее значение	10,95	3,40	2,40
Стандартное отклонение	3,99	1,23	1,23

Анализ индивидуальных показателей по каждой части указывает на существенные расхождения: они составляют от 5 до 18 признаков по первой части; от 1 до 5 во второй части и от 1 до 5 в третьей части.

Остановимся на первой части. Полученные данные подтвердили гипотезу о значительных индивидуальных показателях в способности продуцировать мысли при восприятии одного и того же предмета. В перспективе интересно проследить, сохраняются ли эти различия при восприятии различных предметов, т.е. является ли это способность устойчивой для различных ситуаций. Частотный анализ по отдельным выделенным свойствам-мыслям показал, что одно и то же свойство называется не более четырех раз, т.е. испытуемые называют различные признаки. Число повторяемых признаков различными испытуемыми не превышает 20%. Это подтверждает достоверность вывода о статистически значимых индивидуальных различиях. Качественный анализ выделенных признаков показал, что все признаки можно разделить на две категории: относящиеся к пространственным характеристикам (форма, размер) и относящиеся к субъективной оценке объекта (приятный на ощупь, весело булькает и т.д.); большинство испытуемых (17 из 20) начинают описывать объект с пространственных характеристик.

Догадка о функциях предмета приводят к сокращению называемых признаков, а знание функционального назначения приводят к дальнейшему свертыванию называемых признаков предмета.

Таким образом, можно сделать вывод, что знание функционального назначения предмета перестраивает процесс восприятия. Но и при этом сохраняются индивидуальные различия в продуцировании мыслей.

* Данное научное исследование № 13-09-0111 выполнено при поддержке Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2013- 2014 гг.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новикова Л.П.

к.пед.н., доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ЯГПУ
Россия, Ярославль

Образование сегодня не может ограничиваться передачей знаний, формированием компетенций, развитием познавательных способностей личности. Перед образованием стоит задача социализации человека в целостности его человеческих проявлений, становления человеческого в человеке в полноте его телесно-душевно-духовных измерений.

При определении собственно человеческого в человеке В.И. Слободчиков исходит из философско-богословской идеи о свободе и сущности человека и из обоснования субъектности человека в качестве внутреннего, психологического основания его свободы и достоинства. Субъектность как способность человека к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способность встать в практическое отношение к миру, сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения составляет

родовую специфику человека. Становление этой родовой способности происходит в со-бытийной детско-взрослой общности, целостность которой задается системой связей и отношений между ее участниками, а главным способом бытия является ведущая для конкретного возраста, совместно-распределенная деятельность, рефлекслируемая в своих основаниях и средствах. Саморазвитие как фундаментальная способность человека самому развиваться, быть подлинным субъектом собственной жизни [1].

Впервые в истории отечественной педагогики антропологический смысл образования выявил К.Д. Ушинский. Он объявляет Человека высшей целью и ценностью образования. «Основной целью воспитания человека, - писал К.Д. Ушинский, - может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека» [2]. К.Д. Ушинский убежден, что в существующей иерархии целей и задач воспитания первостепенное значение имеет задача формирования нравственного начала в человеке, «образования нравственного достоинства», что гораздо важнее, чем «развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов».

Музыкальное образование можно рассматривать как способ трансляции культурно-исторического опыта, передачи подрастающему поколению художественно-эстетических ценностей. С другой стороны, музыкальное образование – это процесс становления и развития самого человека, обретения им образа человека.

Русская музыкальная культура как часть национально-художественной культуры имеет объектом своего воздействия духовный мир личности. Каждое из направлений, по которым развивалась и развивается русская музыкальная культура: народная, духовная музыка и светское профессиональное композиторское творчество – обращается к совести, добру, красоте, справедливости, благородству, любви к человеку и природе, призывает к состраданию, милосердию, человечности. Формированию названных качеств у подрастающего поколения во многом способствует процесс активного творческого освоения ценностного содержания произведений русской музыкальной культуры. Тайна педагогики – в открытии для ученика главных оснований жизни. Воздействие на воспитуемого осуществляется воспитателем через оценку, в которую мы вкладываем и личностное ценностное отношение.

Понять произведение, - значит понять его смысл, содержание. Чтобы понять, например, произведения М.П. Мусоргского, надо понять эпоху 50-70 годов XIX века, когда разрушения дореформенного уклада, с одной стороны, и начавшийся процесс ускоренной капитализации, с другой, вызвали острое недовольство и тревогу в сфере массового самосознания, в оценке происходящего.

Главными чертами русской интеллигенции того времени были чувство долга перед народом, любовь и сострадание к нему. Мусоргский М.П. интересен нам, прежде всего, своей обращенностью к человеческой душе. Как считает исследователь его творчества Г.Л. Головинский, своеобразие объективного метода Мусоргского «...в высочайшей степени соучастия автора в отображаемом, в такой мере сопереживания своим героям, которая решительно отдаляет Мусоргского от сотоварищей по направлению, от Глинки и, вероятно, от иных объективных творцов XIX века» [3]. Головинский Г.Л. проводит параллель Мусоргский – Достоевский. Сострадание, считает он, - один из главных мотивов творчества писателя и композитора. Достоевский устами своего любимого героя, князя Мышкина, провозглашает сострадание главнейшим и единственным законом бытия всего человечества.

Е.Ю. Хорошина приходит к выводу, что развитие образа царя Бориса, - это долгий, мучительный путь покаяния: давящая скорбь героя в сцене коронации, мысли о смерти, растущее безумие, попытка оправдать себя в сцене галлюцинации, осознание тяжести содеянного греха в сцене смерти, умиротворяющая молитва за детей и просьба простить. В опере композитор сопоставляет образ мира горнего, небесного (образ царевича Димитрия) и земного, грешного (образ Бориса). Летописец Пимен - смиренный монах - представляет собой символическую фигуру вершителя Божьего суда [4].

Художественный образ несет воспитательную функцию, если произведение служит нравственной идее, затрагивает общечеловеческие ценности общества, личности. По мнению М. Рахмановой, «отношение к Мусоргскому было и остается камертоном нравственного состояния общества».

Выдающийся мыслитель, психолог и педагог В.В. Зеньковский видит причину слабого развития педагогической мысли в ее отрыве от христианского восприятия мира и человека. «Надлежащее свое осмысление педагогическое творчество может найти лишь в системе

христианской антропологии. Религиозная природа педагогического вдохновения не вмещается в систему философских идей нашего времени и этим создается внутренний тупик, в котором находится современная педагогика. Духовное начало в человеке есть корень и источник индивидуальности, источник его неповторимости во всей живой целостности» [5].

В.В. Зеньковский формулирует задачу воспитания как раскрытия личности ребенка – но не в линиях так называемого гармонического развития естества, а в линиях внутренней иерархичности в человеке. В человеке не только все личностно, но и личность живет всем – оттого нельзя развитие личности оторвать от физической, психической, социальной жизни. Нужно только помнить иерархическую взаимосвязанность физической, психической, социальной жизни, их инструментальное значение в развитии духовной жизни – основного начала в личности. Насколько воспитание обращено к духовной жизни, способно зажечь душу ребенка любовью к добру и правде, настолько оно определяет меру духовной воспитанности, плодотворности процесса воспитания.

Психологическое осмысление целей, содержания и методов музыкального образования позволило А.В. Тороповой провести фундаментальные исследования сознания человека в его целостности и многомерности, как средоточия человеческого в человеке. Она выявила, что в психологическом аспекте музыкальное сознание – антропологический феномен, состоящий в системной целостности и структурированности интонационно-символического запечатления жизненно значимых переживаний реальности. В психической деятельности личности представлено как совокупность образов и процессов, сопровождающих порождение и восприятие музыкальных явлений и основанных на присвоении музыкальной культуры как общественной формы музыкальных знаков и значений. В эмпирической представленности личности выражается как индивидуально и этно-культурно окрашенное отношение к миру, выраженное интонационно.

Музыкальное сознание личности она рассматривает как двойственную открыто-закрытую систему музыкального смыслообразования, которая имеет в своей образно-смысловой структуре как *общие координаты* смыслообразования – архетипы, так и *особенные* этнокультурные *символы*, и *единичные индивидуальные проявления*, реализующиеся в *содержательном и формально-динамическом аспектах* музыкальной деятельности [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. - Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
2. Ушинский К.Д. Избр. Труды; в 4 кн. Кн. 4. – М., 2005.
3. Головинский Г.Л., Сабина М.Д. Модест Петрович Мусоргский. - М.: Музыка, 1998.
4. Хорошина Е.Ю. Мотивы покаяния в русской эпической опере // Вопросы музыковедения и музыкального образования / сб. науч. тр.; вып. 3. - Вологда, 2007.
5. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - Клин: Изд-во фонда «Христианская жизнь», 2002.
6. Торопова А.В. Антропологическая концепция психологии музыкального образования // Преподаватель. - № 6. – 2001.

ЭВОЛЮЦИЯ СОЗДАНИЯ ТРУДНОСТЕЙ

Подьяков А.Н.

д.пс.н., профессор факультета психологии

НИУ ВШЭ

Россия, Москва

Борьба с трудностями имеет давнюю историю – продолжительностью в эволюцию жизни на Земле. И по мере развития живых существ все больший удельный вес в этой борьбе приобретали трудности, преднамеренно создаваемые одними субъектами для других. Рассмотрим эволюцию этих трудностей, остановившись на трех их основных видах: конструктивных трудностях, создаваемых с позитивными целями по отношению к тому, кому их предстоит преодолеть (целями обучения, развития); деструктивных (создаваемых с целями нанесения ущерба); диагностирующих (создаваемых с целью диагностики того, какие трудности может

преодолеть субъект).

Исходно, на ранних этапах филогенеза, в связи с объективной конкуренцией за ресурсы, живые организмы открывают для себя те или иные возможности подавления активности конкурентов, их конкурентоспособности, перевода на более низкий уровень функционирования и развития. Эта задача решается путем создания деструктивных трудностей для соперника – вначале весьма примитивных. Постепенно эти трудности становятся все более изощренными, а также создаются трудности новых типов – диагностирующие и конструктивные. Диагностирующие трудности предназначены для проверки возможностей другого субъекта, конструктивные – для расширения его возможностей.

В целом, возникновение различных типов создания трудностей в филогенезе происходит в следующем порядке:

- деструктивные трудности (могут создаваться примитивными организмами и растениями, например, путем выделения определенных химических веществ);

- диагностирующие трудности, подготавливающие последующее нанесение ущерба (создаются более высокоорганизованными существами – рыбами, насекомыми и т.д., например, в виде пробных атак на потенциальную жертву);

- конструктивные трудности с целью оказания помощи в обучении (создаются высшими млекопитающими – например, хищниками, приносящими детенышам живую добычу, в разной степени готовую к сопротивлению);

- диагностирующие трудности, подготавливающие последующую помощь (судя по всему, они полностью отсутствуют у животных и появляются лишь у человека, причем на определенном этапе развития человеческой культуры – в виде диагностических заданий разной трудности при обучении, нагрузочных медицинских проб и т.д.).

В человеческих сообществах необходимость решения таких задач выживания и освоения все новых сред обитания, с которыми в одиночку справиться невозможно, вызвала к жизни кооперацию и *ее наиболее продвинутые формы, когда один субъект осуществляет деятельность по переводу другого субъекта на более высокий уровень функционирования и развития* – в ряде случаев даже на более высокий, чем тот, на котором находится сам субъект, организующий этот переход (!). Иначе говоря, осознанная конструктивная цель учителя здесь – помочь ученику превзойти учителя. Здесь важно положение В.Д. Шадрикова: «Процесс освоения профессиональной деятельности следует организовать так, чтобы деятельность носила развивающий характер, т.е. на каждом этапе обучения трудность, сложность деятельности должна находиться на уровне верхней границы возможностей обучающихся» [3; С. 114].

В целом, создание трудностей самого разного типа становится одним из важных видов инструментальной, орудийной деятельности человека. Ее цель – воздействие на другого, обладающего самостоятельной активностью: на менее высокоорганизованное, чем человек, живое существо – от микроорганизмов до растений и животных; на другого человека; группы людей и т.д. *Эта деятельность является универсальной*, поскольку может быть применена и применяется большинством субъектов по отношению к широчайшему классу объектов биологической, психологической, социальной природы с самыми разными целями (разумеется, это не единственная деятельность человека, но одна из принципиально важных для него).

Качественно новый этап в социогенезе – изобретение и использование *метатрудностей, т.е. трудностей, создаваемых для деятельности по созданию трудностей*. Деятельности по созданию «метатрудностей» направлены на: а) конструирование, б) деструкцию, в) диагностику деятельностей по созданию конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей.

Примером конструктивных метатрудностей, работающих с конструктивными трудностями, является обучение учителей придумывать задания разной сложности для учащихся. (Среди прочего, методисты придумывают задания для учителей, чтобы те более успешно ставили перед учениками задачи самостоятельно придумывать задачи; это конструктивная метатрудность весьма высокого порядка, всю цепочку даже трудно сразу воспринять).

Метатрудности, направленные на диагностику умения создавать конструктивные трудности, - это контрольные задания для вышеописанных учителей, позволяющие оценить, насколько успешно те придумывают задания для учащихся.

Метатрудности, направленные на подавление деятельности по созданию конструктивных трудностей, - это, например, организационные мероприятия по уменьшению влияния или ликвидации того или иного перспективного направления педагогической мысли и практики (пресс такого рода мероприятий в разное время испытала научная школа Л.С. Выготского, школы

развивающего обучения Л.В. Занкова, В.В. Давыдова), сюда же относятся препятствия талантливым педагогам в их обучающей деятельности и т.п.

Метатрудности, направленные на управление деятельностью по созданию диагностирующих трудностей, также могут быть конструктивного, деструктивного и диагностирующего типа. Они поддерживаются специально созданными социальными институтами, мероприятиями и т.д. Это научно-исследовательские организации, разрабатывающие методологию оценивания других субъектов – методологию построения тестов общих и специальных способностей человека, личностных тестов, тестов достижений, контрольно-измерительных материалов для учащихся, методик оценки персонала, в том числе путем его стресс-тестирования, медицинских нагрузочных проб, стресс-тестов банков и т.д.

Ярким примером создания деструктивных метатрудностей диагностирующим деятельностью является борьба с психологическими тестами в СССР. Одним из важнейших инструментов этой борьбы стало Постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», запретившее в стране практику психодиагностики, а также исследования и обучение в данной области, и остановившее развитие психодиагностики на десятилетия.

Особое место занимают метатрудности по управлению деструктивными трудностями. Конструктивные метатрудности здесь создаются для более эффективного обучения и развития субъектов, осуществляющих деструктивные деятельности. Точнее, эти метатрудности конструктивны для обучаемых, но деструктивны для тех, кого эти обучаемые будут потом обрабатывать, а также могут быть чреваты личностными деструкциями и самих обучаемых – не для всех, разумеется. Это, например, обучение сотрудников силовых социальных институтов (военных, полицейских, охранников и т.д.), специалистов по конкурентной борьбе в различных областях, а также неформальное (вне официальных институтов) обучение и самообучение деятельности различной степени нелегальности (силовых предпринимателей, грабителей, воров, мошенников и т.д.) Эти субъекты обучаются создавать деструктивные трудности противостоящему субъекту на самых разных уровнях – от психологического и интеллектуального подавления до физического уничтожения.

Метатрудности развиваются в рамках как неформальных институтов, так и формальных: появляются работы по методологии в соответствующих областях, происходит институционализация деятельности – возникают соответствующие организации (научно-исследовательские, учебные, административные), публикуются журналы и книги, проводятся конференции и т.д.

Разные человеческие сообщества (культуры) в разной степени стремятся к развитию деятельности по созданию трудностей различного типа. Общее соотношение конструктивных, деструктивных и диагностирующих трудностей, намеренно создаваемых людьми в том или ином обществе друг для друга, а также интеллектуальная рефлексия и нравственная оценка намеренно создаваемых трудностей представляются важной характеристикой этого общества. Для благополучного развития общества и для психологического благополучия субъектов деятельности лучше, если освоение компонентов деятельности, связанной с нанесением ущерба другим (каким бы он ни был), определяется в основном внешней, а не внутренней мотивацией к этим компонентам; а освоение компонентов деятельности, связанной с помощью, принесением пользы, определяется в основном внутренней, а не внешней мотивацией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поддьяков А.Н. Компликология – изучение субъектов и управление ими путем создания трудностей: от биологических механизмов к нравственной рефлексии // Психологические исследования духовно-нравственных проблем / отв. редакторы А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. - М.: ИП РАН, 2011.
2. Поддьяков А.Н. Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей для других субъектов // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. - 2012. - № 10.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М.: Логос, 1996.

О СИСТЕМОГЕНЕЗЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Рыльская Е.А.

к.п.н., доцент кафедры экономики и менеджмента
РАНХиГС (Челябинский ф-л)
Россия, Челябинск

В соответствии со сложившимися научными традициями считается, что существенный признак любой научной концепции – это универсальность ее использования для решения актуальных исследовательских задач, когда концепция выступает как методологическое начало познания, «резистентное» по отношению к содержанию проблематики – перманентно развивающемуся, преходящему, революционному, конъюнктурному. Распространенная гносеологическая операция, известная каждому исследователю, заключается в том, что та или иная концепция или теория изначально закладываются в процедуру исследования в качестве методологического подхода или принципа изучения определенного феномена. С течением времени в сферу действия этих подходов и принципов включаются все новые и новые предметы исследования. Соответственно, основными показателями жизнеспособности концепций выступают простые количественные показатели частоты и широты их использования как методологических ориентиров эпистемологических процессов.

Известно, что концепция системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова [6] уже была не раз успешно реализована применительно к достаточно объемному кругу объектов психологического познания: к исследованию учебной деятельности, процессов принятия решения, системы психологических защит личности, процесса профессионализации и др. [1; 3; 4; 5 и др.].

Однако существуют и другие критерии оценки эвристической значимости и потенциала научных теорий. Один из них заключается в том, что та или иная концепция на общетеоретическом этапе не применяется «прицельно» как методологическая основа исследования интересующего нас феномена. Она неизбежно «вырисовывается», начинает «просматриваться» на следующем этапе, когда полученные эмпирические результаты анализируются и интерпретируются, позволяя представить опытный материал в достаточно строгой, корректной, «эстетически привлекательной» форме общих закономерностей и механизмов. Словом, как в известном высказывании: «Все дороги ведут в Рим». С подобной ситуацией нам пришлось столкнуться при изучении структурно-генетических характеристик и критериев жизнеспособности человека.

Психодиагностические методы исследования включали: 1) авторский опросник «Жизнеспособность человека»; 2) блок известных стандартизированных методик – опросник депрессивности Э. Бека; тест на оптимистический атрибутивный стиль (Т.О. Гордеева); методика исследования самооценки личности С.А. Будасси; методики измерения уровня тревожности (Тейлор) и психической ригидности, Гиссенский опросник, методика диагностики общей самооффективности (адаптация В. Ромека), самоактуализационный тест (САТ) Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской; тест «Творческие способности» (Дж. Кинчер), методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, методика диагностики социальной фрустрированности Л.И. Вассермана, методика «Иерархия личности» (Е.В. Шестун, Е.А. Морозова, И.А. Подоровская, Е.Н. Устюжанинова); тест Г. Айзенка и др. Обработка результатов осуществлялась с помощью факторного анализа и вычисления критерия t Стьюдента (SPSS 11, 5 for Windows). Общая выборка всех поисковых серий – 686 испытуемых в возрасте от 32 до 59 лет.

Исследование взаимосвязей жизнеспособности с комплексом индивидуальных, субъектных и личностных свойств человека позволило представить психологическую структуру жизнеспособности как систему, включающую три уровня: функциональный, операционный, мотивационный. Межуровневый анализ корреляций показал, что вышестоящие уровни в иерархии взаимосвязей формируются на основе нижестоящих уровней. Уже на этом этапе оказалось возможным говорить о начале процесса формирования системы жизнеспособности человека, как условно первичного этапа системогенеза, включающего определение компонентного состава системы и установления функциональных взаимосвязей между компонентами [6]. Делая такой вывод, мы придерживались также мнения А.В. Карпова о том, что формирование целостной и скоординированной иерархии уровней системы во многом равнозначно ее генезису как таковому, а сама эта иерархизация должна быть рассмотрена как необходимый принцип системогенеза [2].

Ориентация на видимый, объективный критерий жизнеспособности, в роли которого выступает факт решения основных жизненных задач периода зрелости, может быть сопряжена с принципом достаточности. В данном исследовании он предполагает такое соотношение в решении задач бытия, которое в недавних разработках организационных психологов В.А. Штроо, Е.А. Кольцовой было обозначено концептом «баланс между работой и личной жизнью» [7].

В ходе факторного анализа, использованного для выявления обобщенных эмпирических критериев и факторов жизнеспособности («удовлетворенность жизнью», «личностная беспомощность»; «самоактуализационный потенциал», «духовная включенность»), были обнаружены различия в конфигурациях связей, зависящих от влияния всевозможных потрясений и кризисов (в данном случае экзистенциального кризиса середины жизни). Указанные различия привели к мысли о существовании в процессе развития системы жизнеспособности закономерности гетерархичности.

В период кризиса «среднего возраста» человек остро переживает расхождение между профессиональными планами и их реализацией, ему приходится вновь перестраивать свои жизненные сценарии, вырабатывать новые способы самореализации. При неблагоприятной ситуации развития обостряются семейные отношения, возникает пагубная тенденция самососредоточения. Тем не менее, личностное оскудение и болезненная самопоглощенность преодолеваются стремлением к заботе о других, о воспитании, «наставлении» нового поколения. Поэтому закономерны изменения в доминирующих факторах жизнеспособности: общее снижение значимости фактора «самоактуализационный потенциал» и повышение значимости фактора «духовная включенность».

Отмечается сдвиг факторных нагрузок двухполюсных переменных в сторону отрицательного полюса, например, снижение весовых значений таких переменных, как «жизненная включенность», «удовлетворенность жизнью», «оптимистический атрибутивный стиль», и повышение соответствующих значений депрессивности, тревожности, социальной фрустрированности, беспокойства о будущем, разочарования в жизни, усталости от жизни, жалоб по поводу состояния здоровья.

В ходе исследования общей жизнеспособности и ее компонентов в контексте их возрастного генеза была выявлена следующая закономерность. У более молодых людей (от 32 до 40 лет) показатели саморазвития и осмысленности жизни значимо ниже, чем в выборке испытуемых в возрасте второй половины зрелости (от 41 до 59 лет). Значимые различия существуют и в показателях способностей к адаптации. Однако зависимость здесь обратная: с возрастом отмечается снижение количественных параметров этого потенциала. Вместе с тем, общий показатель жизнеспособности на протяжении всего исследуемого периода остается относительно константной величиной. Можно полагать, что жизнеспособность человека как интегральное свойство в своей количественной выраженности формируется к условному началу зрелости. Ее последующее развитие как нелинейной системы связано не с дальнейшим экстенсивным расширением и созреванием жизнеспособности как общего жизненного потенциала, а с количественно-качественными трансформациями ее компонентов в целостной структуре по направлению к аттракторам (саморазвитию и осмысленности жизни).

Полученные результаты позволяют говорить о том, что структурные компоненты жизнеспособности характеризуются генетической динамикой с присущими ей свойствами: 1) неравномерной темпоральности, при которой более стремительно развиваются относительно простые структурные элементы системы; 2) не совпадения периодов наиболее интенсивного развития различных элементов. Данные факты могут свидетельствовать о подчиненности жизнеспособности человека еще двум закономерностям – неравномерности и гетерохронности.

Таким образом, вышеизложенное свидетельствует, что обнаруженные в ходе эмпирического исследования психологические закономерности жизнеспособности человека представляют собой не просто базовые принципы системогенетического подхода – иерархизации, гетерархичности, неравномерности, гетерохронности, достаточности, но и выступают как инвариантные составляющие унитарного алгоритма интерпретации эмпирических результатов любого научного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. - М.: Юрист, 1998.

2. Карпов А.В. Системогенетические закономерности в развитии метакогнитивных образований личности // http://yspu.org/images/0/0a/Карпов_А.В..pdf
3. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. - Ярославль: ЯГПУ, 2004.
4. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. - М.: ИП РАН, 2005.
5. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М.: УРАО, 2002.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.
7. Штроо В.А., Кольцова Е.А. Жизнь или работа // Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции. - М.: Логос, 2012.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭРГАСИСТЕМ

Самоненко Ю.А.

д.пед.н., профессор кафедры психологии труда МГУ
Россия, Москва

Жильцова О.А.

к.хим.н., доцент МИОО
Россия, Москва

Самоненко И.Ю.

к.соц.н., зав. лабораторией, начальник отдела ректората МГУ
Россия, Москва

Достижения в области психологии образования последних десятилетий открыли возможность существенного повышения качества учебной деятельности на разных уровнях образования. Вместе с тем, остаются актуальными давно поставленные в психологии теоретические проблемы, от решения которых зависит реализация таких значимых целей образования, как формирование у учащихся умения учиться самостоятельно, усиление их творческого потенциала и готовности к ответственному выполнению профессиональных обязанностей.

Одна из них относится к числу фундаментальных проблем общей психологии, но от ее решения зависит прогресс в разработке названных и многих вопросов, связанных с совершенствованием содержания, методов и форм общего и профессионального образования. Эта проблема поставлена еще в работах классиков отечественной и зарубежной психологической науки. А.Г. Асмолов выразил ее в тезисе, который, как он отмечает, «красной нитью» проходит через теорию установки Д.Н. Узнадзе, теорию деятельности Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Для того, «чтобы изучить мир психических явлений, нужно выйти за их пределы и найти такую единицу анализа психического, которая, будучи субстанцией психики, сама бы к сфере психического не принадлежала» (курсив А.Г. Асмолова) [1; С. 47]. Наряду с понятием «единицы» в лексикон психологии вошло близкое по смыслу понятие «клеточки» деятельности. «Для того чтобы понять многообразные психические явления в их существенных внутренних взаимосвязях, нужно прежде всего найти ту «клеточку», или «ячейку», в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве», - отмечает С.Л. Рубинштейн [2; С. 199]. В.В. Давыдов использует это понятие в более узком смысле. «Клеточка» выступает для него общим принципом ориентации учащегося во всем многообразии фактического учебного материала, который в понятийной форме ученики должны освоить путем восхождения от абстрактного к конкретному.

В наших работах поиск единицы анализа психического направлялся методологическими положениями марксистской философии о роли труда в создании материальной и духовной культуры цивилизации. Труд, как всеобщая форма существования человечества, посредством всей системы социальных отношений, стал основой мировосприятия каждого индивида – представителя человеческого рода. Коллективную деятельность, нацеленную на производство общественно значимого продукта, в настоящее время принято обозначать более кратким термином – эргасистема (ЭС). Эргасистема может быть частью более обширной системы, либо включать в себя, как составные части менее масштабные эргасистемы. Эргасистемы выступают невообразимо большим числом конкретных организованностей, - от индивидуальной трудовой

деятельности до межгосударственных корпораций. Вместе с тем, в этой разнообразии можно обнаружить и инвариантные компоненты структуры, характерные для любой ЭС. Они свойственны и первобытной общине, и современному производственному комплексу.

В любой ЭС можно выделить четыре исторически сложившиеся компонента, обеспечивающие функционирование ее как целого. Назовем их условно полюсами эргасистемы. Каждый из них олицетворяется конкретной персоной или группой лиц, выполняющих соответствующую функцию. В их числе (в скобках приведены примеры трудовых постов, обеспечивающих функционирование некоторых ЭС):

1) *Исполнитель*. Его функция – педантичное исполнение предписаний, правил, стандартов деятельности, обеспечивающее получение продукта с заданными качествами и в надлежащий срок (рабочий, рядовой армии, аспирант вуза, музыкант симфонического оркестра и т.д.).

2) *Непосредственный руководитель*. В его функции входит текущее планирование, контроль и коррекция действий руководимого им исполнителя с учетом оперативных задач и целей деятельности ЭС, уровня профессионализма исполнителя и его личных особенностей (бригадир, командир армейского взвода, научный руководитель аспиранта, дирижер оркестра и т.д.).

3) *Референтное лицо, или авторитетная группа лиц*. На них возлагается ответственность за формулировку общественных смыслов функционирования ЭС. Они выступают гарантом соблюдения прав и интересов персонала ЭС (гендиректор, высшее армейское командование, ученый совет научной организации, художественный совет в сфере искусств и т.п.).

4) *Методолог (эксперт)*. Дает экспертную оценку состояния ЭС. Разрабатывает концептуальные вопросы функционирования и перспективного развития ЭС (инженер - технолог, офицер штаба, рецензент диссертационного исследования, художественный критик и т.д.). Долгое время генез ЭС определяется объективными социально-экономическими условиями, в которых функционировала система. Другими словами, сложившаяся инвариантная структура ЭС не является продуктом удачного организационного решения, принятого нашими пращурами в поиске оптимизации коллективной деятельности. Психологический фактор в этом процессе играл важную, но все же соподчиненную роль. Развитие сознания человека в филогенезе «отставало» от генеза все усложняющейся системы общественного воспроизводства и прогресса в преобразующей деятельности человека.

Каждый человек в течение своей жизни, как активный и непосредственный участник, включается в множество различных ЭС. С огромным числом эргасистем человек знакомится косвенно – через общение, литературные и кинематографические произведения, СМИ, другие информационные каналы. При всем их многообразии, в процессе интериоризации, запечатленной в подсознании или осмысленной (то есть собственно «психологической субстанцией»), остается инвариантная сторона ЭС – ее «четыреполюсная» структура. Именно она может служить не только единицей анализа психического, но и основой формирования в обучении и самосозидания личностью желаемых психических новообразований. Эта идея легла в основу разработки нами модели учебной деятельности, выстроенной в логике освоения школьником четырехполюсного семантического пространства. Каждый полюс представал перед учеником как специфическая подсистема, овладение которой требовало последовательного смещения оперативных целей учебной деятельности на новое содержание знаний, и, соответственно, использование адекватных этим целям, методов и форм усвоения. Подготовка учебных материалов для работы в рамках новой модели потребовала значительной модификации технологии обучения. Наименьшие трудности были сопряжены с освоением функции «исполнителя». Имеется немало исследований, цель которых состояла в изыскании эффективных путей формирования умственных действий и понятий, предусмотренных программой обучения. Здесь теоретической базой могут служить концептуальные положения научной школы П.Я. Гальперина. Однако эта технология далеко не всегда срабатывает. Как показывает практика обучения, ребенок решительно отвергает ситуацию, где ему отводится лишь роль исполнителя. Но в рамках модели, где от него ожидается выполнение и других функций, ученик с готовностью может включиться в достаточно монотонный процесс пооперационной «отработки» умственного действия, как компонента другой, *значимой для него деятельности*. Для освоения школьником позиции педагога, помимо предметных знаний, необходимы дополнительные компетентности. Для их приобретения предназначен специальный, психолого-педагогический модуль.

Следующая опорная точка, обеспечивающая смысловую сторону учебной деятельности, – это позиция авторитетных лиц, руководящие идеи которых разделяет школьник, и готов им

следовать. Здесь наиболее эффективными методами является вовлечение школьника в проектную и исследовательскую деятельность. Данная форма активности требует специальной подготовки, на что рассчитан отдельный модуль дополнительных занятий. Выполнение проекта решает три важных задачи: открывает ученику общественное значение своей учебной деятельности, развивает интерес к творчеству и коммуникативные компетентности, способствует достижениям в освоении программного материала школьных дисциплин. Технология освоения последней, «методологической» позиции в рамках настоящей модели наименее разработана в психологии образования и дидактике. Для определения номенклатуры методологических средств и методов их освоения учащимися в рамках разработки данной модели нами были проведены специальные исследования. Их итогом стали методические рекомендации, адресованные не только учителям, но и школьникам, привлеченным для апробации технологии обучения.

Предложенная модель прошла успешную проверку в системе дополнительного образования школьников в «Малой академии МГУ имени М.В. Ломоносова», а также в сотрудничающих с ней образовательных учреждениях общего и среднего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. В поисках социозволюционной концепции личности / в сб. Д.Н. Узнадзе классик советской психологии. - Тбилиси, 1986.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер 2002.
3. Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Психологические условия формирования внутреннего диалога у школьников // Национальный психологический журнал. – 2012. - № 2.
4. Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Полисубъектная модель учебной деятельности как основа формирования у школьника умения учиться // Проблемы современного образования. – 2013. - № 4.
5. Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Полисубъектная модель учебной деятельности как основа формирования педагогического мышления школьников // Вопросы психологии. – 2013. - № 5.

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И МЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТА

Семенов И.Н.

д.пс.н., профессор НИУ ВШЭ
Россия, Москва

Серегин К.С.

аспирант НИУ ВШЭ
Россия, Москва

Анализ проблемы соотношения между процессами мышления, рефлексии и самосознания позволяет выделить в качестве двух взаимосвязанных, но не тождественных феноменов – рефлексивное мышление и личностную рефлексию. В рамках психологической науки наиболее заметные исследования рефлексии разворачиваются в контексте двух почти не пересекающихся исследовательских направлений: психологии мышления (метакогнитивная парадигма исследования рефлексии) и психологии самосознания личности (личностная парадигма исследования рефлексии). Тем самым порождается два независимых понимания рефлексии: 1) как процесса контроля, регуляции, планирования субъектом собственной интеллектуальной деятельности, и 2) как процесса объективации, переосмысления и интеграции личностью различных аспектов своего «Я» и индивидуального бытия в целом. Демаркационная линия между этими пониманиями рефлексии определяется ее вектором, направленностью. Если в первом случае, рефлексия условно направлена вовне, на деятельные психические акты субъекта, опосредована внешним проблемным полем и движением субъекта в нем, то во втором – направлена на самого субъекта как деятеля, как определенное целое. Если в первом случае задачей рефлексии является своеобразное отчуждение субъективной активности для контроля над ней, то во втором, напротив, главной целью является интеграция личности, для поддержания ее активности. Таким образом, оказывается возможным говорить об экстернальном и интернальном

векторах рефлексии. Условно говоря, одна интенционально направлена на субъективное «Я», другая – на «не-Я».

Вторым критерием различения рефлексии на интеллектуальную и личностную, на наш взгляд, является масштаб ее возможных последствий для рефлектирующей личности. Очевидно, что оба эти процесса могут иметь своим результатом совершенно тривиальные выводы, не приводящие к хоть малозаметной динамике смысловой иерархии. Но, хотя и бывают ситуации выдающиеся (большие научные открытия, разрешение давно мучавших противоречий познания в своих последствиях часто выходят для субъекта далеко за рамки сугубо интеллектуальной сферы), непосредственное решение актуальной «задачи на смысл» обычно оборачивается куда более серьезными последствиями для личности, чем результаты работы интеллектуальной рефлексии. Это неизбежно заставляет выделять феномен личностной рефлексии как самоценный, позволяя тем самым рассуждать о двух масштабах рефлексии: узком – интеллектуальном, и широком – личностном.

Однако так ли сильно различаются между собой психические механизмы, стоящие за этими процессами, ведь очевидно, что определяющим их личностные последствия является не сам функциональный механизм рефлексии, а мотивация, стоящая за реализацией того или иного рефлексивного акта, побуждающая к нему? Можно ли утверждать, что личностная и интеллектуальная рефлексия суть процессы независимые? Если представить эти процессы в упрощенном виде, вероятность положительного ответа на это вопрос достаточно велика. Так, широко распространено толкование интеллектуальной рефлексии, как «*мышления о мышлении*» (рефлексивном мышлении), и личностной как «*мышления о себе*», – вполне позволяет рассудить подобным образом. Но если рассмотреть личностную рефлексию как «*рефлексивное мышление о себе*», то такое определение неизбежно требует кооперации всей широты представлений о рефлексии. Принятие такой точки зрения также приводит к выводу о том, что рефлексия в своем широком, личностном понимании, оказывается опосредована развитием интеллектуальной рефлексии. А значит и генезис этих явлений должен быть до определенной степени обоюдным.

В своем развитии человек неизбежно проходит стадию дорефлексивного мышления, как и стадию нерефлексивных суждений о самом себе. Более того, многие из нас сохраняют эти артефакты в репертуаре психической жизни и в зрелом возрасте. Однако рефлексия появляется как ответ на запросы среды, как реакция на жизненные задачи, решение которых с необходимостью требует сознательной объективации различных компонентов деятельности по ее решению. Формирование рефлексивности мышления открывает для ребенка мир совершенно по-новому, его жизненный опыт начинает не только прирастать количественно, но и качественно реструктурироваться. Однако задачи, требующие рефлексивного мышления, встают перед человеком не только в сфере интеллектуальной жизни, но и в пространстве межличностных отношений с другими людьми, т.е. в сфере, во многом определяющей становление личности, благодаря чему рефлексивным становится и самосознание человека, формируется его рефлексивное «Я». Таким образом, рефлексивное мышление опосредует самосознание личности, привнося в него свои качественные особенности.

На наш взгляд это позволяет выделить две взаимозависимые линии развития рефлексивных способностей разного уровня: 1) *линию функционального становления рефлексивного мышления* и 2) *линию культурно-социального развития личностной рефлексии*. Суть первой, онтогенетически более ранней, – формирование способности к сознательному контролю субъектом собственной деятельности и мышления; мышление здесь становится рефлексивным, формируется внутренний план действий. Суть второй заключается в том, что на основании сложившегося типа рефлексивного мышления качественному преобразованию подвергается вся психическая сфера, в том числе самосознание; здесь рефлексия обретает новый масштаб, который не укладывается в узкие рамки мышления. Результатом первой оказывается способность сознательной афферентации мышления и деятельности, соотносению собственных действий с их целями и итогами, второй – способность к соотносению человеком самого себя, своего «Я» с «другим» (индивидом, группой, обществом, культурой в целом); это становится возможным только при условии сформированности рефлексивного мышления, так как вне его выход за рамки наличной ситуации, связанный с преодолением наглядности, конкретности и эгоцентризма мышления, оказывается принципиально нереализуемым. Таким образом, можно говорить, что личностная рефлексия не только тесно связана с рефлексией интеллектуальной, но и вбирает ее в себя, использует в качестве внутреннего инфраструктурного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. - М.: НИИОПП АПН СССР, 1990.
2. Серегин К.С. Проблемы психологического изучения возрастного развития рефлексии // Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования / под ред. И.Н. Семенова, Т.Г. Болдиной. - М., Подольск: Аналитика Родис, 2011.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ВОЗДЕЙСТВИЯ В СОВЕТСКОЙ ПСИХОТЕХНИКЕ

Стоюхина Н.Ю.

к.пс.н., доцент кафедры психологии управления
ННГУ

Россия, Нижний Новгород

Гюго Мюнстерберг, основатель психотехники – учения о применении психологии в интересах практических задач культуры, подчеркивал: главный интерес исследователя направлен на те изменения, которые могут быть вызваны в душевной жизни личности теми или иными влияниями. Г. Мюнстерберг писал о связи прикладной психологии с системой ценностно-культурных задач человека, а в случае экономической жизни психологические факты используются для того, чтобы оказать содействие осуществлению экономически ценных задач. Он четко разделял экономические задачи на: 1) те, для которых имеют значение психические особенности личности; 2) те, которые связаны с совершением психической работы; 3) задачи, в которых основное – психическое действие, а именно психическое воздействие на личность. Таким образом, он выделял психологию влияния, порой называя ее воздействием (например, проблема «психического воздействия и господства»). В работе «Основы психотехники» он описывал формы воздействия: косвенное воздействие, преходящее внешнее влияние, влияние внушения, преходящее самовоздействие и длительное влияние, также определяя прямое воздействие (писатель – читатель, учитель – ученики) и косвенное (через организацию социальной среды – печатный текст, средства рекламы, оформление города, публичных мест, кино и пр.) воздействие, понимая под ним те социальные влияния, которые воздействуют на индивидуума через посредство социальной среды, т.е. когда жизнь социальной среды становится причиной перемен в человеке.

Опубликованная в США в 1913 г., в России – в 1922 г. с предисловием Б. Северного и В. Экземплярского, книга пользовалась широкой известностью, став практически «настойной» для каждого психотехника, тем более что армия советских психотехников в 1920-1930-е гг. непрерывно увеличивалась. Все развитие советской психотехники проходило под непрерывным влиянием этой работы Г. Мюнстерберга. Большая роль в становлении и развитии психотехники вообще и воздейственной ее функции принадлежит И.Н. Шпильрейну, который в 1924 г. наметил области применения прикладной психологии (психотехники) в нашей стране. Он рассматривает рационализацию подготовки профессионалов как форму психологического воздействия, которая осуществляется в следующих областях: в педологии, в хозяйственной жизни, в военном деле и в РККА, в области партийной работы, где о психологии влияния Шпильрейн говорит применительно к военному делу (изучение красноармейцев, их быта, языка, интеллекта, условий службы, педагогика в военном деле) и к области партийной работы (изучение методов учета партийных сил, рациональная организация партвоздейственной работы).

Далее понимание воздействия в советской психологии 1920-1930-х гг. уточнялось, постепенно приобретая четкий акцент на «влияние на сознание». На пленуме II Всесоюзной конференции по НОТ (1924) И.Н. Шпильрейн отмечал, что вопрос о воздействии – передаче лозунгов, выдвигаемых хозяйственной и политической жизнью страны, тем коллективам, «массам», которые эти лозунги должны понять и правильно оценить – ставится перед экономической психологической наукой в СССР. Для его решения необходимо изучить тех лиц, для убеждения которых ведется пропаганда, а также пропагандистов и методы воздействия, особенно крестьян и красноармейцев, которые составляли громадное большинство строителей новой жизни.

В педологии вопрос воздействия на молодое поколение оказался чуть ли не главным. Об этом, в связи с рождением «нового человека», перестройкой его сознания, говорили и писали Н.К. Крупская, Н.И. Бухарин, наркомы Н.А. Семашко и А.В. Луначарский, педагог и психолог П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, А. Б. Залкинд и др., начиная с 1923 г. Главенствующее значение в воспитании нового человека придавалось воздействию социальной среды, поэтому педагогу и педологу важно предопределить классово-производственную линию, социальные ситуации, предугадать жизненные явления и процессы, где будут использованы воспитываемые ориентиры, навыки, жизненные установки. Именно с этой точки зрения – воздействия на детей посредством школьного политехнического образования, антирелигиозной пропаганды, детского технического изобретательства, «деткомдвижения» (пионерская организация), изучая изменения представлений детского сознания – строилась работа педологов.

В широкой научной среде психологов вопрос психологии воздействия прозвучал впервые на Первом всероссийском съезде по психоневрологии (январь, 1923) в докладе К.Х. Кекчеева «Основные проблемы психофизиологии труда», где он среди проблем психологии и физиологии труда называет проблему влияния среды на производительность труда. На Втором психоневрологическом съезде (январь 1924) о влиянии или воздействии на трудящегося не говорилось, но большое значение обрели вопросы влияния на человека посредством гипнотического внушения (!).

На Первой Всесоюзной конференции по психофизиологии труда и профподбору (май-июнь 1927) И.Н. Шпильрейн указывает на «вопросы воздейственного эффекта»: задача влияния на индивидуум или коллектив, добиваясь наиболее скорого и точного усвоения индивидуумом или коллективом знаний или навыков. «Наибольший педагогический эффект будет иметь воздействие, основанное на знании природы процессов познания и усвоения навыков». Он призывал систематизировать накопленный опыт политвоздейственной работы и активнее его использовать, наравне с техникой публикаций, техникой административных объявлений, техникой агитационно-пропагандистской и плакатной работы во всех областях.

В рамках Первого Всероссийского педологического съезда (декабрь 1927 – январь 1928) вопросы психотехники и воздействия обсуждались в связи с вопросами педологии: детская трудовая активность должна пронизать собою всю учебно-воспитательную работу и является решающим фактором учебно-воспитательного влияния на растущий человеческий организм, детский труд должен дозироваться в зависимости от возраста, состояния здоровья и навыков ребенка, при строгом учете характера трудового процесса, материала и свойств трудовой аппаратуры.

Вопросы психологии воздействия рассматривались на протяжении всех дней работы Первого Всесоюзного съезда по изучению поведения человека (январь-февраль, 1930), начиная с пленарных выступлений и на секциях: психологии, рефлексологии и физиологии нервной системы; педологической; психотехнической и патолого-клинической психоневрологии. А.Б. Залкинд сделал упор на разрешение вопросов наибоыстрейшего созидания наилучших качеств строителя новой жизни. И.Н. Шпильрейн первоочередной задачей видел пропагандистскую работу, меняющую агитационную, и преподавательскую – вместо докладной. Кроме влияния на отдельную личность, тренировки ее, он призывал задуматься о психологическом воздействии массового масштаба, законы которого должны изучаться с помощью использования громадного пропагандистского опыта коммунистической партии, совершенно еще недостаточно разработанного в методологическом отношении. Здесь же выступали: В.А. Артемов – об основных вопросах социальной психотехники, А.А. Гайворовский – о влиянии музыки на коллектив, И.А. Залкинд – о научных предпосылках и социальных установках психофизиологических исследований в РККА, И. Тимофеев и А. Золотухин – о словаре красноармейца.

На съезде было проведено специальное совещание по изучению вопросов политпросветработы, где участниками была подчеркнута важность выполнения возрастающих требований к качеству и эффективности политико-просветительной работы, которая тормозится недостаточностью теоретической базы. Совещание призывало к решительной борьбе с эмпиризмом, господствующим в методике политпросветработы, к усилению научно-исследовательской работы, придании ей характера широкой плановой и организованной проработки вопросов политико-просветительной работы среди взрослых. Было решено заострить внимание научно-исследовательских учреждений на разрешении следующих проблем: а) организация воспитательной работы (соцсоревнование, ударничество, выдвиженчество, самокритика и т.д.); б) изучение процесса культурного роста трудящихся в условиях

изменяющейся социальной обстановки в целях внесения изменений в методику политико-воспитательной работы; изучение способов наиболее быстрого и эффективного преодоления враждебных влияний в области политпросветработы (буржуазные тенденции, кино и т.п.); проблемы ликвидации неграмотности, введения агроминимума, продвижения техники в массы и т.п.; изучение проблемы отдыха в условиях новых интенсивных форм работы; изучение проблемы кадров самых политпросветработников.

На Всесоюзном психотехническом съезде (май, 1931) воздейственной работе был посвящен доклад Д.И. Рейтынбарга и И.А. Цфасмана «Основные принципы изучения плаката». Кроме создания плакатов по технике безопасности, необходимость работы психотехников в психологии воздействия отмечалась в разработке вопросов политпросветработы в армии и школе, в то время как психотехники, по мнению Э.А. Рахмель, занимались применением политически ошибочного теста коллизий, заменяя этим область политической массовой работы, а вопросы психологии промышленного травматизма переносили буржуазные теории Марбэ, Гильдебрандта и других.

В том же году на VII Международной психотехнической конференции (сентябрь, 1931) было проведено отдельное совещание по вопросам массового воздействия, где, на наш взгляд, психотехники сделали попытку отойти от вопросов политпросветработы и сосредоточились на вопросах прикладной психологии восприятия. Хотя один доклад Т.Л. Коган и был посвящен методологической постановке в практике массовой культурно-просветительской работы в СССР, но во втором говорилось об экспериментальных исследованиях эстетических восприятий. Л.М. Шварц докладывала о том, как оформить строку для эффективного чтения; В.А. Артемов сравнивал восприятие разных типов латинской гарнитуры; П.А. Рудик сообщил о психологии киновосприятия, Добрынин – о радиовосприятии; Б.М. Теплов – о влиянии на функцию зрения окраски помещений.

Значительного результата достигли советские психотехники в работе по созданию плакатов по технике безопасности труда (Д.И. Рейтынбарг, Макаров, Ротштейн) и оформлению сигнальных дорожных знаков (И.Н. Дьяков, Б.Н. Северный).

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ

Толочек А.В.
аспирант
МСИ
Россия, Москва

Сложность и трудоемкость организации комплексных исследований возрастной и профессиональной эволюции психологических систем человека как субъекта профессиональной деятельности чаще проводятся «под давлением» конкретных практических задач, реже - как рефлексия учеными и косвенное отражение ими актуального социального запроса. Это – первый принципиальный «проблемный» момент методологии таких работ.

Второй - колоссальная сложность методологически корректного сопровождения таких исследований в психологии, что и делают их крайне редкими. Исключениями из правил можно признать исследования под руководством Б.Г. Ананьева в 1960-х гг., частичное продолжение этой линии сотрудниками факультета психологии ЛГУ и НИИ образования взрослых в 1960-1980-х годах.

Третий – проблема собственно измерений. На протяжении XX в. внимание ученых было сосредоточено на содержательных аспектах психики (чертах, свойствах, процессах), выделяемых посредством «классического» психодиагностического инструментария и процедур. Но если развитие научных подходов к пониманию личности, субъекта, индивидуальности человека сочетается со сменой доминирующих парадигм в науке – классической, неклассической, постнеклассической, - можно ожидать и соответствующего изменения методического арсенала академической психологии, изменения критериев научности, переориентации научных задач на изучение и измерение целостных психологических объектов («молярных» по Т.Н. Корниловой), объектов, сохраняющих свойства целого (по В.А. Барабанщикову), т.е. на целостное измерение и личности, и субъекта, и индивидуальности человека, а только лишь не-аналитичного, посредством

множества шкал.

Можно различать два основных подхода к измерению эволюции психологических систем человека: «истинные» измерения (под которыми принято понимать признанные научным сообществом как объективные и соответствующие требованиям научности в классической психологии процедуры получения данных о процессах, состоянии и свойствах психики человека) и «квазиизмерения» (к-измерения, под которыми будем понимать привлечение человека как активного субъекта к измерениям его собственных свойств, точнее – их динамики, что более корректно, привлечение человека как эксперта динамики и эффектов собственной эволюции систем, их ретроспективной и проспективной оценке; не упрощая вопрос, признаем, что принципиально это возможно, что могут быть выработаны и методические приемы и сформулированы методологические принципы к-измерений).

Обращает внимание, что уже в начале становления психологии как дисциплины, вопросы о специфике гуманитарного знания и его отличия от естественно-научного знания принципиально обсуждались В. Вундтом, В. Дильтейем, В. Штерном и др. Тема особенности гуманитарного знания, гуманитарной традиции и гуманитарной научной парадигмы не утратила своей актуальности и столетие спустя и систематически поднимается Ф.Е. Василюком, В.А. Мазилковым, В.М. Розиным, В.А. Юревичем. Тем не менее, проблема измерений в психологии методически решалась и решается исключительно в сциентистской традиции, в рамках сциентистской научной парадигмы. Во многом поэтому вопросы комплексного изучения возрастной эволюции сложных психологических систем человека, оставаясь актуальными, не находят оптимальных методических решений.

Сопоставляя организацию психологического исследования с использованием традиционных методик, обеспечивающих «истинные» измерения и получение «истинных» данных с потенциалом К-измерений, можно выделить типичную структуру первого и второго подхода. «Истинные» измерения в психологии характеризуются одно-векторной структурой: Активность S1 (психолога) x Пассивность S2 (испытуемого x Предмет исследования. В качестве этапов измерения можно выделить следующие: исходная концепция (теория 0) - методика измерения - предмет исследования (предмет 1) - эмпирические факты (психодиагностические данные) - научные факты (интерпретация) - научная концепция (теория 1). При этом имеет место историческая тенденция увеличения числа этих этапов при неоднозначности причинно-следственных переходов между ними. Историческое удлинение этой цепочки, однако, не сопряжено с повышением надежности, точности и однозначности научного предсказания [6].

Сущность квазиизмерений (К-измерений) в науке – конструирование «особой приборной ситуации» (В.С. Степин), пространственно выходящей за пределы одной географической точки (лаборатории с измерительными приборами), одной системы измерительных координат, во времени – единичного фрагмента. В психологии К-измерения могут иметь двух (трех, четырех)-векторную структуру: Активность S1 (психолога) x Активность S2 (субъекта = эксперта) x Предмет исследования x Время состояния систем) x Сферы жизнедеятельности человека. В качестве этапов К-измерения различаются: исходная концепция (теория 0), используемая психологом (S1) и сопрягаемая с профессиональной картиной мира субъекта (S2) как эксперта - методика измерения - предмет исследования, рассматриваемый в пространстве векторов, - процедуры измерения (экспертизы эволюции психологических систем) - эмпирические факты (диагностические данные) - научные факты (интерпретация) - коррекция интерпретации данных в пространстве векторов: психолог (S1), эмпирические данные, эксперт (S2), - научная концепция (теория 1). Во втором подходе при незначительном увеличении числа этапов исследования возможны периодические коррекции результатов вследствие взаимодействия исследователя (S1) и эксперта-испытуемого (S2).

К-измерение как методический подход позволяет выделять фрагменты действительности, представляющие особый научный интерес, выявлять научные лакуны и сканировать проблемное поле научной дисциплины, охватывать в одном исследовании зарождение и эволюцию разных психологических систем, смещаться по вектору время в обоих направлениях (Прошлое – Настоящее – Будущее), на основании литературных и К-данных обоснованно оценивать (принимать или отвергать) рабочие гипотезы, а также выделять новые актуальные научные проблемы.

В серии исследований по психометрической проверке к-измерений на разных профессиональных выборках (всего – более 300 чел.) установлена удовлетворительная содержательная, конструктивная и дискриминантная валидность, высокая тест-ретестовая

надежность (с интервалом 1 – 2 недели для большей части измеряемых переменных коэффициенты находятся в интервале $r = 0,45 – 0,85$; с интервалом 1 – 3 года несколько ниже, на величину 0,10 – 0,20, т.е. в интервале $r = 0,30 – 0,70$). Асимметрия и эксцесс к-данных чаще находятся в границах от -1,0 до +1,0.

Результаты исследований позволяют также выделить условия эффективного использования квази-измерений и пространство адекватности квази-данных: 1) Обстоятельное инструктирование испытуемых, обозначение общего и частного контекстов анализа феномена (его рефлексии), «раппорт», «присоединение», «сопровождение» (как это понимается в психотерапии). 2) Возраст экспертов (30 – 65 лет). 3) Профессиональный опыт (не менее 1 года). 4) Интервал адекватной рефлексии процессов, состояний и фактов прошлого (до 30 – 35 лет). 5) Интервал адекватного прогнозирования процессов и состояний будущего (до 30 – 35 лет). 6) Лучшие условия – ситуации профессионального обучения и переподготовки.

Области потенциально возможного применения к-измерений: 1) Эволюция/ инволюция биологических и психологических систем и функций, неустойчивость состояния «вершины» в развитии, этапные переструктурирования психологических систем взрослого человека. 2) Порождение и развитие сложных психологических систем. 3) Снятие ограничений современной диагностики оценкой текущего состояния психологических систем (в частности, в изучении эмоционального выгорания, профессиональных деструкций, профессиональных деформаций личности); принципиальная возможность оценки прошлого и будущего состояния систем. 4) Разрывы «линейного развития» в становлении высшего профессионализма субъектов высококвалифицированного труда и сложности его оценки. 5) Интеграция методов психологии и других дисциплин в комплексных исследованиях («вертикальной», «диагональной» и «горизонтальной» интеграции). 6) Ситуации «сопротивление экспертов», имеющих высокий профессиональный и социальный статус, при использовании методов традиционной диагностики.

Возможные практические задачи как области применения к-измерений: 1) Оценки и прогнозы профессионального здоровья и профессионального долголетия. 2) Изучение темпоральных характеристик профессионального становления субъектов. 3) Изучение связей профессионального движения персонала в организации и динамики развития их психологических систем, поддерживающих профессионализм субъектов. 4) Организация корпоративного обучения, формирование учебных групп, выявление первоочередных задач обучения. 5) Активизация сотрудников, формирование мотивации профессионального роста, реализация принципа активного субъекта (аналог – принцип «активного оператора»). 6) Психологическое сопровождение профессиональной карьеры.

ФЕНОМЕН СТИЛЕЙ: САМООРГАНИЗАЦИЯ, САМОПОДОБИЕ И ТРАНЗИТИВНОСТЬ КАК ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ (ПОСТАНОВКА ВОПРОСА)

Толочек В.А.

д.пс.н., профессор, ведущий научный сотрудник
ИП РАН
Россия, Москва

Стили можно рассматривать как важную составляющую профессионализма субъекта. Вероятно, генез и функционирование стилей (мы приходим в выводу о правомерности использовать именно множественное число – стили, при описании феномена) подчинены общим законам, присущим фрагментам социальной реальности и выявляемым при экологическом, системогенетическом, экологическом подходах. Вместе с тем, описанные в психологии стили - когнитивные стили (КС), эмоциональные (ЭС), индивидуальные стили деятельности (ИСД), стили руководства (СР), стили жизни (СЖ), саморегуляции (ССр) и др., - представляют собой неограниченное множество даже в пределах каждого из основных подходов.

С одной стороны, анализируя содержание феномена стилей - как фрагментов социальной реальности, - и состояние стилей, представленных как *научная проблема*, изучаемая более полувека в разных, между собой слабо связанных подходах, - можно констатировать *сходство содержательных характеристик разных стилей*. К числу их атрибутов относят: 1)

функционирование стиля именно как психологической системы адаптации человека к среде (учебной, производственной, среды своего организма, психики и пр.); 2) интеграцию в стилях индивидуальных особенностей человека («внутренних условий») и «внешних» - условий социальной среды; 3) инструментальный характер, опосредствующий решение задач деятельности; 4) относительную независимость от успешности деятельности; 5) взаимно предполагающие друг друга проявления; 6) связи с активностью человека за пределами изучаемого стиля; 7) стабильность, устойчивость во времени, инвариантность составляющих. С одной стороны, при описании разных стилей, по-разному проявляющихся в разных социальных сферах, в независимых исследованиях констатируются довольно сходные их признаки. С другой, более полувека сохраняются парадоксы, присущие едва ли не всем направлениям и подходам. Выделим их:

1. *Множество разных, независимых подходов.*

2. *Частичное описание феномена.*

3. *Повторяющиеся характеристики в описании разных стилей.* При описании разных стилей (КС, ЭС, ИСД, СДО, СР и др.), можно выделить принципиально повторяющиеся в независимых исследованиях их характеристики: а) связанные с моментами *предпочтения* определенных физических условий, режимов деятельности; в) отражающие *операционно-деятельностный состав конкретной деятельности*; с) *«идеальные образования»* - когнитивные схемы, стратегии, тактики, доминирующие ценности, смыслы и т.п.

4. *Эволюция стиля и эволюция его составляющих.*

5. *Широкий спектр определений стиля.*

6. *Связи меры развития структур стиля и успешности субъекта* (в профессиональной, учебной, спортивной деятельности).

7. *Методологический консерватизм, методический ригоризм, личностная инертность, ценностная лабильность* [2]. В изучении феномена стилей можно выделять множество парадоксов. С одной стороны, в исследованиях разных направлений явно проступают общеродовые знаки стилей, с другой – даже в рамках одного направления ученые чаще выносят широкий спектр суждений о сущности стилей, чаще спорят, чем соглашаются относительно общего. С одной стороны, во всех описаниях на первый план естественно всегда выступает специфика стиля, с другой – во множестве независимых описаний явно просматриваются моменты общего (сходной структурной и функциональной организации, моментов эволюции, связи с успешностью и др.). С одной стороны, имеет место игнорирование результатов исследований научных «оппонентов», с другой – крайне некритичное отношение к первоначальным постулатам.

Для понимания закономерностей становления, развития, функционирования и видоизменения стиля желательно выйти за пределы психологических научных конструкций и обратиться к более широким контекстам, к новой научной методологии - *экологическому, системогенетическому* подходам. Задачами проведенного нами историко-теоретического анализа [2] были: а) поиск и разработка методологических оснований, позволяющих с единых методологических позиций, посредством единого понятийного аппарата, рассмотреть разнообразие проявлений феномена стиля; в) разработка возможных подходов к дальнейшему изучению стиля, привлечение новых идей для объяснения получаемого материала (принципы самоорганизации, самоподобия, транзитивности); с) оценка возможных перспектив дальнейшего изучения стиля в психологии. Нами предложен подход к разработке интегральной концепции стилей в русле исследований научной школы В.С. Мерлина – Е.А. Климова. Сущностные свойства стилей раскрываются в движении от частного к общему, от частных стилей — к «общему» стилю человека, как бытию частных систем в общих в цепочке «индивидуальные стили деятельности — стили профессиональной деятельности — стили деятельности — стили жизни — стили человека» - ИСД<СПД<СД<СЖ<СЧ.

Первым, наиболее очевидным принципом организации, генеза и функционирования стилей выступает *принцип самоорганизации*. В исследованиях стилей – КС, ИСД, СР, СЖ и др., этот принцип, как правило, не упоминается. Но во всех исследованиях констатируются факты наличия у людей как субъектов деятельности, как личностей, того или иного стиля до начала его научного изучения. В современной методологии науки *принцип самоорганизации* признается как определяющий в становлении сложных систем, социальных, социально-психологических и психологических в том числе. Во многих работах, следующих методологии экологического, системогенетического подходов, представлены убедительные аргументы в пользу

универсальности *принципа самоорганизации*, присущего сложным системам социальной, биологической и неживой материи.

Вторым «ключом» к объяснению функционирования и развития стилей можно назвать *принцип транзитивности*. Множество описанных стилей едва ли возможно убедительно объяснять и классифицировать, если пренебрегать вероятной иерархией или гетерархией их взаимодействий, последовательностью становления, большей или меньшей специфичностью. Эти отношения нами определяются как цепочки разных по «масштабу» и мере специфичности психологических систем - «индивидуальные стили деятельности — стили профессиональной деятельности — стили деятельности — стили жизни — стили человека» - ИСД<СПД<СД<СЖ<СЧ [2].

Третьим «ключом» к объяснению функционирования и развития стилей мы считаем *принцип самоподобия*, или *фракталов*. (Понятие "фрактал", малоизвестное в психологии, обозначает широкий класс топологических форм, главной особенностью которых является *самоподобная иерархически организованная структура*. Фрактальным строением обладает огромное число объектов и процессов в окружающем нас мире. Хрестоматийные примеры фракталов – кровеносная система, бронхи, лист папоротника, ветви и крона дерева. Суть *принципа самоподобия* по Б. Мондельброту [1]: экономичность функционирования программ Природы. В такой аналогии подкупает не столько внешнее сходство «частей» и «целого» разных объектов физической реальности (то же мы констатируем как удивительное сходство в проявлениях разных стилей), но более – простота «программ» воспроизводства феномена и становления его «единиц»: они упаковываются в соответствии с границами и конфигурацией пространства. Этот принцип обеспечивает управление эволюцией сложного как принципиально простое и двухстороннее – со стороны объекта и среды).

Размышление с опорой на богатую научно-литературную фактографию, на эмпирические данные, полученные в 1981 – 2010-х годах в наших исследованиях стиля высококвалифицированных спортсменов, управленцев разных уровней, представителей социэкономических профессий, дает основание для выдвижения *рабочих гипотез*:

1) феноменологически есть *единое стилевое пространство*, в котором разные стили как системы адаптации субъекта к среде по-разному *про-являются*, воплощаются в разных *формах*;

2) в организации и функционировании стиля можно различать три иерархические характеристики; третья – «*идеальные регуляторы*», или *тип организации деятельности (ИР/ТОД)*, формируется в процессе «созревания» стиля; вторая – *операциональные структуры*, являются средствами деятельности (идеальными, предметными) и находятся в сильной зависимости от специфики деятельности и квалификации субъекта, формируются в процессе становления и развития стиля; первая – *субъективно удобные условия деятельности (СУУД)*, наиболее универсальна и наиболее стабильна, зарождается задолго до становления специфического стиля, выступает как пра-стили, как основание индивидуальных стилей;

3) «*единицами*» стиля выступают *симптомокомплексы трех составляющих* – трех иерархических характеристик стиля (ИР/ТОД, структуры, СУУД);

4) правило «единиц»: при становлении новых стилей, а, вернее, транслировании фрагментов структур ранее сложившихся стилей субъекта в новую социальную сферу, «единицы» стиля сохраняются, видоизменяются, дополняются, обогащаются, усложняются, изменяются количественно (например, трансляция и видоизменение ИСД субъекта предметной или интеллектуальной деятельности как стиля делового общения (СДО) представителя социэкономической профессии или как стиля руководства – СР), принципиальная организация структур – как носителей психического, сохраняется;

5) правило «фракталов»: становление новых стилей происходит согласно принципу и механизмам самоподобия;

6) правило «самоподобия»: становление новых стилей происходит согласно их сущностным свойствам и специфическим механизмам, в частности, определяемых *операциональными структурами*, присущими данной сфере жизнедеятельности, данной специфической деятельности;

7) правило «саморазвития»: становление новых стилей происходит вследствие сущностных свойств психического и необходимости согласования всех механизмов адаптации с индивидуальностью субъекта. Составляющие базового уровня – *субъективно удобных условий деятельности (СУУД)*, *про-являются спонтанно*, как первоначальная ориентация и адаптация человека к среде с учетом его возможностей и соответствующих предпочтений во

взаимодействиях с разными условиями среды и их изменениями (быстро – медленно; вариативно - стабильно, дальше – ближе, активно - пассивно и т.п.);

8) мера четкости внутренней организации стиля, то есть мера согласованности индивидуальности, особенностей деятельности и условий среды, выступает индикатором эффективности деятельности, профессиональной успешности, стабильности, перспективности субъекта;

9) мера адекватности воспроизводства стиля в его разных формах (про-явлениях) есть воплощение универсальности психологической системы, есть отражение уровня профессиональной зрелости субъекта.

Согласно выдвинутым гипотезам, феномен стиля можно представить как довольно простую психологическую систему, построенную на трех основаниях: а) *субъективно предпочитаемых условиях деятельности*; в) *специфических для данной деятельности действиях и способах*; с) *идеальных регуляторах - типе организации деятельности* – когнитивных схемах, стратегиях, ценностях, способах управления средой и т.п. Воспроизводство психологической системы в разных социальных сферах может протекать сравнительно легко и быстро, как спонтанно (руководствуясь преимущественно субъективными предпочтениями), так и направленно, под давлением социальных технологий, побуждающих субъекта осваивать более широкий и более эффективный технический репертуар специфической деятельности. Такой подход объясняет, почему основные составляющие индивидуального стиля деятельности (ИСД) транслируются как компоненты стиля делового общения (СДО), ИСД субъекта – как компоненты стиля руководства (СР), стиля тренера, стиля спортивного судьи и т.п. Транслирование стиля как целого в его части или другие формы (т.е., другие проявления) есть становление *самоподобных иерархически организованных структур и сохраняющихся принципов их функционирования*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мандельброт Б.Б. Фрактальная геометрия природы. – М.: Институт компьютерных исследований, 2002.
2. Толочек В.А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. - М.: ИП РАН, 2013.

СИСТЕМНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА*

Толстов С.Н.

д.пс.н., профессор ИвГУ (Шуйский ф-л)
Россия, Шуя

Карасева Т.В.

д.мед.н., профессор ИвГУ (Шуйский ф-л)
Россия, Шуя

Кисляков П.А.

к.пед.н., доцент ИвГУ (Шуйский ф-л)
Россия, Шуя

В современных условиях неизбежно формируется социальный заказ на разработку психолого-педагогических основ проблем социальной безопасности, как компонента национальной безопасности страны. Стратегической целью образования является создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечение высокого качества жизни населения. Именно образовательное пространство призвано вернуть человеку чувство связанности с другими, избавиться от ощущения незащищенности перед окружающим миром. Поэтому перед системой образования стоит задача развития социальной безопасности личности, включая подготовку к безопасному существованию в современном социуме, формирование умений защитить себя и своих близких в случае возникновения экстремальной, кризисной ситуации социального происхождения. Кроме того, личность, сформированная в соответствии с идеологией социальной безопасности, демонстрирует неприязнь к насилию и

агрессии, асоциальному поведению, активно способствует распространению гуманистического, духовно-нравственного опыта.

Формирование социальной безопасности педагога обеспечит интеграцию знаний и навыков, социально значимых качеств в единую систему, которая обусловит формирование готовности к лично-профессиональной деятельности по обеспечению социальной безопасности субъектов образования.

Происходящие сегодня глубокие и многоплановые изменения в политической, социально-экономической и духовной сферах российского общества ставят перед системой высшего профессионального образования задачи не только образования, но и воспитания будущего специалиста, развития его творческого потенциала, формирования способности решать личные и общественно значимые проблемы [2]. Поступающая сегодня в вузы молодежь уже имеет накопленные факторы риска асоциального поведения, в связи с чем содержание педагогического образования должно быть направленным на развитие социально значимых качеств студентов в процессе их личностно-профессионального становления. Кроме того, ВУЗ должен выступать как социально безопасная образовательная среда, обеспечивающая студенту состояние защищенности и адекватные условия развития его психофизических свойств.

Перспективным, таким образом, видится разработка системного подхода к формированию социальной безопасности педагога. Системность – одна из ключевых характеристик личности. Конкретные личностные качества представляют собой сложноорганизованные, динамические системы в совокупности взаимосвязанных, взаимообуславливающих, но отдельных компонентов, которые непосредственно соотносятся с системой, являясь ее составной частью [1]. Системная модель личности представлена в «Концепции человеческой психики» Зигмунда Фрейда («Оно», «Я», «Сверх-Я»), в психологической теории (биологический индивид, социальный индивид, личность) (Столин В.В., Богоявленская Д.Б.), в акмеологической теории (индивид, личность, субъект деятельности) (Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Бодалев А.А., Кузьмина Н.В.). Индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики человека в акмеологии изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях для того, чтобы помочь ему в достижении социального и профессионального «акме», как высшей формы проявления системного качества человека [2].

Системный подход в формировании социальной безопасности определяет целостное изучение будущего педагога как индивида, личности и субъекта деятельности, направленное на получение динамики показателей социальной безопасности, сопоставление которых дает более полную картину развития взрослого человека.

Человека как индивида характеризуют психофизиологические качества, которые проявляются в чувствительности человека к обнаружению сигналов опасности. Обеспечение физической безопасности требует соблюдения человеком определенных инстинктивных или выработанных опытом норм и правил поведения в профессиональной деятельности, в повседневной жизни, в быту. На поведении человека в нормальных условиях жизнедеятельности и в условиях экстремальной ситуации сказывается его психическое и физическое состояние. Соответственно подготовка студентов должна быть направлена на развитие способностей к психической саморегуляции и реализации здорового образа жизни. Социальная часть индивида связана с процессом социализации личности. Помогая ребенку в процессе социализации адаптироваться к условиям жизни, родители и педагоги, не желая того, одновременно снижают уровень его внушаемости, делают более подверженным любой манипуляции в будущем. Здесь с целью предупреждения опасности манипулирования личностью важно формировать у будущего педагога критическое мышление, обучать основам информационно-психологической безопасности. Личность как социальное по своей природе, относительно устойчивое образование представляет собой социальное качество индивида; систему мотивационных отношений; индивидуальную форму существования и развития социальных связей и отношений. Личностный уровень безопасности человека основывается на освоении конкретным индивидом общественных и групповых ценностей, развитии у него таких личностных качеств как моральность, нравственность, личное достоинство, разумность, ответственность. С психологических позиций субъект рассматривается как источник активности, носитель предметно-практической деятельности, обладающий способностью самоопределения, саморазвития, самоорганизации путем саморегуляции и разрешения человеком различного рода противоречий. Соответственно на уровне субъекта деятельности социальная безопасность представляет собой совокупность

способов и технологий активности, создающих или снижающих угрозу другому человеку или обществу в целом.

Реализация системного подхода в формировании социальной безопасности будущего педагога способствует его социализации, личностному и профессиональному развитию, приобретению личностно и профессионально ценных качеств, знаний и навыков, необходимых для обеспечения социальной безопасности субъектов образования, формированию состояния защищенности в современном социуме. В основе подхода лежит понимание и рассмотрение студента как индивида юношеского возраста с присущими ему социально-психологическими и психофизиологическими особенностями, уровнем здоровья и накопленными факторами риска асоциального поведения, испытывающего комплекс негативных воздействий психологического, информационного и социального характера, и, как следствие, потребность в безопасности и защищенности; как личности, представителя учащейся молодежи, носителя системы ценностей и идеалов (вписан в социальную систему), определяющих его безопасное поведение в нормальных условиях и в условиях экстремальной ситуации; как субъекта образовательного процесса в вузе, будущего педагога, который в перспективе должен осуществлять профессиональную деятельность по проектированию социально безопасной образовательной среды, обеспечивать социальную безопасность субъектов образования (учащихся и педагогов), быть носителем системы социальных, духовно-нравственных норм, эталонов безопасного и здорового образа жизни для учеников, а также иметь хорошее физическое, психическое и нравственное здоровье, необходимое для успешной педагогической деятельности.

Таким образом, социальная безопасность педагога представляет собой интегральное системно-личностное образование, определяющее состояние защищенности и личностно-профессионального развития, которое характеризуется социальным статусом, системой социальных норм, мировоззренческой позицией; осознанным отношением к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих; практической деятельностью по выявлению, предупреждению, ослаблению и устранению социальных опасностей и угроз в образовательной среде, возникающих на уровне личности, группы, общества; развитостью психологических и духовно-нравственных качеств, реализацией здорового и безопасного образа жизни.

Процесс формирования социальной безопасности будущего педагога согласуется с теорией системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова (1982), основывается на резервах личного социального опыта и собственной профессиональной ориентации [2].

Внедрение системного подхода в современное педагогическое образование в целом, и в области социальной безопасности в частности, является действенным фактором, обеспечивающим усиление профессиональной мотивации будущих педагогов, стимулирующим развитие их творческого потенциала, позволяющим выявить и плодотворно использовать личностные ресурсы для достижения успеха в профессиональной деятельности посредством формирования психологической готовности и социальных компетенций.

* Статья подготовлена в рамках госзадания Министерства образования и науки РФ

ЛИТЕРАТУРА

1. Данильчук В.И., Сериков В.В. Формирование личности будущего учителя и некоторые проблемы методологии построения педагогического образования // Методологические вопросы формирования личности будущего учителя. – Волгоград, 1985.
2. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеология в вопросах и ответах. – М., 2007.
3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.

СТРУКТУРА МЫСЛИ И НАРУШЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ШИЗОФРЕНИИ)*

Шадрикова А.Д.
студентка 6 курса
РУДН
Россия, Москва

Цель данной работы – дать описание возможных психологических причин отдельных нарушений мышления, наблюдаемых у больных шизофренией.

В качестве теоретического конструкта нами были использованы представления В.Д. Шадрикова о структуре человеческой мысли. Согласно этим представлениям мысль включает в себя три компонента: содержание, потребность и переживание. Потребности и переживания являются теми детерминантами, которые вовлекают необходимые мысли в решения задач, стоящих перед субъектом. Они же помогают осознать мысли, вовлекаемые в процесс принятия решений. Механизм порождения мысли, по В.Д. Шадрикову, представлен на рисунке 1.



Рисунок 1. Схема порождения мысли и образа

Рассмотрим две ситуации расстройства мышления и попробуем их объяснить, исходя из представленной выше схемы порождения мысли.

Расстройства мышления: разорванность мыслей

Разорванность мышления при шизофрении выражается в отсутствии связи между отдельными мыслями и словами.

При данной патологии мышления из процесса формирования мысли выпадают два ключевых момента: потребность и желание. Снижение или отсутствие потребности и желания не позволяет больному закончить начатую мысль. Вновь возникающие мысли имеют также небольшой потенциал потребности и желания эту мысль обдумать. Мысль быстро утрачивается и остается законченной. На смену ей приходит новая мысль с таким же небольшим потенциалом мотивации и желания и т.д. Процесс мышления в данном случае будет характеризоваться разорванностью мыслей. На представленном рисунке это будет отражаться в выпадении второго и третьего компонентов.

Расстройство мышления: резонерство

Резонерство, как известно, характеризуется склонностью к пустым рассуждениям, когда субъект высказывает «очень много слов, но мало мыслей». Такое мышление характеризуется беспокойностью, отсутствием конкретности, целенаправленности.

Данную патологию можно объяснить тем, что у больного из механизма порождения мысли выпадают переживания и потребности, что на рисунке соответствует первому и второму компонентам. Это приводит к тому, что мысль теряет свою значимость, становится пустой. И чтобы это как-то компенсировать, больному приходится использовать большое количество слов, не несущих конкретной смысловой нагрузки.

Приведенные выше данные позволяют понять сущность нарушений в мышлении, подойти с новых позиций к пониманию проблемы формирования дефекта личностных проявлений поведения при шизофрении и диагностики нарушений сенсорного синтеза.

* Публикация подготовлена в рамках научного проекта РГНФ № 13-06-00132

КОНСТРУКТИВНЫЕ И
ДЕСТРУКТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ

Руководитель направления:

доктор психологических наук, профессор
Юрий Павлович ПОВАРЕНКОВ

АДАПТИВНЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДАГЕСТАНА

Аминов У.К.

магистр психологии ДГПУ
Россия, Махачкала

Цахаева А.А.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой общей и педагогической психологии ДГПУ
Россия, Махачкала

Общественное развитие начала XXI века характеризуется своеобразным этническим парадоксом, суть которого заключается в том, что в обыденном сознании и научных подходах стали популярными проблемы общечеловеческих ценностей, сближения и объединения народов, оживления этнических процессов, национального самоосознания, конструктивного межэтнического взаимодействия. Однако с другой стороны в социальной сфере прослеживается тенденция самоопределения народов, размежевание наций, обособления государственности, что тоже является следствием расширения границ этносамосознания.

Таким образом расширяясь, границы самосознания антагонистически призваны бороться друг с другом, приводя личность к двойным моральным стандартам и расплывчатым ценностям. Следствием чего становится тенденция углубления кризиса межнациональных отношений, вызванная распадом федеральных государств, резкий рост межнациональных конфликтов и межэтнической неприязни, вызванных как объективными, так и субъективными факторами. Свидетельствами этому являются конфликты на Балканах, в Грузии, Украине, Приднестровье, в Ливане и Израиле и мн. др. Дестабилизация экономики, спад производства, снижение жизненного уровня в стране, разрушение старой системы ценностей и стереотипов, регулировавших отношения личности с обществом и самим собой - все это неоднородно отзывается в мировоззрении народов бывшего СССР и России, в частности, отражаясь на его социальном и психическом самочувствии. Особенно демонстративно представлены эти факторы социальной напряженности в Дагестане, где плотно проживают представители более 30 национальностей, по данным за 2009 года –156 народностей, люди разных конфессий, порой антагонистически направленных мировоззренческих позиций и нравов.

Социальные кризисные процессы, происходящие в дагестанском обществе, отрицательно влияют на психологию людей, порождая тревожность и напряженность, озлобленность, жестокость и насилие. Именно поэтому здесь нашли сочувствие представители ваххабитского толка в исламе, религиозные секты. Тяжелое экономическое положение республики, где по данным Центра безработицы каждый четвертый житель не имеет стабильного дохода, привело Дагестан к серьезным трудностям и внутренним конфликтам, к значительному увеличению уровня распространенности и многообразия форм аморальных поступков, преступности и других видов асоциального поведения.

В это же время в условиях растущей интеграции узко этнической культуры в мировое информационное пространство, мощного воздействия на сознание молодежи современного телевидения, психолого-педагогическая практика должна работать с учетом требований социализации. Жак Делор в докладе международной комиссии по образованию, представленному Юнеско под названием «Образование: скрытое сокровище», отмечает «серьезные риски современного варианта глобализации, при котором все богатства и традиции свойственной национальной культуры при отсутствии необходимых мер предосторожности подвергаются опасности забвения и утраты». Чтобы избежать таких последствий стандартизации образования и культуры Жак Делор призывает все страны мира сохранить ценности развития самобытных национальных культур, учитывая друг у друга «способы передачи культурного наследия и методы сохранения своей самобытности» (Доклад международной комиссии по образованию. 1997).

В связи с этим возникли вопросы: каков адаптивный ресурс профессионального становления психолога в поликультурном пространстве Дагестана? Этому и было посвящено наше исследование. Из анализа реальной ситуации профессионального становления психолога выяснилось, что в первые три года профессиональной деятельности феномены адаптивного процесса проецируются сквозь конкретные профессиональные ценности. Мы можем выделить несколько стадий профессионального становления психолога:

- «адаптированный контакт» - период подбора соответствующей стратегии реагирования на социальную, психологическую или физиологическую ситуацию профессионального становления психолога;

- «формирование» - признание востребованных профессиональных ценностей и переборка в блок доминирования в процессе организации адаптивного поведения;

- «замещение» - разрушение или ретуширование не востребованных профессиональных ценностей психолога, перестройка установок на ценностные ориентации личности, активное внедрение адаптивных форм реагирования, активация блоков психологической защиты, демонстрация востребованных профессиональных ценностей;

- «паттернизация» - создание стойких или временных паттернов в сознании человека, профессионально ценностная рефлексия, создание адекватных программ адаптивного поведения, активная демонстрация стратегии «свой среди чужих, свой среди своих»;

- «гармонизация» - стремление к гармонии межличностных отношений, консерватизм в подражании поведению значимых других (антиадаптивное поведение), покой, переоценка ценностного материала и переучет психологического ресурса;

- «принятие» - стабильность и равновесие психологического ресурса, включение в свой арсенал реагирования новых поведенческих стратегий, генерация ценностной сферы в поведение и сознание личности; интеграция общечеловеческих ценностей в этнические и далее в личностные, с замещением профессиональных;

- «развитие» - интенсивное нравственное развитие, рост профессиональной духовности, повышение уровня всех видов профессионального сознания, укрепление силы духа.

Особенности каждого из описанных выше периодов развития накладывают свой отпечаток на содержание профессионального сознания и определяют адаптивную стратегию поведения личности.

Адаптивный ресурс профессионального становления психолога в поликультурном пространстве Дагестана реализуется за счет профессиональных и этнических ценностей личности.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕРМИНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАЖЕМ

Асадулаева У.М.

к.пс.н., ст. преп. кафедры психологии

ДГПУ

Россия, Махачкала

Сегодня перед высшим педагогическим образованием стоит сложная и вместе с тем многогранная задача, решение которой предполагает, с одной стороны, формирование профессиональной компетентности будущих педагогов, с другой - обеспечение направленности самого процесса их подготовки на развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога. Принципиальная важность проблемы ценностно-смысловой сферы педагога в современных условиях объясняется тем, что она обеспечивает личностное развитие педагога, профессиональное становление и успешность его деятельности. Рассмотрение спектра ценностных ориентаций, их динамики, психологических механизмов влияния на ценностно-смысловую сферу личности педагога является важным для оптимизации его профессиональной деятельности.

Этим обосновано значительное число исследовательских работ в педагогической сфере. Среди авторов, занимающихся проблемами успешности профессиональной деятельности, следует выделить И.Ф. Албегову, Л.Г. Гусякову, Е.В. Кулебякина, В.Н. Ярскую, И.Ю. Суркову, П.В. Романова, Б.Ю. Шапиро, В.А. Мальцева, А.В. Мудрика, М.В. Фирсова, Е.И. Холостову и др.

Но в рамках этих исследований фактически не уделено внимания успешности профессиональной деятельности педагогических работников. О зависимости успешности деятельности от различных проявлений личности писали Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.А. Бодров, Е.П. Ильин, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др.

Если рассматривать в качестве профессиональной деятельности педагогическую работу, то вполне резонно говорить, что для исполнения функций педагогическому работнику, прежде всего, необходимо обладать развитыми коммуникативными навыками, эмпатическими и другими способностями, которые способствуют наиболее адекватному взаимодействию с учениками. Но в

структуру личности (например, по К.К. Платонову) включен и мировоззренческий компонент. И было бы интересно посмотреть, имеется ли взаимосвязь между успешностью педагогической деятельности и ценностными ориентациями педагога.

Понятие успешности связано с понятиями продуктивности, результативности, эффективности, производительности труда. Успешность включает в себя эти показатели, но не равна какой-либо из них или их сумме. Успешность является характеристикой, прежде всего, человека и его деятельности. Успешность деятельности включает в себя не только внешнюю, но и внутреннюю, собственную оценку личностью своей деятельности. Таким образом под успешностью мы понимаем соотношение качества, скорости, своевременности исполнения трудовых обязанностей и оценку этих показателей самим работником и непосредственно связанными с этой деятельностью людьми.

Рассматривая профессиональную деятельность педагогического работника, можно предположить, что направленность его личности, ценностные ориентации влияют на успешность его профессиональной деятельности, что они взаимосвязаны с успешностью педагога, помогая расставлять приоритеты в процессе исполнения профессиональных обязанностей. Это предположение мы постарались проверить в ходе исследования успешности профессиональной деятельности педагога. Для определения уровня успешности нами была использована экспертная оценка профессиональной компетентности и успешности учителя (преподавателя). Определялась оценка профессиональной компетентности и успешности педагога по пяти аспектам труда (деятельность, общение, личность учителя, обученность и обучаемость школьников, психологический аспект педагогической деятельности). Завучу, руководителю методического объединения и школьному психологу предлагалось оценить, насколько сформированы у учителя данные умения, навыки и насколько активно он применяет в своей работе те или иные приемы. Показателем уровня развития профессиональной компетентности и успешности был средний балл, получаемый путем усреднения общих показателей всех трех экспертов.

Для диагностики ценностной сферы педагогов применялась методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Данная методика направлена на изучение уровней системы ценностных ориентаций. Система ценностей определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и философии жизни. М. Рокич различает 2 класса ценностей: а) терминальные и б) инструментальные. Полученные данные обрабатывались с помощью программного пакета Statistica 5.5., использовался U-критерий Манна-Уитни и коэффициент корреляции Спирмена. В исследовании приняли участие 340 человек, в том числе 234 учителя женского пола и 106 мужского пола. Возрастная и стажевая характеристика учителей: минимальный возраст – 20 лет, максимальный – 68; минимальный стаж педагогической деятельности – 1 год, максимальный – 48.

В данном случае эффективность деятельности (ее обобщенный показатель) выступает одним из показателей, который является основанием для дифференциации профессионализации на отдельные, самостоятельные периоды. Анализ динамики развития эффективности показало, что она носит нелинейный характер – растет в начале профессиональной деятельности, достигает максимума в период 20-22 летнего стажа, а затем начинает постепенно снижаться. Мы проанализировали распределение значений общего показателя эффективности у педагогов со стажем работы от 1 года до 48 лет и выделили пять групп учителей с разным уровнем эффективности: низкая эффективность, эффективность ниже среднего, средний уровень эффективности, эффективность выше среднего, – высокая эффективность.

Далее обратимся к анализу особенностей развития терминальных ценностей учителей с разным уровнем эффективности педагогической деятельности. Выяснилось, что в группе низкоэффективных учителей отчетливо выделяются четыре наиболее значимые терминальные ценности – «равенство» (в возможностях), «свобода поступков и действий», «творческая деятельность» и «получение удовольствий»; к наименее значимым относятся ценности «активной, деятельной жизни», «здоровья» и «любви».

В группе учителей с эффективностью деятельности ниже среднего к числу наиболее значимых терминальных ценностей относятся «общественное признание», «равенство (в возможностях)» и «свобода поступков и действий»; к наименее значимым – «активная, деятельная жизнь», «здоровье», «красота природы и искусства» и «спокойствие в стране, мир». Важно отметить, что в первой и во второй группе дифференциация терминальных ценностей от наименее к более значимым достаточно большая.

В группе учителей со средним уровнем эффективности деятельности дифференциация значимости терминальных ценностей становится менее заметной. Здесь отчетливо выделяются ценности более и менее значимые. К числу наиболее значимых ценностей относится лишь одна – «получение удовольствий»; к числу наименее значимых – «активная, деятельная жизнь», «здоровье», «красота природы и искусства», «материально обеспеченная жизнь», «спокойствие в стране, мир» и «познание, интеллектуальное развитие».

В группе учителей с уровнем эффективности выше среднего выделяются три наиболее значимые терминальные ценности – «свобода поступков и действий», «творческая деятельность» и «получение удовольствий». По-прежнему сохраняется достаточно большое количество терминальных ценностей, уровень значимости которых низкий – «активная, деятельная жизнь», «здоровье», «красота природы и искусства», «материально обеспеченная жизнь», «спокойствие в стране, мир» и «познание, интеллектуальное развитие». В данной группе учителей, несмотря на отчетливо высокий уровень значимости только одной ценности, тем не менее, сохраняется достаточно высокий уровень дифференциации ценностей.

В группе учителей с наиболее высоким уровнем эффективности наблюдаются достаточно существенные изменения в дифференциации терминальных ценностей (рисунок 1). Так, к числу наиболее значимых уже можно отнести достаточно большое количество ценностей – «жизненная мудрость», «общественное признание», «равенство (в возможностях)», «творческая деятельность» и «получение удовольствий». При этом и число наименее значимых терминальных ценностей незначительно увеличивается – «активная, деятельная жизнь», «здоровье», «красота природы и искусства», «независимость суждений и оценок», «счастливая семейная жизнь» и «любовь».

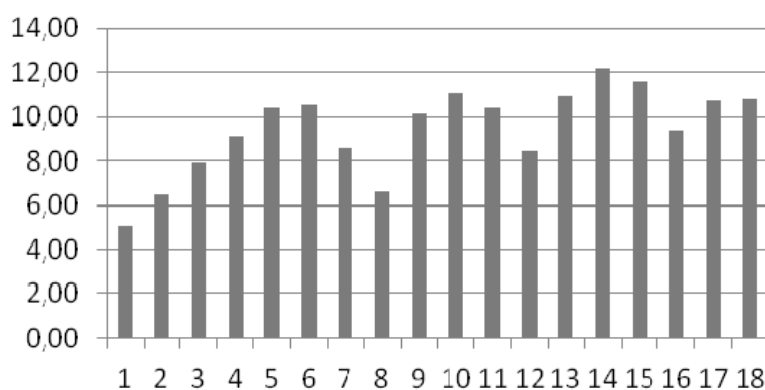


Рисунок 1. Уровень значимости терминальных ценностей в группе высокоэффективных учителей

Примечание. Терминальные ценности: 1 - Активная, деятельная жизнь; 2 - Здоровье; 3 - Красота природы и искусства; 4 - Материально обеспеченная жизнь; 5 - Спокойствие в стране, мир; 6 - Познание, интеллектуальное развитие; 7 - Независимость суждений и оценок; 8 - Счастливая семейная жизнь; 9 - Уверенность в себе; 10 - Жизненная мудрость; 11 - Интересная работа; 12 - Любовь; 13 - Наличие верных и хороших друзей; 14 - Общественное признание; 15 - Равенство (в возможностях); 16 - Свобода поступков и действий; 17 - Творческая деятельность; 18 - Получение удовольствий.

Итак, мы обнаружили изменение числа наиболее и наименее значимых ценностей в зависимости от уровня эффективности деятельности. При этом, если во второй, третьей и четвертой группах дифференциация ценностей не столь заметная, в крайних группах учителей – с низким и высоким уровнем эффективности деятельности, достаточно отчетливо выделяются группы более и менее значимых терминальных ценностей, заметная в крайних группах учителей – с низким и высоким уровнем эффективности деятельности, достаточно отчетливо выделяются группы более и менее значимых терминальных ценностей. Возможно, именно на уровне низкой и высокой эффективности деятельности различия в содержании ценностных ориентаций носят качественный характер. Для проверки этого предположения обратимся к результатам сравнения групп учителей в уровне значимости терминальных ценностей с помощью критерия U-Манна-Уитни. Проведенный статистический анализ показал, что существенных различий в уровне значимости терминальных ценностей между группами нет. Такие различия обнаружены только в

уровне развития ценностей «здоровье» ($p \leq 0,05$) и «наличие верных и хороших друзей» ($p \leq 0,05$) между первой и второй группой, а также в уровне развития ценностей «жизненная мудрость» ($p \leq 0,05$) и «интересная работа» ($p \leq 0,05$) между второй и третьей группами.

Полученные результаты позволяют предположить, что особенности содержания и уровня развития терминальных ценностей носят не количественный характер (т.е. рост или спад в разных группах учителей), а качественный, структурный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асадулаева У.М. Ценностно-смысловая сфера личности педагога на разных этапах профессионального становления // Дис... канд. психол. наук. - Ярославль, 2013.
2. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. - М., 2001.

ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Ачинович Т.И.

магистр пед. наук, ст. преп. кафедры психологии и конфликтологии
РГСУ (филиал в г. Минске)
Республика Беларусь, Минск

Студенческие годы являются одним из самых важных возрастных этапов, поскольку кроме получения профессионально направленного образования в это время совершается переход к взрослости, связанный с построением перспективы смысла собственной жизни, становление человека как субъекта жизни. Однако основное внимание в организации учебного процесса вуза уделяется вооружению студентов профессиональными знаниями и умениями в преподавании определенной дисциплины, и явно недостаточно осуществляется личностная подготовка к профессиональной деятельности: формирование необходимых для профессионала личностных качеств, отношения к будущей профессии как жизненно значимой деятельности. Учебный процесс фактически не затрагивает проблему смысложизненных ориентаций будущих специалистов. Как отмечают К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Максимова, Е.В. Мартынова, В.Э. Чудновский, чрезвычайно значимым аспектом психологической подготовки будущего специалиста является формирование у него смысложизненных ориентаций и ценностно-смыслового отношения к избранной профессии [1; 3; 4; 7].

Ю.П. Поваренков отмечает, что для студентов характерна незавершенность процесса профессионального самоопределения [5]. Поэтому процесс подготовки специалиста в вузе должен раскрывать экзистенциальные позиции избранной профессии: ее назначения и сущности, социальной значимости, этических аспектов деятельности, роли профессии в жизненном самоопределении и самореализации.

Следует отметить, что студенческий возраст является сензитивным для становления смысловой сферы, смысложизненных ориентаций личности в связи с актуализацией проблемы личностного и профессионального самоопределения, формированием собственных взглядов, убеждений, системы идеалов и ценностей, развитием рефлексии и мировоззрения. Однако период активного поиска смысла жизни студентами осложняется недостатком жизненного опыта и знаний, а образовательный процесс мало готовит молодого человека к ответственнейшему шагу – выбору «главной линии» своей жизни.

В свете вышесказанного становится очевидной научно-практическая значимость исследований проблемы смысла жизни применительно к профессиональной деятельности и подготовке кадров. Важным условием в формировании личности и психолого-педагогической культуры будущих специалистов, на наш взгляд, становится формирование смысложизненных ориентаций в системе образования. Как отмечает В.Э. Чудновский, если человеку еще в юности или в студенческие годы помочь в формировании собственной личности, ее направленности, в поиске своего стиля и смысла жизни, учитывающего все плюсы и минусы его индивидуальности, то он сам сможет в будущем влиять на собственную судьбу, развивать свои способности [6]. В связи с этим задачами образования должны быть не только передача профессиональных знаний, умений и навыков, но также в качестве компонента профессиональной

подготовки необходимо включать материалы на проработку типичных ситуаций профессиональной деятельности, которые развивают способности к личностному и профессиональному самоопределению, к самореализации и самоактуализации в процессе поиска и реализации своего смысла жизни.

Нами была разработана программа студенческого научного кружка «Психология смысла жизни», которая апробируется на базе филиала РГСУ в г. Минске. Целью работы кружка является повышение качества профессиональной подготовки студента-психолога посредством развития способностей в поиске, обретении, отстаивании и реализации смысла жизни. Задачи работы кружка: расширение и углубление представлений студентов о феномене «смысл жизни»; развитие интереса у студентов к проведению научно-исследовательской работы по проблеме смысла жизни; помощь в профессиональном и личностном самоопределении студентов, в выборе направлений жизненного пути; формирование жизненных планов, построение жизненной программы, активизация регуляторных функций планирования и программирования жизненного пути; формирование стремления к самовыражению и развитие творческого потенциала личности; формирование активной жизненной позиции, повышение общего уровня активности в реализации смысла жизни.

Программа кружка «Психология смысла жизни» рассчитана на 16 занятий. Продолжительность каждого занятия составляет от 3 до 5 часов - в зависимости от групповой или индивидуальной динамики личностных изменений каждого участника. Реализация программы осуществлялась в форме интерактивных семинаров, практикумов, круглых столов и тренинговых занятий.

При разработке содержания программы мы опирались на положения теории К.В. Карпинского, который отмечает, что личность как субъект жизни формируется в процессе разрешения противоречий, связанных с решением задач поиска и обретения смысла жизни, сохранения и удержания принятого смысла вопреки изменчивости и давлению жизненных обстоятельств, а также практической реализации смысла, предполагающей построение индивидуального жизненного пути [2; С. 132]. Содержание программы включает три основных блока: 1) поиск и обретение смысла жизни; 2) выбор жизненного пути; 3) личностная эффективность, способствующая реализации выбранного смысла жизни.

Первый блок включает в себя проведение круглых столов по темам: «Смысл жизни или бессмысленное существование?», «Смысл жизни как фактор субъективного и психологического благополучия личности», интерактивных семинаров: «Природа, структура и функции смысла жизни как психического феномена», «Ценности как источники выбора смысла жизни», а также тренинг «Как найти свое призвание?».

Второй блок состоит из тренингов «Жизненный сценарий», «Жизненная тактика и стратегия» и «Тайм-менеджмент», а также практикума «Линия жизни».

Третий блок включает проведение интерактивных семинаров «Жизнь замечательных людей», «Трудности в реализации смысла жизни», а также тренинга личностного роста «Личностная эффективность в отстаивании и реализации смысла жизни».

Поскольку деятельность данного кружка направлена на работу с вершинными ценностно-смысловыми образованиями – стержнем личности каждого человека, мы старались учитывать замечания В.Е. Чудновского относительно подобных воздействий: «Очень опасно навязывать человеку смысл его жизни, оказывать влияние на нее. Процесс формирования смысла жизни должен быть максимально эмансипированный от воздействия внешних обстоятельств. Необходимым условием такой эмансипации является плюрализм мнений, возможность сопоставить разные точки зрения, чтобы в процессе такого сопоставления выработать свою позицию, систему собственных убеждений» [6; С. 109]. Учитывая это замечание, программа реализуется с помощью приемов смысловых техник, рассчитанных не на прямое и директивное воздействие на смысловые структуры, интегрированные в динамической системе смысла жизни, а на открытое диалогическое общение, которое является одним из стимуляторов формирования смысловых образований и роста личности. Таким образом, предложенная нами программа «Психология смысла жизни» может быть использована преподавателями вузов, психологами для формирования смысло-жизненных ориентаций личности студентов, что будет содействовать их успешному профессиональному развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Карпинский К.В. Неконгруэнтность смысла жизни и противодействие значимых других: факторы кризисного развития личности // Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические, методические и прикладные проблемы: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; науч. ред.: Н.А. Логинова, К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2012.
3. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии. - 2001. – № 2.
4. Мартынова Е.В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов // Мир психологии. - 2001. – № 2.
5. Поваренков Ю.П. Основные тенденции профессионального развития студентов педагогического университета // Ярославский педагогический вестник. – 2001. – № 3.
6. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. - М.: «Ось-89», 1997.
7. Чудновский В.Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности // Психологический журнал. – 2004. – № 6.

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АГРЕССИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Багандова Г.Х.

к.пс.н., ст. преп. кафедры общей и педагогической психологии

ДГПУ

Россия, Махачкала

Агрессия, насилие и конфликт относятся к числу наиболее серьезных проблем современного общества. Проблема агрессивности и агрессивного поведения остается актуальной всегда, поскольку агрессивное поведение привносит дестабилизирующий фактор в жизнь общества. В последнее время изучение проблемы агрессивного поведения человека стало одним из популярных направлений исследовательской деятельности отечественных и зарубежных психологов. Отмечено, что за последние 10-15 лет повысилось количество высоко агрессивных детей и подростков.

За последние годы опубликовано достаточно большое количество работ по анализу теоретических подходов изучения агрессивного поведения. В зарубежной психологии проблемой агрессивности детей и подростков занимались А. Бандура, А. Басс, К. Бютнер, Л. Берковиц, Р. Бэрн, К. Лоренц, Д. Ричардсон, З. Фрейд, Э. Фромм и др. В отечественной психологии проблему агрессии в той или иной степени затрагивают в своих исследованиях П.П. Блонский, Г.Э. Бреслав, Л.С. Выготский, Л.Б. Гиппенрейтер, А.И. Захаров, С.Л. Колосова, Р.В. Овчарова, Н.М. Платонова, А.А. Реан, Т.Г. Румянцева, Л. М. Семенюк, И.А. Фурманов и др. [4].

Как показывает теоретический анализ, агрессивность педагогов практически не изучена, за исключением некоторых работ В.В. Диковой, Т.В. Левковой и К.Л. Пановой.

Анализ литературных источников позволяет дать следующее определение агрессии учителя - это деструктивное поведение, выражающееся в нарушении профессионально-нравственных норм взаимодействия педагога и учащихся. Агрессия проявляется как враждебное отношение к учащимся и обнаруживается на разных уровнях: от вербальной до физической. Она связана с «карательным» педагогическим воздействием, насмешками, угрозами, навешиванием «ярлыков», грубостью, желанием подчинить своим требованиям поведение учащихся [4].

Агрессия может служить цели утверждения, влияния на других, повышения самооценки, престижа, имиджа и т.д. В.Д. Шадриков указывает на значение мотивов самоутверждения, власти и доминирования в реализации агрессивных тенденций [6]. Данные мотивы в совокупности с уровнем притязаний личности создают необходимую почву для развития агрессии и других профессиональных деформаций педагога, например, авторитарности.

Одной из форм профессионально обусловленных деструкций являются деформации личности. В ходе научных исследований рядом исследователей были определены основные причины и виды профессиональных деформаций, встречающихся у педагогов. Среди них - педагогическая агрессия, демонстративность, педагогический догматизм, доминантность, педагогическая индифферентность и другие [1]. Проявление профессиональных деформаций

определяется возрастными, индивидуально психологическими особенностями личности педагога, стажем работы, содержанием и особенностями педагогической деятельности [3].

Изучение феномена агрессии учителя имеет особое значение. Именно агрессия вызывает наиболее разрушительные последствия взаимодействия субъектов педагогического процесса, оказывая губительное влияние на развитие личности учащихся, педагогическое взаимодействие учителей и школьников. Установлено, что закрепление форм агрессивного поведения происходит под влиянием неблагоприятных внешних условий - авторитарного стиля воспитания, включая и педагогическое общение педагогов с детьми.

Агрессивная речь демонстрирует авторитарный стиль общения педагога и приводит к отчуждению, непониманию, часто к враждебным отношениям с детьми. Поэтому с коммуникативной точки зрения вербальная агрессия педагогов не эффективна. Полностью устранить вербальную агрессию из педагогического процесса вряд ли возможно, однако можно научиться контролировать себя, сдерживать проявление грубости. Это достигается, как показано в исследовании В.В. Диковой (2005), с помощью тренинга, и не только в отношении склонности к вербальной агрессии, но и физической [2].

Агрессивное поведение педагогов может вызвать ответную агрессивную реакцию ребенка и нести скрытую психологическую угрозу для развития личности ребенка и педагогического процесса в целом. Кроме того, добываясь сиюминутного послушания путем воздействия на детей в агрессивной форме, педагог невольно провоцирует ответную агрессию. При этом дети усваивают агрессивную модель речевого поведения и начинают использовать ее в общении с друзьями и взрослыми. Агрессивное поведение педагогов способствует формированию агрессивности у детей. У детей часто складывается впечатление, что агрессия учителя направлена не на их поведение в конкретной ситуации, а на них самих, их личность. Вследствие этого у детей снижается самооценка, возникает неуверенность в себе, появляется страх перед учителем, а затем и школой.

Р.Х. Шакуров в своем исследовании показал влияние агрессивного поведения учителя на формирование агрессивности учащихся, взаимодействие с которыми вызывает сложности, затруднения. Таких учащихся автор характеризует как неуспевающих, с девиантным, отклоняющимся асоциальным поведением. Работа с таким контингентом требует от педагога повышенной мобильности, самоконтроля, самосознания, глубокой и постоянной рефлексии профессиональной деятельности [7].

В связи со сказанным нам представляется актуальным изучение проблемы агрессивного поведения педагога как фактора формирования агрессивности учащихся. С целью выявления агрессивного поведения педагогов и его влияния на формирование агрессивности учащихся было проведено эмпирическое исследование. В качестве объекта исследования выступили учителя и учащиеся школ № 5 и 30 г. Махачкалы. Проведенное исследование показало наличие проблемы агрессивности педагогов. Исследование позволило сделать некоторые выводы: учителя более склонны к проявлению вербальной агрессии, чем к физической; агрессивность значительно больше выражена у учителей-мужчин, чем у учителей-женщин; у учителей с более высокой агрессивностью в большей степени выражены властность и маскулинность, а у учителей с низкой агрессивностью больше выражены эмпатия и профессиональный мотив. Установлено, что закрепление форм агрессивного поведения у детей происходит под влиянием неблагоприятных внешних условий - авторитарного стиля воспитания, включая и педагогическое общение педагогов с детьми.

Теоретический анализ, а также результаты эмпирического исследования агрессии педагогов позволяют сделать заключение, что агрессия, как правило, направлена на учащихся, взаимодействие с которыми вызывает сложности, затруднения. Это приводит к неуспеваемости учащихся с девиантным, отклоняющимся, асоциальным поведением, к снижению самооценки, неуверенности в себе. Выявленный в теоретическом анализе и эмпирическом исследовании факт наличия агрессивности у педагогов требует проведения с ними психокоррекционной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. - СПб: Речь, 2004.
2. Дикова В.В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя: Автореферат дисс... канд. наук. - Екатеринбург, 2005.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. - Екатеринбург, 2003.

4. Панова К.М. Особенности агрессивности в процессе профессионализации педагогов: Автореферат дисс... канд. наук. – СПб., 2009.
5. Фурманов И.Л. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. – 2007.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.
7. Шакуров Р.Х. Психология руководства педагогическим коллективом. - М.: Магистр, 1995.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ВЫПУСКНИКОВ КОЛЛЕДЖА

Безюлева Г.В.

к.пед.н., к.пс.н, доцент, директор ПСИ-ПЛУС
Россия, Москва

Назаренко Н.В.

педагог-психолог Медицинского колледжа МИИТ
Россия, Москва

Развитие современного общества сопровождается изменениями не только в общественном сознании, но и в привычных представлениях, системе ценностей людей. Ценности в обществе формируются как составная часть социокультурной сферы, они существуют в рамках определенного исторического времени, постоянно переоцениваются, заменяются одни другими.

Вопросы, связанные с трансформацией ценностных ориентаций молодежи в современном обществе, представляются нам крайне важными, поскольку ценности выпускников – медиков изучены недостаточно хорошо. Нами было проведено исследование, целью которого было выявить направленность ценностных ориентаций и представленность профессионально важных качеств среди выпускников по специальности «Сестринское дело». В опросе приняли участие 40 человек, использовалась методика М. Рокича «Ценностные ориентации». Были получены следующие данные. Около половины студентов-выпускников ориентированы на получение интересной работы после окончания учебного заведения (42,5%) и иметь материально обеспеченную жизнь (отсутствие материальных затруднений) (27,5%); на счастливую семейную жизнь ориентированны 65%, «любовь» (духовная и физическая близость с любимым человеком) - 52,5%, что соответствует возрастному периоду (поздняя юность) и специфике контингента опрошенных (преимущественно девушки и лишь 8% юношей). Около половины респондентов имеют потребность в хороших верных друзьях - 45%. Важным для опрошенных является вопрос здоровья (физического и психического) - 65%; это говорит о том, что, выделяя эту ценность, как наиболее важную, выпускники имеют сформированную профессиональную направленность, соответствующую выбранной специальности. Среди выпускников 32,5% выделяют ценности «развития» (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) и 35% «образованности» (широта знаний, высокая общая культура), ориентируясь на продолжение своего образования. Однако ряд профессионально важных качеств для медицинского работника среднего звена выпускники выделяют крайне не уверенно. Так, ценность «счастье других» (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом), отражающая альтруистическую направленность, была отмечена лишь у 7,5% опрошенных. Профессионально важные качества, необходимые в непосредственной работе с пациентами («аккуратность» (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах), «ответственность» (чувство долга), «рационализм» (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения) выбрали 7,5% соответственно, «самоконтроль» (сдержанность, самодисциплина) - 15% выпускников. ПВК, отражающие коммуникативную компетентность медицинского работника – «терпимость» (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения) - 5%, «чуткость» (заботливость) были выделены лишь у 2,5% студентов.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Выпускники медицинского колледжа имеют сформированную профессиональную направленность, соответствующую выбранной специальности.
2. Около половины опрошенных ориентированы на получение интересной работы после окончания учебного заведения и каждый третий выпускник на материально обеспеченную жизнь.

3. Ценность образованности и саморазвития выделяется каждым третьим опрошенным, готовым продолжить образование в ВУЗе.

4. Но, наряду с ценностью саморазвития, профессионально важные качества, необходимые в медицинской деятельности и непосредственной работе с пациентами (аккуратность, ответственность и рационализм, самоконтроль) не являются для выпускников - медиков приоритетными, их выбирают лишь единицы респондентов.

5. ПВК, отражающие коммуникативную компетентность медицинского работника (терпимость, чуткость), так же были выделены лишь среди небольшого числа опрошенных.

Таким образом в процессе профессионально личностного становления студентов медицинского колледжа необходимо уделять особое внимание формированию коммуникативной компетентности и блоку профессионально важных качеств личности выпускников.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ И СТРУКТУРЫ ИДЕНТИЧНОСТИ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Бугайчук Т.В.

к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии
ЯГПУ

Россия, Ярославль

Многие отечественные и зарубежные авторы отмечают, что сегодня потребность человека в идентичности выходит по значимости на одно из первых мест. Категория идентичности оформилась в качестве важнейшей в рамках осмысления современных социокультурных процессов. Однако, несмотря на обилие теоретических и эмпирических исследований, она до сих пор является одной из самых сложных и теоретически многозначных. В зависимости от того, в какой области человеческого знания используется термин «идентичность», он приобретает свое значение и смысл. Отметим, что это понятие становится одним из центральных в психологической науке, поскольку связано с комплексом проблем социальной теории и практики: исследуются проблемы идентичности и отдельных ее видов, в том числе профессиональной и гражданской идентичности, направления становления идентичности под влиянием меняющихся экономических, политических и социокультурных условий, проявления кризиса идентичности и т.д.

Обратимся к зарубежным теориям идентичности. С начала нашего столетия понятие идентификации вошло в тезаурус зарубежной психологии, этот феномен постоянно исследовался с позиций различных теорий личности [8]. Феномен идентификации, начиная с З. Фрейда (который, собственно, и ввел термин «идентификация»), изучают сторонники психоаналитического направления (эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона); приверженцы французской социально–психологической школы (в рамках теории социальных представлений С. Московичи); последователи символического интеракционизма (концепция баланса идентичности Ю. Хабермаса); представители когнитивной психологии (теории социальной идентичности Г. Тэджфела и Дж. Тернера, самокатегоризации Дж. Тернера) и других направлений.

Как отмечает Н.Л. Иванова, в зарубежной литературе наблюдаются достаточно противоречивые точки зрения на устойчивость и динамику идентичности. Например, идентичность признается изменяющейся и зависящей от контекста ситуации характеристикой. У человека вообще нет зафиксированной, predetermined идентичности: она подвижна, ее изменение зависит от контекста и от окружающих данного человека людей. Идентичность проявляется в диалоге с другими людьми и зависит от характера коммуникации между участвующими субъектами. Этот подход находит отражение, например, в практике проектного бизнеса, в частности, в управлении взаимодействием между проектно-ориентированными компаниями [2; 3].

Другая точка зрения заключается в том, что идентичность – это динамическая, но и достаточно стабильная характеристика. В каждый конкретный период времени под влиянием различных социальных и экономических ситуаций человек по-разному определяет себя и относит к различным социальным общностям. В то же время человек порой тяжело отказывается от прошлых определений. Как отмечают американские социологи П. Бергер и Т. Лукман, вероятно все люди, будучи однажды социализированными, являются потенциальными «предателями себя».

Сила ощущения собственного предательства зависит от того, какое именно «Я» было предано в тот или иной момент времени [1]. Аналогично в русле конструктивистского подхода идентичность рассматривается как сложное явление, функционирующее как личностный конструкт или система конструктов [4]. Реконструкция внутри системы конструктов связывается с возникновением чувства беспокойства и тревоги. Тревожность сигнализирует о столкновении индивида с ситуацией, которую он не может структурировать при помощи имеющихся у него конструктов. Поэтому трансформация идентичности переживается человеком болезненно. Требуется время, порой значительное, для переструктурирования идентичности и принятия себя в новом качестве.

Таким образом, опираясь на обзор зарубежных исследований, посвященных понятию идентичности, сделанный в работах Н.В. Антоновой, Н.Л. Ивановой, В.Н. Павленко, Н.Н. Корж, можно выделить следующие характеристики данного понятия: чувство идентичности, единицы или элементы идентичности, формирование или развитие идентичности.

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

Проблематикой природы идентичности занималась Л.Б. Шнейдер. Она связывает идентичность с самосознанием и определяет ее как «сложный феномен, сложную психическую реальность, включающую символические и рациональные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и филогенетические основания. Идентичность есть психический компонент самосознания, формирующийся и существующий в мире человека. Мы знаем, кто мы, осознаем свою идентичность в мире людей, профессий, наций и пр.» [13].

По определению Е.Т. Соколовой и ее соавторов: «Идентичность – это устойчиво переживаемая тождественность Я во времени и пространстве. Она предполагает аутентичность самовосприятия, высокий уровень интеграции частных динамических и противоречивых образов Я в единую связную систему, благодаря чему оформляется и сохраняется устойчивое, обобщенное и целостное индивидуально-личностное самоопределение, поддерживаемое и разделяемое общностью значимых других» [11].

Е.И. Кузьмина интерпретирует категорию идентичности с опорой на рефлексивно-деятельностную методологию анализа психологии свободы: 1) Основу бытия составляет свобода. 2) Свобода обнаруживается через выбор. 3) Свободный выбор предполагает ответственность. Ответственность представляется в форме переживания. 4) Ответственность за свой выбор несет конкретный человек: Я (самосознание). 5) Выбирая, Я осуществляет самоопределение, самоорганизуется и персонализируется. 6) Самоопределение в различных ситуациях, персонализация через отношения с другими, самоорганизация как приобретение устойчивой структуры и формы интегрируется в идентичность. Идентичность характеризует актуальное состояние человека, качественную определенность Я в переживании Я-целостности и тождественности на срезе жизненного пути [7].

По мнению И.С. Семененко, в самом понятии идентичности заложена смысловая многомерность. Оно означает и тождественность (как соотнесение и отождествление с определенным кругом понятий), и подлинность (в смысле характеристики подлинного, а не мнимого содержания), и индивидуальность (в применении к характеристике ярко выраженных личностных качеств). В таком множественном толковании заложены и возможности для многомерной интерпретации содержательных характеристик идентичности. Во-первых, как совокупности индивидуальных личностных качеств. Во-вторых, как общих для индивида и референтной группы, с которой он себя соотносит, системы ориентиров, предпочтений, ценностей и мотиваций. В-третьих, как результата такого соотнесения (идентификации), выявляющей индивидуальные (личностные) характеристики и общие (групповые) качества. Совокупность этих составляющих (качественных характеристик и процесса их выявления) можно определить как «социокультурную идентичность» - представление человека о себе и своем месте в обществе, тех ценностей и поведенческих моделей, которые формируются на основании отождествления себя с определенным культурным выбором и ролевыми функциями, с социальными институтами и отношениями [10].

Поэтому трудность изучения идентичности заключается, на наш взгляд, в том, что этот вид идентичности, с одной стороны, является личностным образованием, с другой – он связан с определенным групповым членством (профессиональная группа, коллектив, гражданское общество и т.п.). В процессе идентификации восприятие собственной принадлежности к определенной социальной категории сопровождается формированием соответствующей системы ценностей.

В своих работах мы более подробно обращаемся к проблемам становления профессиональной и гражданской идентичности. Вопрос о месте профессиональной и гражданской идентичности в общей структуре идентичности еще требует своей проработки, но логика развития научных представлений о феномене и структуре социальной идентичности и отдельных ее видов позволяет рассматривать профессиональную и гражданскую идентичности в качестве важнейшего элемента в структуре социального Я.

Здесь мы обратим свое внимание на проблему социальной идентичности, опираясь на исследования Н.Л. Ивановой и ее соавторов, где социальная идентичность рассматривается как динамическое прижизненно конструирующееся в ходе взаимодействия, социального сравнения и активного построения социальной реальности целостное образование, выступающее как система ключевых социальных конструкторов субъекта [2; 3].

Социальная идентичность представляет собой единство когнитивных, мотивационных и ценностных компонентов [2]. В соответствии с этим главный фокус пригодности социальной идентичности как системы социальных конструкторов находится в зоне сохранения определенности, приспособления к изменяющимся условиям социальной среды, определения своего места в социальном пространстве, построения модели поведения и прогнозирования.

Учитывая вышесказанное, профессиональная и гражданская идентичность предстают как интегративное понятие, в котором выражается взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных личностных характеристик, обеспечивающих ориентацию и взаимодействие в мире, в том числе в мире профессий, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал в гражданско-патриотической и профессиональной деятельности, а также прогнозировать возможные последствия выбора и направления развития.

Остановимся более подробно на понятии «профессиональная идентичность». В рамках системогенетической концепции профессионального становления личности Ю.П. Поваренкова [9] нами была сделана попытка выделения структурных компонентов профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность при этом определялась как сложное явление, и рассматривалась в контексте профессиональной деятельности, благодаря которой у субъекта выстраивается способ профессионального взаимодействия с окружающим миром и происходит обретение смысла самоуважения, она предполагает принятие человеком профессии, принятие себя в профессии, принятие ценностей профессионального сообщества.

В результате эмпирического исследования профессиональной идентичности у студентов вуза нами были выделены следующие ее структурные компоненты: когнитивный, мотивационный, ценностный, при этом отмечается высокая значимость связи между профессиональной идентичностью и ее мотивационным компонентом «принятие профессии» во всех семестрах [6]. Мы можем говорить о том, что ведущим компонентом профессиональной идентичности выступает мотивационный компонент, но влияют на формирование и развитие профессиональной идентичности все три компонента и механизмы их взаимодействия. В этом случае определяется значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального потенциала. Она оценивается на основе субъективных показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой и требует принятия человеком определенных идей, убеждений, оценок, правил поведения, принятых и разделяемых членами данной профессиональной группы (или профессионального сообщества).

Итак, представление человека о своем месте в профессиональной общности, сопровождающееся определенными ценностными и мотивационными ориентирами, а также субъективным отношением к собственной профессиональной принадлежности, составляет основу профессиональной идентичности. Эти идеи нашли эмпирическую проверку в нашем исследовании, где было показано, что профессиональная идентичность образуется единством когнитивно-мотивационных и ценностных компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. - М.: Медиум, 1995.
2. Иванова Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности / Дисс. ... д-ра психол. наук. - Ярославль, 2003.
3. Иванова Н.Л. Социальная идентичность и профессиональное становление личности. - Ярославль, Аверс-Пресс, МАПН, 2005.
4. Келли Д. Теория личности. Психология личностных конструктов. - СПб: Речь, 2000.
5. Кузьмина Е.И. Психология свободы. - М., 1994.
6. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза / Дисс. канд. псих. наук. - Ярославль, 2005.
7. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
8. Павленко В.Н., Корж Н.Н. Трансформация социальной идентичности в посттоталитарном обществе // Психологический журнал. - 1998. - Т. 19. - № 1.
9. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М.: УРАО, 2002.
10. Семенов И.С. Гражданская идентичность // Политическая идентичность и политика идентичности: в 2 тт. Т. 1. Идентичность как категория политической науки: словарь терминов и понятий / отв. ред. И.С. Семенов. - М., 2012.
11. Соколова Е.Т., Бурлакова Н.С., Лэонтиу Ф. К обоснованию клинико-психологического изучения расстройства гендерной идентичности // Вопросы психологии. - 2001. - № 6.
12. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.
13. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции // Мир психологии. - 2001. - № 1.
14. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // S. Worchel, W.G. Austin (eds.) Psychology of Intergroup Relations. - Monterey, CA: Brooks/Cole, 1986.
15. Weinreich P., Saunderson W. Analysing identity: cross-cultural, societal, and clinical contexts. - N.Y.: Routledge, 2003.

ОПТИМИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КАРЬЕРНОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

Венско О.И.

магистр психологии, начальник
СППС УВРсМ, ГрГУ
Республика Беларусь, Гродно

Основной целью (миссией) современного университета является формирование эффективного кадрового ресурса страны, способного к высокопродуктивной деятельности во благо страны и граждан; создание корпуса современных руководителей, способных к управлению в новых условиях деятельности, профессионально подготовленных и способных эффективно решать поставленные задачи. Формирование кадрового ресурса следует рассматривать как механизм реализации государственной кадровой стратегии. Наличие подготовленного кадрового резерва во всех стратегических отраслях экономики нашей страны становится неременным условием практического осуществления курса на создание инновационного общества, развитие социальной рыночной экономики.

Образовательное пространство ГрГУ им. Я. Купалы направлено на развитие социальной идентичности личности, способствует интеграции представлений студентов о себе как об исключительно активных участниках социальных групп, в жизнедеятельность которых они погружаются: национальной, общественной, профессиональной, научно-исследовательской, учебной, семейной и т.д. Данный подход в образовании позволяет нашим выпускникам быть конкурентоспособными специалистами в своей отрасли, эффективно решать сложные профессиональные задачи, выступать в качестве новаторов, содействовать развитию экономики

страны, отстаивать национальные интересы, воспитывать своих детей согласно традициям своего народа.

С 2008 г. в рамках мониторинга качества профессиональной подготовки выпускников университета работниками социально-педагогической и психологической службы Управления воспитательной работы с молодежью (далее - СППС УВРСМ) ведется целенаправленная научно-исследовательская работа по изучению различных направлений, рассматривающих проблемы карьеры кадров, а также условий оптимального профессионального роста, ведущих факторов мотивации к продвижению по служебной лестнице. Кроме этого, мы ставим перед собой задачу формирования банка интерактивных технологий, обеспечивающих интенсификацию личностных характеристик, обеспечивающих эффективную профессиональную карьеру, в условиях сокращения сроков обучения студентов в высшей школе. Ежегодно работниками СППС УВРСМ осуществляется комплексное исследование сущности карьеры для каждой профессиональной группы по специальностям, ведущим подготовку специалистов в нашем вузе. Важно определить современные тенденции развития кадрового ресурса нашего региона и страны в целом, т.к. данная информация может быть преобразована в социально-психологическую технологию оптимизации каждого вида профессиональной деятельности, а также взаимосвязей профессионализма, успешности профессиональной карьеры и личностного развития.

В настоящее время психологи-практики региона отмечают отсутствие исследований, в ходе которых изучались бы индивидуальные стратегии планирования карьерного развития еще на этапе обучения в системе среднего школьного образования (так называемый «этап абитуриента»), затем – на стадии обучения в системе среднего специального и профессионально-технического образования, и, наконец, на этапе получения высшего образования и возможных последующих этапов послевузовской подготовки специалистов уже на стадии зрелости. Кроме этого, остается незаполненной ниша психологических технологий оптимизации этих сложных и важных в судьбе человека процессов. Фрагментарность и неполнота научных исследований и, самое главное, готовых практических технологий в области оптимизации профессионально-личностного развития и самоактуализации личности в карьере, имеющиеся на сегодняшний день, сформировали актуальность более глубокого и детального исследования данных феноменов.

Целью данного эмпирического исследования является разработка и внедрение в педагогическую практику системы оценки уровня готовности старшеклассников к осознанному профессиональному выбору на основе социологического мониторинга и механизма самостоятельного принятия решения о целесообразности получения высшего образования и ответственного выбора специальности будущей профессии. Объект исследования - профессиональное самоопределение современных старшеклассников. Предмет исследования - социально-психологическая готовность старшеклассников к осознанному профессиональному самоопределению. Объекты исследования: 400 учащихся 8-11 классов.

Сбор эмпирических данных проводится согласно пошаговой системе оценки компетенций старшеклассников в выборе профессии. Так, с сентября по ноябрь 2012 года с использованием батареи авторских анкет, опросников и проективных техник для оценивания профессиональных приоритетов самих старшеклассников, их родителей и учителей-предметников, выявлены первичные профессиональные интересы, установки и мотивации оптантов профориентации, а также готовность субъектов профориентации к осознанному выбору направления высшего образования. В период с декабря 2012 г. по февраль 2013 г. проведена психодиагностическая сессия на базе Гродненского областного Центра профориентации молодежи, а также серия профориентационных семинаров и тренингов в экспериментальной группе с целью введения дополнительных информационных доминант в выборе приоритетного направления будущей профессиональной деятельности. В качестве основных научно-эмпирических методов исследования выбраны включенное наблюдение, опрос, тестирование, анкетирование, анализ продуктов учебной деятельности старшеклассников, анализ успеваемости учащихся по предметам, согласно фиксируемой отметке в классных журналах.

Результаты эмпирического исследования по каждому учащемуся фиксируются в карты профессионально-личностного профиля, а также в дневник наблюдений за становлением новых компетенций в процессе реализации каждого шага инновационного проекта. Группа кураторов профориентационной работы с учащимися из числа выдающихся студентов 3-5 курса дневного отделения факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы в сопровождении классных руководителей и руководителя экспериментально площадки для каждого оптанта создали электронное портфолио профессионально-личностного роста и «Портфолио абитуриента» на бумажных носителях.

Психолого-педагогический опыт членов инновационной команды обобщался и транслировался на школьных педагогических советах (декабрь 2012 г., март 2013 г.), на семинаре по профориентации, проводимым отделом образования администрации Октябрьского района г. Гродно (февраль 2013 г.), на Фестивале практической психологии «Мир психологии и психология в мире» (организатор - факультет психологии ГрГУ им. Я.Купалы, апрель 2013 г.). В период с сентября 2012 г. по декабрь 2013 г. представлены материалы, содержащие результаты работы по инновационному проекту, а также в рамках восьми научно-практических конференций Беларуси и России. Полученные в ходе научных дискуссий отзывы явились основой для корректировки плана методической работы с педагогами-новаторами и принятия управленческих решений по регулированию их деятельности.

Высокие результаты, достигнутые за первый период реализации инновационного проекта, были бы не возможны без эффективной интеграции профессионально-личностного потенциала участников творческой группы, образованной благодаря слиянию профессорско-преподавательского состава ГрГУ им. Я. Купалы и новаторского коллектива администрации и выдающихся педагогов средней школы № 38 г. Гродно. Важными для выполнения задач инновационного проекта педагогическая общественность признала методологический семинар и два дискуссионных научно-методических семинара научного руководителя проекта профессора В.А. Баркова, доктора педагогических наук, заведующего кафедрой теории и методики физической культуры факультета физической культуры и спорта ГрГУ им. Я. Купалы.

Информация, полученная на данном этапе, позволяет формировать перспективное видение образа современного абитуриента: интеллектуальный и духовный потенциал, его интересы, установки и амбиции, механизм планирования карьеры и др. Сегодня мы можем прогнозировать профессионально-личностную ресурсность студенческого потенциала с тем, чтобы содействовать укреплению качества образовательного процесса с учетом индивидуально-личностного подхода к различным категориям студентов. Более того, уже сегодня стала очевидной необходимость создания на базе социально-педагогической и психологической службы вуза Центра интерактивных технологий оптимизации профессионально-личностного развития студенческой молодежи как структуры, содействующей унификации карьерного пути личности, а значит – и формирование ценного кадрового ресурса для системы управления в различных отраслях экономики Гродненского региона и страны в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А., Журавлев А.Л. Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности. - М.: ИП РАН, 2008.
2. Дубинко Н.А. Методологические и теоретические основы изучения субъекта профессиональной деятельности // Проблемы управления. – 2008. – № 4 (29).
3. Дубинко Н.А. Компетентностный подход в профессиональной сфере // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.; в 2 ч. Ч. 2 Вып. 9 (14); под ред. В.Ф. Беркова. – Минск, 2011.
4. Кремень М.А., Дубинко Н.А. Психолого-управленческий анализ собственной деятельности с целью ее оптимизации. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2009.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ СООТНОШЕНИЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ХРОНОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТОВ

Гольцова А.А.

аспирант кафедры общей и социальной психологии
ЯГПУ

Россия, Ярославль

Изменение времени жизни тесно связано с динамикой возраста, отражающего реализованность определенного временного промежутка и определяющего все сферы жизнедеятельности современного человека. В.В. Бочаров [2] отмечает, что возрастная идентификация современного члена общества находится на пересечении траекторий

биологического, психологического, социального и культурного процессов развития, которые протекают с различной скоростью.

К настоящему моменту область представлений человека о времени жизни изучена достаточно широко (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, В.В. Бочаров, Л.С. Выготский, М.Р. Гинзбург, Е.И. Головаха, В.И. Ковалев, А.А. Кроник, Н.Н. Толстых, Д.Г. Элькин, Р. Кастенбаум, Т. Коттл, Ж. Нюттен и др.). В работах этих авторов указывается, что три временные характеристики (психологическое прошлое, психологическое настоящее и психологическое будущее) находятся между собой в сложном взаимодействии, а жизнь рассматривается как непрерывная линия развития, которую можно планировать, изменять, конструировать.

В понимании психологического возраста мы исходим из теории А.А. Кроника, Е.И. Головахи [3], которые считают, что между прошлым, настоящим и будущим у каждого человека существует установившаяся взаимосвязь, с преобладанием в сознании того или иного временного промежутка. Лишь принимая во внимание значимость событий для самой личности, можно вплотную приблизиться к возможности измерения реализованности ее психологического времени, которая осознается человеком в форме особого переживания своего психологического возраста. Психологический возраст – это возраст «во внутренней системе отсчета», в которой значимость одних и тех же достижений – событий жизни – по-разному оценивается различными людьми. В целом, под психологическим возрастом понимается определенная, качественно своеобразная степень онтогенетического развития, обуславливаемая закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющая конкретно-историческое происхождение [4].

С.Л. Рубинштейн утверждал, что личность является активным участником своего жизненного пути, и в любой момент может вмешаться в него. Он поместил личность в пространство ее жизнедеятельности. Личность посредством деятельности, выступающей в форме поведения и поступков, решает сложные жизненные задачи и противоречия. По его мнению, от обобщенного, итогового отношения человека к жизни зависит и поведение субъекта в любой ситуации, в которой он находится, и степень зависимости его от этой ситуации или свободы в ней [5].

К.А. Абульханова-Славская также говорит о том, что личность выступает как субъект времени своей жизни, ее организатор, координатор различных времен на разных уровнях психики, а принадлежность времени субъекту предполагает регуляцию, планирование, «использование» времени самой личностью [1].

По мнению ряда авторов (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, Е.Г. Ксенофонтова, К. Муздыбаев и др.) ответственность является важнейшей характеристикой личности, механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим успешность его деятельности. В целом уровень субъективного контроля является важной интегральной характеристикой личности, показателем взаимосвязи отношения к себе и отношения к окружающему миру, это то, что отличает социально зрелую личность от социально незрелой.

В данной статье внимание акцентируется на вопросе об особенностях уровня субъективного контроля (УСК) у людей с разным соотношением психологического и хронологического возрастов. УСК – способность субъекта контролировать себя и свое поведение, управлять им, брать на себя ответственность за происходящее с ним и вокруг него [4]. В основе изучения УСК лежит концепция локуса контроля Роттера. Вслед за Роттером будем говорить о двух типах локуса контроля: интернальном и экстернальном. При первом человек большей частью принимает ответственность за происходящее в его жизни на себя, объясняя это своим поведением, усилиями, характером, способностями; при втором человек склонен приписывать ответственность за все (не только за все происшедшее, но и за свое будущее) влиянию внешних факторов: другим людям, судьбе или случайности.

В качестве диагностического инструмента были использованы: методика «Оценивание пятилетних интервалов» (А.А. Кроник) для определения психологического возраста, а также показатели, связанных с ним; тест-опросник уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Гольнкина, А.М. Эткинд) для определения локуса контроля личности. В исследовании приняли участие студенты ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в возрасте 17-23 года (160 человек).

В ходе исследования нами были выделены три группы студентов с различным соотношением психологического (ПВ) и хронологического (ХВ) возрастов: 1) $ПВ < ХВ$ 2) $ПВ$ адекватен $ХВ$ 3) $ПВ > ХВ$. Для выявления статистически достоверных различий между тремя выделенными группами мы использовали U-критерий Манна-Уитни.

Анализируя полученные данные, можно говорить о том, что при сравнении первой и второй группы выявились статистически достоверные различия по показателю интернальности в отношении здоровья и болезни ($p < 0,05$). Следовательно, люди, у которых хронологический возраст превышает психологический, считают себя во многом ответственными за свое здоровье, а люди, имеющие адекватный психологический возраст, хоть и считают себя ответственными за свое здоровье, но полагают, что болезнь также может быть и результатом случая, а выздоровление может прийти в результате действия других людей. При сравнении первой и третьей группы выявились статистически достоверные различия по показателю общей интернальности ($p < 0,05$). Это может объясняться некоторой инфантильностью студентов с завышенным психологическим возрастом. Студенты, не умеющие конструктивно справиться с проблемой, пытаются в большей степени переложить ответственность за значимые события в их жизни на случай или действия других людей. Студенты с заниженным психологическим возрастом в большей степени склонны чувствовать свою ответственность за большинство важных событий и за то, как складывается их жизнь в целом. При сравнении второй и третьей группы выявились статистически достоверные различия по показателям интернальности в области неудач ($p < 0,05$), интернальности в области межличностных отношений ($p < 0,05$). Как упоминалось ранее, это может быть связано с некоторой инфантильностью студентов с завышенным психологическим возрастом. Студенты данной группы в большей степени приписывают ответственность за значимые события в их жизни влиянию внешних факторов, особенно в области межличностных отношений и в области неудач. Вероятно, это связано с тем, что данные сферы жизни человека являются наиболее травматичными, то есть способствуют неосознанному включению психологических защит, при которых реальные причины неудач, как правило, искажаются, а их место занимают «псевдопричины», относящиеся не к самому человеку, а к его окружению. Также студенты с завышенным психологическим возрастом считают, что не в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, не способны активно формировать свой круг общения.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод о том, что студенты с разным соотношением психологического и хронологического возрастов различаются по показателю общей интернальности, а также показателям интернальности в различных сферах. Однако, именно люди с адекватным психологическим возрастом в большей степени склонны: устанавливать связи между своими действиями и значимыми событиями в жизни, быть способными контролировать свое развитие, а также нести ответственность за свои неудачи, считать себя в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, активно формировать свой круг общения. Таким образом, можно говорить о большей зрелости студентов с адекватным психологическим возрастом: они способны к осознанию себя субъектом жизненного пути, ответственным за свою судьбу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. - СПб.: Алетейя, 2001.
2. Бочаров В.В. Антропология возраста. – СПб.: С.-Петербургский университет, 2001.
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. - Киев: Наукова думка, 1984.
4. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд. – Мн.: Харвест, 2003.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2002.

ИННОВАЦИОННОСТЬ КАК СИСТЕМНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ

Губайдуллина Г.Г.

младший научный сотрудник, преподаватель
Центр психолого-экономических исследований СНЦ РАН, ПИУ, РАНХиГС
Россия, Саратов

Неверов А.Н.

д.э.н., директор
Центр психолого-экономических исследований СНЦ РАН,
ПИУ, РАНХиГС
Россия, Саратов

Изучение инновационности личности является одним из активно развивающихся направлений в современной психологии. Это логично, поскольку построение инновационной экономики невозможно без изучения основ инновационной деятельности и формирования инновационного поведения. Только установив механизмы инновационной деятельности личности, можно будет совершить осознанный и контролируемый переход к экономике инноваций.

Однако существующие исследования и методики направлены на определение инновационности как свойства личности. Так, одним из направлений является выявление инновационного потенциала, который представляет собой совокупность свойств личности, способствующих выполнению инновационной деятельности (Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко и др.), разрабатываются методики на выявление этих качеств (А.Н. Татарко и др.), изучаются качества, связанные с результативностью инновационной деятельности – профессионально-важные качества инновационной деятельности.

Тем не менее, несмотря на большое количество исследований в данной области, возникает вопрос, является ли инновационность только свойством личности, то есть набором каких-либо личностных характеристик, присущих тому или иному человеку, или это особое специфическое состояние личности.

Основной характеристикой психического состояния системы является целостность. Само же психическое состояние определяется как отражение личностью ситуации в виде сочетания (совокупности) различных характеристик человека, возникающее в динамике психической деятельности и выражающее единство поведения и переживания. Основными причинами, вызывающими то или иное состояние выступает ситуация жизнедеятельности (А.О. Прохоров).

В.Д. Шадриковым и его последователями при исследовании профессионально важных качеств личности получены результаты, согласно которым в процессе освоения деятельности происходит не только смена доминирующих качеств (на разных этапах профессионализации разные качества имеют максимальный (минимальный) уровень развития), но и повышается мера тесноты связей отдельных личностных качеств в структуре, увеличивается число качеств, входящих в структуру.

Исходя из данных фактов, была сформулирована рабочая гипотеза, согласно которой инновационность может выступать не как совокупность отдельных личностных характеристик, а как целостная система качеств личности, образующаяся в ответ на жизненную ситуацию.

С целью проверки данной гипотезы было проведено экспериментальное исследование, в рамках которого испытуемым задавалась такая жизненная ситуация, в которой необходимо было выполнение инновационной деятельности. Инновационная деятельность моделировалась при помощи эксперимента, личностные характеристики измерялись при помощи комплекса методик, отражающих подструктуры личности.

В качестве главной независимой переменной в эксперименте выступила объективная задача деятельности. Кроме того, в качестве независимых переменных выступили пространственные и антропометрические показатели, личностные и социальные факторы. Зависимой переменной выступил результат инновационной деятельности.

В рамках эксперимента респондентам было предложено составить бизнес-план нового продукта. Были разъяснены блоки, по которым необходимо было составить описание. После эксперимента респондентам было предложено ответить на вопросы тестов для определения личностных характеристик.

Полученные бизнес-планы оценивались методом экспертных оценок пятью экспертами, имеющими опыт в сфере бизнес-планирования и предпринимательской деятельности. Оценки ставились по 10-тибалльной шкале по трем параметрам: оригинальность, обоснованность, реалистичность. После оценки вычислялась средняя от этих трех параметров, обозначенная нами как инновационность.

Личностные характеристики в рамках эксперимента рассматривались в традиционной для отечественной психологии группировке (в рамках четырех основных подструктур): подструктура направленности и отношений личности; подструктура опыта (знания, навыки, умения и привычки, приобретенные в личном опыте путем обучения); подструктура характера; подструктура темперамента.

Для изучения подструктур характера и темперамента использовались 5-факторный личностный опросник и 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла. Данные этих методик были дополнены специальными замерами интеллекта (методика изучения структуры интеллекта Р.

Амтхауэра) и уровня психоэмоциональной напряженности (методика экспресс-диагностики уровня ПЭН и его источников О.С. Копиной и др.).

При изучении подструктуры направленности и отношений измерялись структура самоотношения личности (опросник МИС С.Р. Пантелеева); структура смысложизненных ориентаций (СЖО Д.А. Леонтьева); субъективное благополучие личности (методика измерения СЭБ В.А. Хащенко); блок диагностики структуры и силы мотивации поведения (опросники на мотивацию достижения и избегания неудач Т. Элерса; самоактуализационный тест Л.Я. Гозмана; блок диагностики саморегуляции (ЛК Е.Г. Ксенофонтовой). Также использовалась методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова и тест на принятие экономических решений М. Алле.

Для проверки данной гипотезы мы рассчитали коэффициенты согласованности, целостности личностных характеристик для групп респондентов, высокоэффективных в инновационной деятельности и низкоэффективных. Используемый нами коэффициент был рассчитан по формуле, предложенной А.Н. Неверовым и В.А. Марковым (А.Н. Неверов, В.А. Марков, 2011):

$$I_{\text{ког}} = \frac{\sum r_A^2(1 - \alpha)_A}{\sum(1 - \alpha)_A} \div \frac{\sum r_B^2(1 - \alpha)_B}{\sum(1 - \alpha)_B}$$

где r^2 – коэффициент детерминации между типами субъектов для когерентных компонентов, $1 - \alpha$ – оценка мощности связи по коэффициенту детерминации, А и В типы субъектов.

Для расчета данного коэффициента нами были построены матрицы интеркорреляций личностных характеристик по двум группам респондентов (высоко инновационно эффективными и низко инновационно эффективными), затем выделены значимые связи по этим двум группам.

После проведения вычислений были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1.

**Уровень когерентности психологических характеристик личности
с различным уровнем инновационной эффективности**

	Уровень когерентности
Инновационно эффективные личности	866,47
Инновационно неэффективные личности	577,98

Из полученных данных мы видим, что уровень согласованности высоко эффективных испытуемых выше, чем низко эффективных в 1,5 раза. Полученные данные позволяют нам выдвинуть гипотезу о том, что инновационность личности является состоянием, поскольку в процессе успешного выполнения инновационной деятельности при возникновении объективной задачи (ситуации жизнедеятельности) повышается целостность личности. Дальнейшими шагами в данном направлении должно выступить определение того, между какими личностными характеристиками образуются связи, повышающие целостность личности.

**ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ,
ДЕСТРУКЦИИ И РЕСУРСЫ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Денисова В.Г.

ассоциированный научный сотрудник ИП РАН
Россия, Москва

Тимашкова Н.А.

директор гимназии № 1587
Россия, Москва

Толочек В.А.

д.пс.н., профессор, ведущий научный сотрудник ИП РАН
Россия, Москва

Шайтанова И.В.

педагог ГБОУ детский сад № 1701

Профессиональное становление субъекта (ПСС) может рассматриваться как специфическая социализация человека [2]. Такое понимание социализации Ю.П. Поваренковым предваряется работами И.С. Кона, Е.С. Кузьмина, Б.Д. Парыгина и др. ПСС также можно рассматривать и как один из специфических эффектов интеграции «внешних условий», условий социальной среды, и «внутренних условий» человека, его актуализированных особенностей как индивида, как субъекта, как личности. Во второй половине XX в. ПСС часто уже не рассматривается как исключительно позитивный процесс, но как множество параллельно развивающихся тенденций [1; 3], среди которых выделяют личностные деформации, профессиональные деструкции, психическое выгорание, наиболее выраженные у представителей социомических профессий, среди которых чаще других называют деятельность педагогов.

Целью НИР было изучение закономерностей интеграции биологического, психического и социального в человеке; в качестве *предмета* выделены динамика профессионального становления, деструкции и ресурсы субъектов педагогической деятельности. В качестве базового метода выступали *квазиизмерения*, подтвердившие свою высокую надежность и валидность в цикле предварительных исследований [4; 5; 6; 7]. Испытуемыми были *учителя средних школ* г. Москвы (51 чел., женщины) и *воспитатели детских дошкольных учреждений* (34 чел., женщины) в возрасте 26 – 65 лет, которые привлекались в качестве экспертов оценки динамики своего ПСС. Ими оценивалась динамика состояния здоровья, психических функций и психологических качеств на протяжении профессиональной карьеры – от 20 до 65 лет, в 5-летних интервалах. Динамика эволюции систем до их актуального возраста экспертов оценивалась ими как *ретроспектива*, последующая динамика – как *перспектива*, как прогноз.

В список вопросов анкеты «Динамика стилей профессиональной деятельности» и анализируемых переменных входили: 1) произвольная память; 2) произвольная память; 3) обучаемость; 4) физическая работоспособность; 5) интеллектуальная работоспособность; 6) физическое здоровье; 7) здоровье духовное; 8) интуиция в профессиональной сфере; 9) саморегуляция эмоциональная; 10) саморегуляция интеллектуальная; 11) саморегуляция физического состояния; 12) профессиональная компетентность; 13) деловая коммуникабельность; 14) общительность; 15) широта интересов (интерес к разным явлениям жизни); 16) цельность интересов (их взаимосвязи, их взаимозависимости); 17) выраженность профессиональных деструкций; 18) выраженность профессиональных заболеваний; 19) жизненных кризисов; 20) социально-демографические характеристики человека и характеристики его родительской семьи; 21) «факторы профессионализма» (признаваемые внешние условия в становлении профессионализма); 22) профессионализм в целом. Анкетирование проходило в ситуациях профессиональной переподготовки специалистов.

Результаты исследований. Диапазон самооценок экспертов – учителей и воспитателей по большинству переменных, отражаемых 9-тибалльными шкалами, колебался от 0-2 до 7-8 баллов, т.е. охватывал от 56% до 100% предложенного испытуемым интервала. Статистически связи между самооценками субъектов динамики и ресурсов ПСС, их возрастом, профессиональным и семейным опытом были редки, чаще не превышают $r = 0,100$. Общая динамика составляющих ПСС, согласно оценкам экспертов, была такова.

У *учителей* наиболее высокие значения профессионализма приходились на возрастные периоды 50 и 55 лет при минимальной вариации оценок в эти же годы; максимум профессиональной компетентности и минимум вариации – на 45 – 55 лет; профессиональной интуиции – на 40 – 50 лет. Наиболее высокие значения произвольной памяти и наименьшая вариация – на возраст 20 – 25 с последующим монотонным понижением; произвольной памяти – на 20 – 20 лет; обучаемости – 20 – 30 лет. Наиболее высокие значения уровня эмоциональной саморегуляции и минимум вариации приходятся на 30 – 50 лет; интеллектуальной саморегуляции – на 30 – 50 лет и минимум вариации – на 30 - 45 лет; саморегуляции физического состояния – на 20 – 45 лет и минимум вариации – на 30 - 35 лет; не выявлены выраженные изменения на протяжении всей профессиональной карьеры в динамике духовного здоровья, деловой коммуникации и фасилитивного общения.

Выраженное возрастание *профессиональных заболеваний* при высокой межиндивидуальной вариативности начинается с 40 лет; *профессиональных деструкций* – с 40 лет; наиболее выраженное снижение произвольной и произвольной памяти – после 45, обучаемости – после 40 лет; *снижение широты интересов* – после 60, *цельности интересов* – после 50 лет. Снижение

физического здоровья отмечается после 35 лет; физической и интеллектуальной работоспособности – после 45 лет при высокой межиндивидуальной вариативности оценок. Обобщая, можно говорить о выраженном «переломе» динамики возрастной эволюции / инволюции разных психологических систем, выступающих в качестве составляющих профессионального становления учителей, на рубеже 40 – 50 лет.

В выборке *воспитателей* имеют место те же *возрастные изменения*, но *смещенные на 5 – 15 лет к более зрелому возрасту*. Другими словами, выраженная возрастная инволюция у них начинается позже и протекает менее интенсивно, не «обостряясь» к пенсионному возрасту 55 лет или сразу после этого рубежа. Довольно заметные различия в динамике возрастной эволюции / инволюции разных психологических систем у учителей и воспитателей дают повод сравнить другие переменные, учтенные в нашем анализе. По возрасту, стажу работы, состоянию в браке, продолжительности семейной жизни (с учетом возраста), среднему числу детей различия между представителями двух групп не значимы. Не было различий в уровне образования родителей; но имели место статистически значимые различия в занимаемой родителями должности. И отцы, и матери у будущих воспитателей занимали более высокие должностные позиции, были более квалифицированными специалистами.

Обобщение результатов исследования можно представить в следующих констатациях: 1) Динамика становления составляющих профессионализма учителей и воспитателей, названных психологическими системами, имеет три «классические» части – эволюция, «плато», инволюция систем, которые изменяются гетерохронно. 2) Динамика ПСС и ресурсы различаются даже в близких профессиональных группах. Динамику ПСС учителей можно характеризовать как неоптимальную; полноту использования ресурсов – ограниченную, фрагментарную, частичную; динамику ПСС воспитателей – оптимальную; полноту использования ресурсов – более эффективную, но также частичную и фрагментарную. 3) Значимыми для профессионального становления субъекта выступают разные условия социальной среды: особенности своей и родительской семьи, сензитивность к условиям социальной макро- и мезосреды, системы саморегуляции физического и психического состояния, интеллектуальной деятельности. Можно различать три типа ресурсов: а) интересубъектные, порождаемые в процессах взаимодействия в микрогруппах (ресурсы родительской и собственной семьи и т.п.); в) внесубъектные (ресурсы социальной макро- и мезосреды); с) интрасубъектные (психологические системы саморегуляции и др.). 4) Неполнота использования потенциально доступных ресурсов, их разделенность, их неинтегрированность в целое, их рассогласованность с динамикой профессионального становления субъекта сопряжены с нарастанием деструктивных процессов уже с 35 – 45 лет и интенсивным усилением на рубеже 55 лет; с формированием типа профессионального аутсайдерства, либо типа специалистов, поддерживающих высокий профессионализм ценой значительного психофизиологического перенапряжения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орел В.Е. Проблема профессиональных деструкций в свете системогенетического подхода // Ярославский психологический вестник. - Вып. 25. - М.-Ярославль: РПО, 2009.
2. Поваренков Ю.П. Введение в психологию труда. – Киров: ВятГГУ, 2006.
3. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика содержания профессионального развития и его основных видов // Ярославский психологический вестник. - Вып. 25.- М.-Ярославль: РПО, 2009.
4. Толочек В.А. Квазиизмерения в изучении профессиональных способностей // Материалы итоговой научной конференции ИП РАН 2008 г. / под ред. А.Л. Журавлева. - М.: ИП РАН, 2008.
5. Толочек В.А. Социализация в квадрате: гетерохронность и нелинейная динамика профессионального становления субъекта в социономических профессиях / в кн.: Психология человека в современном мире. Т. 3. // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15 – 16 октября 2009. – М.: ИП РАН, 2009.
6. Толочек В.А., Денисова В.Г. Квазиизмерения в психологии: содержание, потенциал, перспективы / в кн.: Математическая психология: школа В.Ю. Крылова / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Н. Савченко, Г.М. Головиной. – М.: ИП РАН, 2010.
7. Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. Квази-измерения в решении задач оценки состояния и динамики изменения психологических систем / в кн.: Психология в системе

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕРМИНАНТ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ МАШИНИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Димова В.Н.

к.пс.н., ст. преп. кафедры организационной психологии и психологии труда

ЯрГУ

Россия, Ярославль

Несмотря на многочисленные исследования проблема психического выгорания личности уже на протяжении нескольких десятилетий не теряет своей актуальности. До сих пор остается множество не решенных вопросов.

Во-первых, для многих исследователей понятие *burnout* остается достаточно неопределенным. В переводе с английского термин сопоставим с такими понятиями, как «сгорание», «перегорание», выгорание. В отечественной литературе авторы используют такие формулировки понятия, как эмоциональное перегорание (В.Д. Вид, Е.И. Лозинская), эмоциональное выгорание (В.В. Бойко, Т.И. Ронгинская), синдром выгорания (С.Б. Величковская), синдром профессионального выгорания (Н.Е. Водопьянова, Н.В. Самоукина); причины приверженности к тому или иному понятию чаще всего авторами не обозначены.

Во-вторых, несмотря на активное распространение групповых форм работы по преодолению и профилактике данного феномена, до сих пор четко не обозначена детерминация выгорания для различных профессий и сфер деятельности. Особенно это касается сферы несocialной деятельности.

В-третьих, очень ограничен выбор методик, измеряющих уровень развития психического выгорания и имеющих под собой качественную психометрическую проверку. Несомненно, что именно грамотно подобранная методика определяет уровень исследовательской работы, результат исследования, его надежность. Поэтому обращение к изучению этапа создания методики является залогом грамотно построенного исследования. В этом смысле очень хорошо зарекомендовали себя методики, созданные на базе ЯрГУ им. П.Г. Демидова в НПЦ «Психодиагностика».

В связи с вышесказанным, целью нашего исследования являлось изучение личностных и организационных детерминант психического выгорания представителей несocialной сферы деятельности - водителей железнодорожного транспорта.

Основным является понятие *психическое выгорание*, обозначенное, проанализированное и обоснованное в работах В.Е. Орла [2; 3]. Психическое выгорание - это сложный психофизиологический феномен эмоционального, умственного и физического истощения, проявляющийся только в профессиональной деятельности на трех уровнях: индивидуальном, межличностном и организационном.

Общая выборка исследования составила 180 водителей ж/д транспорта. В качестве диагностического инструмента мы использовали следующие методики: *опросник уровня психического выгорания* (УПВ), предназначенный для использования как для профессий «субъект-субъектного», так и для профессий «субъект-объектного» типа; он включает 4 шкалы: психоэмоциональное истощение, деперсонализация (цинизм), снижение профессиональной эффективности и шкала итогового балла; *личностный опросник NEO-FF*, включающий 5 шкал: нейротизм (N), экстраверсия (E), открытость опыту (O), сотрудничество (A), добросовестность (C); *шкала рабочей среды* (Rudolf H. Moos, Paul N. Insel в адаптации А.А. Рукавишников), включающая 10 шкал.

Полученные результаты. С помощью методики УПВ были выделены группы профессионалов с низкой, средней и высокой степенью развития выгорания.

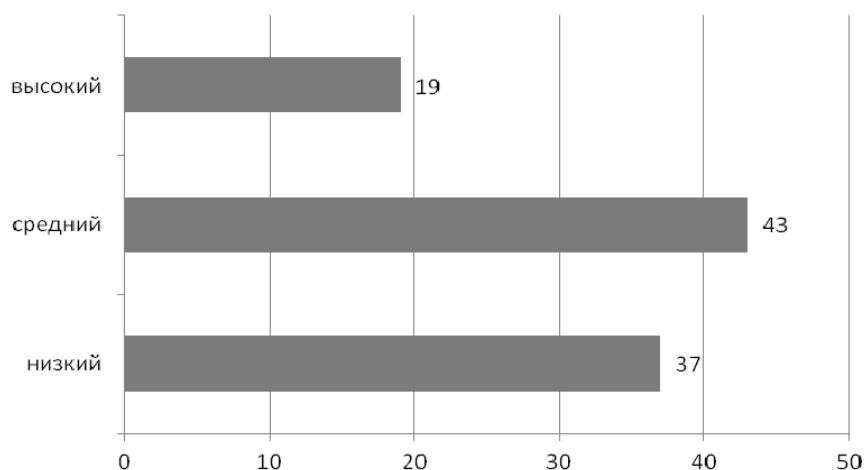


Рисунок 1. Выраженность психического выгорания среди водителей железнодорожного транспорта.

Полученные данные свидетельствуют о большом проценте работников со средним и высоким уровнем развития психического выгорания среди машинистов ж/д транспорта. Данная выборка была использована для дальнейшего анализа детерминант психического выгорания.

Таблица 1.

Взаимосвязь выгорания, личностных особенностей и факторов рабочей среды водителей железнодорожного транспорта

Личностные черты и факторы рабочей среды	Факторы выгорания			
	ПИ	Ц	СПЭ	ИБ
Нейротизм (N)	0,163	0,194	0,121	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)	-0,149	0,08	-0,143	-0,021
Добросовестность (C)	-0,182	-0,217	-0,142	-0,188
Включенность в работу (I)	-0,087	-0,161	-0,094	-0,11
Сплоченность в коллективе (PC)	-0,155	-0,152	-0,163	-0,156
Поддержка руководства (SS)	-0,138	-0,095	-0,144	-0,123
Поощрение самостоятельности (AA)	-0,085	-0,076	-0,162	-0,106
Ориентация на эффективность работы (TO)	0,052	0,004	0,011	0,029
Пресс работы (WP)	0,098	0,009	0,158	0,097
Четкость организации труда (C)	0,053	0,01	-0,003	0,017
Контроль со стороны руководства (Ctl)	-0,123	-0,008	-0,033	-0,006
Внедрение нетрадиционных методов (Inn)	-0,031	-0,053	-0,071	-0,053
Физический комфорт (Com)	-0,015	-0,062	-0,054	-0,041

Примечание. Условные обозначение: 0,16 – $p = 0,01$; 0,12 – $p = 0,05$

Полученные данные показывают, что развитие феномена психического выгорания связано как с личностными чертами, так и с особенностями условий деятельности. Влияние личностных особенностей и факторов рабочей среды примерно равное (из восемнадцати значимых связей восемь принадлежат личностным особенностям, десять - факторам рабочей среды). Основными личностными характеристиками, оказывающими влияние на развитие выгорания, являются добросовестность, нейротизм, сотрудничество. Причем добросовестность имеет значимую отрицательную корреляционную связь со всеми подструктурами психического выгорания, что свидетельствует о весомости этого личностного параметра в данной профессии. Характеристики, раскрывающие параметр добросовестности (концентрация, упорство, волевые качества, скрупулезность и т.д.), необходимы для эффективной работы в данной сфере, поражение этих качеств делает работника более уязвимым к развитию психического выгорания.

Шкала нейротизма положительно коррелирует с психоэмоциональным истощением и цинизмом, то есть - чем выше уровень нейротизма, тем более вероятно развитие

психоэмоционального истощения и цинизма. Нейротизм в общем смысле характеризуется своеобразным противопоставлением параметру общей эмоциональной стабильности. Этот факт подтверждается нашими результатами, где при высоком психоэмоциональном истощении человек чаще испытывает страх, грусть, раздражение, гнев, чувство вины, т.е. характеристики, присущие шкале нейротизма.

Шкала сотрудничества отрицательно коррелирует с психоэмоциональным истощением и снижением профессиональной эффективности. Таким образом, чем выше уровень сотрудничества, тем ниже уровень психоэмоционального истощения и выше уровень профессиональной эффективности. Несмотря на то, что данная сфера деятельности предполагает минимальное количество межличностного общения, она играет важную роль в развитии психического выгорания.

При рассмотрении параметров профессиональной среды мы видим, что значимую отрицательную корреляционную связь со всеми подструктурами выгорания имеет такой параметр профессиональной среды, как сплоченность в коллективе. Следовательно, этот фактор оказывает влияние на выгорание в целом; это подтверждается и выраженной корреляцией выгорания с личностной характеристикой сотрудничества.

Параметр «включенность в работу» имеет наибольшую значимую отрицательную связь с цинизмом; получается, чем меньше водитель включен в работу, тем больше он ее обесценивает, избегает. Так же связь обнаружена с параметрами поддержки и контроля со стороны руководства (отрицательно значение).

Из полученных результатов мы можем сделать вывод о факте предрасположенности машиниста ж/д транспорта к возникновению и развитию психического выгорания. При этом взаимосвязь обнаружена как с организационными, так и с личностными факторами. Ведущим личностным фактором, влияющим на все подструктуры выгорания, является добросовестность; ведущим организационным фактором, влияющим на выгорание в целом, является сплоченность в коллективе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Димова В.Н. Личностные и организационные детерминанты развития психического выгорания в профессиях субъект-субъектного и субъект-объектного типа / Дисс. к.пс.н. – Ярославль, 2010.
2. Орел В.Е., Сенин И.Г. Основы психодиагностики. – Ярославль: ЯрГУ, 2002.
3. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. - М.: ИП РАН, 2005.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. - Т. 22. - № 1.

НЕОБХОДИМОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Дубынина М.Г.

к.пс.н., доцент кафедры «Инженерная педагогика»

СибАДИ

Россия, Омск

Профессиональное становление охватывает длительный период онтогенеза человека, если рассматривать онтогенез как жизнь индивида со дня рождения до старости. Значит, есть все основания считать профессиональное становление процессом, пронизывающим всю жизнь человека. Конечно, сценарии профессионального становления индивидуальны. Для одного человека профессия определяет смысл его существования, является делом всей его жизни, для другого служит фоном, средством удовлетворения личностно важных потребностей, третий не придает ей особого значения, т.е. профессия имеет разный личностный смысл. Огромная вариативность траекторий, сценариев профессиональной жизни затрудняет ее полноценное сопровождение. Следует также иметь в виду значительное социальное расслоение, низкий уровень социальной защищенности, возможность безработицы и утраты профессиональной дееспособности, которые неизбежно порождают множество проблем профессионального становления [1; 5; 7].

Философским основанием системы сопровождения человека является концепция свободного выбора как условия развития. Исходным положением для формирования теоретических основ психологического сопровождения стал личностно ориентированный подход, в логике которого развитие понимается нами как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций, путей профессионального становления. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решений, опосредованных социально-экономическими условиями. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам [5; 8].

Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако декларация этого права еще не является его гарантией. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив профессионального становления необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги [5; 8].

В психологическом сопровождении нуждаются, прежде всего, те, кто испытывает потребность в психологической поддержке и помощи. Если речь идет о студентах старших курсов, то психологическое сопровождение должно помочь выпускнику сориентироваться на рынке труда и найти занятость, адекватную образованию [2; 3].

Существуют следующие основные концептуальные положения психологического сопровождения профессионального становления личности:

- наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в профессиональной жизни;
- необходимость для полноценного профессионального становления социально-психологического обеспечения, помощи и поддержки со стороны общества;
- признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих социально-профессиональных функций;
- принятие личностью всей ответственности за качество профессионального становления и реализации своего профессионально-психологического потенциала на себя;
- гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий социально-профессиональной жизни.

Одна из главных задач психологического сопровождения профессионального становления - не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни. Необходимость решения этой задачи обусловлена социально-экономической нестабильностью, многочисленными переменами в индивидуальной жизни каждого человека, индивидуально-психологическими особенностями, а также случайными обстоятельствами и иррациональными тенденциями жизнедеятельности [4; 6].

Психологическое сопровождение предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку, саморегуляцию жизнедеятельности, освоение технологий профессионального самосохранения.

Результатом психологического сопровождения профессионального становления является профессиональное развитие и саморазвитие личности, реализация профессионально-психологического потенциала, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности.

Системообразующим фактором профессионального образования становится профессиональное развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала и конкретной учебно-пространственной среды.

Центральным звеном профессионального образования является профессиональное становление — развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития выступает уровень личностного развития. На последующих стадиях - соотношение личностного и профессионального развития приобретает характер динамической неравновесной целостности. На стадии профессионализации

профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его [3; 4; 5].

Объектами профессионального развития личности являются ее интегральные характеристики: социально-профессиональная направленность, компетентность, профессионально важные качества и психофизиологические свойства.

Цель профессионального образования - развитие направленности, компетентности, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств. Важное значение в реализации профессионального образования принадлежит социально-профессиональной направленности, интегральной составляющей которой является профессиональное самосознание. В процессе его становления происходит психологическая перестройка личности от профессионального самоопределения к самореализации в учебно-профессиональной деятельности [8].

Наибольшей эффективности психологического сопровождения профессионального становления личности можно достичь на завершающем этапе профессионального образования - этапе идентификации; важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. Появляются новые, становящиеся все более актуальными, ценности, связанные с материальным и семейным положением, трудоустройством. Психологическое сопровождение заключается в финишной диагностике профессиональных способностей, помощи в нахождении профессионального поля для реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности, консультировании по вопросам интимных и семейных отношений; главное - помочь выпускникам профессионально самоопределиться и найти место работы.

Психологические критерии успешного прохождения этого этапа — отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации. Все это лежит в основе разработанного учебного курса по дисциплине «Адаптация на рынке труда». В учебном плане студенты начинают изучать эту дисциплину в 8 (специалитет) и 5 (бакалавриат) семестрах, т.е. у студентов до выпуска из учебного заведения имеется 2-3 семестра в запасе для того, чтобы успеть получить необходимые знания, умения, навыки и осознание того, чего еще не хватает в арсенале для полноценного трудоустройства по окончании учебного заведения [2; 3; 4].

Психологическое сопровождение профессионального становления личности приобретает особую актуальность в условиях рыночной экономики, когда возрастает значение профессионально-психологического потенциала и профессиональной мобильности специалистов, снижается социальная защищенность работников. Необходимость психологического сопровождения профессионального становления личности очевидна – благодаря своевременно полученной информации, студент может прийти к выводу, что ему еще необходимо для профессионального становления и самопродвижения на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001.
2. Дубынина М.Г. Проблема формирования профессионально-личностной компетентности и адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности // Психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста, пути их решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Челябинск, 24-25 января 2010. – Челябинск: АППиТ, 2010.
3. Дубынина М.Г. Психологические особенности профессионального образования // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XV Международной конференции, Санкт-Петербург, 22 апреля 2009 г. – СПб.: СПбГЭУ «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина), 2009.
4. Дубынина М.Г. Психология профессионализма человека – интегративный подход // Интегративное обучение в вузе: возможности, опыт, перспективы: материалы международной учебно-методической конференции, г. Омск, 9 февраля 2011 г. /под ред. А.Г. Парадникова, А.В. Шувалова, Т.Ю. Морозовой. – Омск: Омская академия МВД России, 2011.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
6. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008.
7. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2006.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ КОЛЛЕДЖА К ТРУДОУСТРОЙСТВУ

Каганкевич Е.В.

к.пс.н., директор
дополнительный офис ОСаО «Ингосстрах»

Россия, Торжок

Соловьева М.С.

психолог ТГПК

Россия, Торжок

Усиление конкуренции на рынке труда при отсутствии системы государственного распределения молодых специалистов, самостоятельное определение предприятиями и организациями своей кадровой политики, совершенствование методов подбора персонала делают особенно актуальным вопрос о трудоустройстве выпускников по полученным специальностям. Как свидетельствуют результаты наших исследований, более 30% выпускников колледжа затратили на поиск первого рабочего места от 3 до 6 месяцев. Для этих молодых специалистов характерны растерянность, непонимание «с чего начать», готовность согласиться на любые условия, «только бы взяли». Неудачи в трудоустройстве способны коренным образом повлиять на самооценку выпускника как субъекта труда, его профессиональные цели и весь дальнейший процесс профессионализации. Поэтому в числе практических задач, которые приходится решать психологу профессионального учебного заведения, формирование готовности к трудоустройству является одной из приоритетных.

Цель настоящей статьи: рассмотреть возможности оценки готовности выпускников колледжа к трудоустройству. Проводя системогенетический анализ профессионализации личности, Ю.П. Поваренков отмечает необходимость уточнения понятия «готовность к труду (профессиональная готовность)», вызванную как отсутствием единства в трактовке терминов «готовность», «готовность к профессиональной деятельности», «профессиональная готовность», «карьерная готовность», так и тем, что данные понятия сформировались в рамках аналитического подхода и не могут в полной мере использоваться для целостного осмысления профессионального становления личности, и ответа на сформировавшийся в конкретных условиях развития трудовых отношений социальный заказ [2].

Также отметим, что в ряде прикладных исследований понятия «готовность к профессиональной деятельности» и «готовность к трудоустройству» рассматриваются как идентичные, хотя, на наш взгляд, таковыми не являются. Согласно Трудовому кодексу, трудоустройство объединяет все формы трудовой деятельности, которые не противоречат законодательству, включая индивидуальную трудовую деятельность, предпринимательство, фермерство и т.д., то есть предполагает либо вступление в договорные отношения с работодателем, либо обеспечение самозанятости. Следовательно, чтобы трудоустроиться и, главное, закрепиться на рабочем месте, выпускник должен не только владеть набором определенных ПВК и профессиональных компетенций, но и соблюдать определенные «правила игры» на рынке труда: иметь навыки самопрезентации, быть готовым к непосредственным контактам с представителями работодателя, уметь определить свою реальную стоимость как специалиста, вести согласование условий найма или осуществлять бизнес-планирование для самостоятельной предпринимательской деятельности.

С позиций системогенетического подхода В.Д. Шадрикова, и с учетом результатов исследований, выполненных под руководством Ю.П. Поваренкова [1], мы предлагаем рассматривать трудоустройство как одну из форм профессиональной активности субъекта труда, ориентированную на решение конкретной задачи профессионального развития (получение рабочего места, удовлетворяющего потребности личности на данном этапе профессионализации), и занимающей промежуточное положение между учебно-профессиональной и профессиональной деятельностью.

Специфика данной формы активности проявляется как в невозможности использовать для ее успешного осуществления ранее сформировавшиеся способы деятельности, так и в необходимости демонстрировать качества, которые могут не входить в перечень ПВК профессиональной деятельности. Выделение трудоустройства как самостоятельной формы

профессиональной активности позволяет говорить о готовности к трудоустройству как особом (специфическом) виде готовности, не равнозначном готовности к профессиональной деятельности. Вместе с тем, готовность к трудоустройству, как и любой вид готовности к деятельности, предполагает постановку цели на основе потребностей и мотивов (или осознание человеком поставленной перед ним задачи), выработку плана, установок, оперативных моделей и схем предстоящих действий, их осуществление, сравнение промежуточных результатов со стоящей целью, внесение корректив.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович считают, что психологическая готовность включает следующие компоненты (уровни): а) мотивационные (потребность в успешном выполнении поставленной задачи, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны); б) познавательные или интеллектуальные (понимание обязанностей, задачи, оценку ее значимости, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки); в) эмоциональные (чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление); г) волевые (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, боязни) [4].

Данный подход представляется нам наиболее продуктивным в качестве основания для создания инструментария диагностики готовности к трудоустройству.

На основании данной структуры нами была разработана анкета для определения уровня готовности к трудоустройству, включающая в себя три шкалы: мотивационную (хочу устроиться на работу по специальности или начать собственное дело с использованием полученных знаний); информационную (знаю, где требуются специалисты по моему профилю, их должностные обязанности, уровень оплаты; где можно получить информацию о вакансиях; требования к кандидату); поведенческую (делаю что-то конкретное, чтобы после окончания учебы быстрее найти работу).

Минимальный уровень готовности по каждой из шкал оценивался в 0 баллов, максимальный – 10 баллов. Также выпускникам предлагалось прокомментировать проставленные баллы. В проведенном исследовании была поставлена задача проанализировать готовность выпускников колледжа к трудоустройству, а также провести сравнение самооценки выпускников и экспертной оценки преподавателей профилирующих дисциплин.

Анализ результатов анкетирования студентов-выпускников и преподавателей позволяет выделить следующие основные тенденции:

- большинство выпускников колледжа хочет работать по специальности (средний балл по шкале «мотивация» - 6,6; у 50% - баллы от 7 до 10);

- свою информированность и конкретные действия по трудоустройству выпускники оценивают скромнее (средние баллы 5,1 и 4,9 соответственно), при этом большинство испытывают трудности при комментировании балльных оценок;

- все преподаватели – эксперты оценили информированность выпускников выше, чем их мотивацию или поведенческую активность;

- в оценках преподавателей прослеживается определенная взаимосвязь: готовность к трудоустройству выпускников, имеющих высокие баллы успеваемости, оценивается выше, чем их хуже успевающих сокурсников.

Проведенное исследование позволило получить материал для проведения индивидуальной работы с будущими молодыми специалистами и внести коррективы в программу семинара - тренинга «Эффективное поведение на рынке труда», рассчитанную на студентов выпускных курсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поваренков Ю.П. Уточнение отдельных понятий системогенетической концепции профессионального становления личности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль: ЯГПУ, 2009.
2. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: УРАО, 2002.
3. Поддолина М.Л. Как подготовить конкурентоспособного выпускника // Профессиональное образование. - № 3. - 2005.
4. Фонарев А.Р. Личность в процессе профессионализации // Вопросы психологии. - №6. - 2004.

О РЕЗУЛЬТАТАХ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО РАЗВИТИЮ СУБЪЕКТНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

Карнелович М.М.

ст. преп. кафедры общей и социальной психологии

ГрГУ

Республика Беларусь, Гродно

В педагогической психологии до последнего времени ценностно-смысловым характеристикам самодетерминации бытия педагога в образовательном процессе не уделялось достаточного внимания. Тем не менее, в рамках гуманитарно-антропологической парадигмы в психологии, которая выступает теоретико-методологической основой нашего исследования, исходным основанием является учение о ценности и смысле бытия человека [2; 3]. В исследовании субъектности педагога, сущностную основу которой составляют ценностно-смысловые характеристики, мы находим возможность разрешения противоречия между расхождением общественного заказа к профессионально важным качествам педагога и личностных ценностей и смыслов педагогов, начинающих свой профессиональный путь.

Для нашего исследования принципиально важное значение имеют идеи А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова, Д.А. Леонтьева, Б.С. Братуся и их последователей о том, что субъектность связана с мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой сферой личности. Если человек относится к себе как субъекту собственной профессиональной деятельности, то выполнение этой деятельности приобретает для него характер решения задачи на личностный смысл. Характеристики субъектности являются опорными смысловыми образованиями, в которых сфокусированы черты мировоззрения и мироотношения педагога, определяющие в итоге направленность того или иного образовательного процесса. Основываясь на идеях гуманитарно-антропологической парадигмы современного психологического знания, мы рассматриваем процессы развития субъектности молодого специалиста-педагога как процессы «обнаружения» и осуществления присущих ему ценностно-смысловых образований в профессиональной деятельности. Именно с ценностно-смысловыми отношениями связана возможность укоренения начинающего педагога в пространстве образовательных ценностей.

Целью нашего исследования являлось выявление психологических условий развития субъектности педагогов на начальном этапе их профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 290 педагогов, имеющих стаж работы 1–3 года в учреждениях образования г. Гродно и Гродненской области.

По результатам статистической обработки эмпирических данных выборка респондентов была распределена на четыре группы педагогов, различающихся по уровням развития субъектных характеристик. Соответствующие четырем группам респондентов уровни развития субъектности педагогов классифицируются нами как: *псевдосубъектный* (низкий) *уровень*; *субъектно-неустойчивый* (ниже среднего); *субъектно-адаптивный* (средний); *субъектно-творческий* (высокий) [2].

Целью формирующего эксперимента являлась проверка гипотезы о том, что участие педагогов в апробации экспериментальной программы развития субъектности педагога, реализуемой нами на базе учебно-методического кабинета отдела образования Гродненского горисполкома, является эффективным способом развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности.

Для эксперимента были определены две группы педагогов: экспериментальная (42 педагога) и контрольная (41 педагог). Применение критерия U-Манна-Уитни показало отсутствие статистически достоверных различий по уровню изучаемого признака (уровень развития субъектности) педагогов экспериментальной и контрольной группы на начальном этапе эксперимента (достоверность сходства групп составила 86,1%).

По согласованию с администрацией школ г. Гродно занятия с педагогами экспериментальной группы проводились в течение 2012-2013 учебного года (октябрь-май) один раз в неделю на базе УМК отдела образования Гродненского горисполкома в рамках «Школы молодого педагога».

В основу процесса развития субъектности начинающего педагога нами было положено

обращение к содержанию и проблематике реальной педагогической деятельности, которая опосредует формирование новообразований у педагога как субъекта этой деятельности. Психологическим условием развития субъектности молодых педагогов в нашем исследовании выступает их активность, нацеленная на обнаружение и «производство» смыслов своей педагогической деятельности. Сущность данного вида активности состоит во взаимосвязи и взаимопереходах двух форм «смысловой» активности начинающего педагога: активности присвоения, обретения и активности отдачи, трансляции смыслов образовательного процесса другим субъектам.

На начальном этапе эксперимента - до внедрения в образовательный процесс экспериментальной программы, в обеих группах педагогов (экспериментальной и контрольной) доминировали субъектно-адаптивный и субъектно-неустойчивый уровни развития субъектности. В экспериментальной группе педагогов субъектно-адаптивный уровень развития субъектности до формирующего воздействия составлял 42,9 %, субъектно-неустойчивый уровень – 33,3 %, субъектно-творческий – 14,3 %, псевдосубъектный – 9,5 %, соответственно.

После проведения формирующего эксперимента произошли положительные сдвиги в уровне развития субъектности педагогов экспериментальной группы. Так, субъектно-творческий уровень развития субъектности составил 30,9 %, субъектно-адаптивный – 50 %, субъектно-неустойчивый – 19 %, псевдосубъектный – 0 % педагогов, соответственно. Таким образом, количество педагогов с высоким (субъектно-творческим) уровнем развития субъектности увеличилось более чем в два раза, в то время как количество педагогов с субъектно-неустойчивым и псевдосубъектным уровнями развития субъектности снизилось в 1,7 раза и в 9,5 раза соответственно.

Для оценки различий между данными диагностики параметров субъектности педагогов экспериментальной группы, полученных до и после проведения формирующего эксперимента, использовался непараметрический критерий Т-Вилкоксона, применение которого показало, что количество положительных сдвигов значения уровня развития субъектности у педагогов экспериментальной группы составляет 21, число отрицательных сдвигов - 0, количество одинаковых рангов – 21. Следовательно, в экспериментальной группе педагогов у 21 человека произошли положительные сдвиги в уровне развития субъектности, а отрицательных сдвигов не наблюдалось.

Для оценки влияния разработанной нами экспериментальной программы по развитию субъектности педагогов на процесс развития их субъектности в педагогической деятельности использовался двухфакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для несвязанных выборок. Двухфакторный ANOVA позволяет проверить гипотезу о том, что изучаемые факторы (стаж педагогической деятельности и экспериментальная программа по развитию субъектности педагога) оказывают влияние на зависимую переменную (уровень развития субъектности педагога). Двухфакторный ANOVA включает в себя проверку трех гипотез: о главном эффекте первого фактора (стаж профессиональной деятельности), о главном эффекте второго фактора (экспериментальная программа по развитию субъектности педагога), о взаимодействии факторов (влияние одного фактора на зависимую переменную проявляется по-разному на разных уровнях другого фактора).

Для фактора «стаж педагогической деятельности» $F_{\text{эмп.}}=0,287$ при уровне значимости $p=0,751 > 0,05$, следовательно, для данного фактора подтверждается нулевая гипотеза: различия между градациями фактора (стаж педагогической деятельности) являются не более выраженными, чем случайные различия внутри каждой группы. Следовательно, статистически достоверного влияния длительности стажа педагогической деятельности на уровень развития субъектности педагога не выявлено.

Для фактора «экспериментальная программа по развитию субъектности педагога» $F_{\text{эмп.}}=8,572$ при уровне значимости $p=0,004 < 0,05$, следовательно, для данного фактора принимается альтернативная гипотеза о том, что межгрупповая изменчивость выше внутригрупповой. Таким образом, было обнаружено статистически достоверное влияние участия педагогов в апробации экспериментальной программы на уровень развития их субъектности. У педагогов экспериментальной группы оказался статистически достоверно более высокий итоговый уровень развития субъектности в сравнении с итоговым уровнем развития субъектности педагогов контрольной группы.

Гипотеза о взаимодействии факторов не подтвердилась, поскольку $F_{\text{эмп.}}=2,371$ при уровне значимости $p=0,128 > 0,05$. Следовательно, статистически достоверного взаимодействия

факторов «стаж педагогической деятельности» и «экспериментальная программа по развитию субъектности педагога» не обнаружено.

Приведенные выше результаты формирующего эксперимента имеют важное прикладное значение для системы непрерывного профессионального образования педагога, а также для определения научно-обоснованных методов и средств профессионально-личностного развития педагогов, находящихся на начальном этапе самостоятельной профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карнелович М.М. Характеристики субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности // Психология обучения. – 2013. – № 6.
2. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / сб. науч. тр.; под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997.
3. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 1.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кириллова М.К.

к.пс.н., доцент кафедры социальной психологии и конфликтологии
УдГУ
Россия, Ижевск

Недостаточность специальных исследований для последующей организации эффективного психологического сопровождения дезадаптированной личности в социально значимых видах профессионального труда (к которым, прежде всего, относится деятельность медицинского работника), а также острота проблемы профессиональной дезадаптации в условиях реформирования заставляет обратить на нее особое внимание.

В концепциях профессионального становления личности адаптация рассматривается как один из его этапов [1; 5; 6]. При изменении условий, усложнении деятельности происходит вторичная адаптация [2]. Осмысление явлений профессиональной дезадаптации в деятельности медицинской сестры особенно актуально в период проведения реформ здравоохранения, учитывая, что средний медицинский персонал существенно обеспечивает результативность деятельности лечебно-профилактических учреждений.

Согласно современным представлениям о психологической защите личности, ее механизмы онтогенетически развиваются как способы эффективной адаптации к внешней реальности. Между тем, при определенных условиях механизмы защиты могут обеспечивать прямо противоположные состояния дезадаптации и перманентного конфликта [7].

Можно предположить, что переживание кризисов – переходных периодов профессионального становления вызывает интенсивное функционирование механизмов психологической защиты личности. Э.Ф. Зеером отмечено, что кризисы профессионального становления имеют хронологический характер [1]. Стаж профессиональной деятельности позволяет достаточно обоснованно определять вероятность переживания кризиса субъектом. В любом случае стаж выполнения профессиональной деятельности может служить индикатором определенных изменений в ней и в личности профессионала.

В организованном нами исследовании была поставлена цель - эмпирически выявить специфику функционирования механизмов психологической защиты личности как средств адаптации в профессиональной деятельности медицинских сестер с различным стажем ее выполнения. В исследовании приняли участие 50 медицинских сестер, каждая из которых была отнесена к одной из трех выделенных групп в зависимости от стажа работы. Обозначение границ стажа, согласно которому производилось отнесение респондентов к той или иной группе, осуществлялось в соответствии с имеющимися в литературе данными об этапах профессионального становления. Рубеж в три года ограничивает стадию адаптации субъекта труда к коллективу и организационной культуре, к сложностям задач и ситуаций, к своей

профессиональной роли. Рубеж в 13 лет был избран, согласуясь с мнением коллег, обосновавших, что данный срок профессиональной жизни совмещается с кризисным периодом, в котором остро переживаются вопросы самореализации, социального статуса и признания, профессиональные стрессы и перегрузки, обостряющие, в свою очередь, риск развития пограничных нервно-психических, а также психосоматических расстройств [4].

Проведенный математико-статистический анализ полученных эмпирических данных обнаружил, что наиболее интенсивно функционируют механизмы психологической защиты «отрицание», «замещение», «интеллектуализация» у медсестер со стажем 13 и более лет. У них же зафиксирован достоверно более выраженный уровень профессиональной дезадаптации, а также статистически более выраженные в сравнении с медицинскими сестрами со стажем до 3-х лет проявления дезадаптации - снижение общей активности, ощущение усталости, снижение мотивации к деятельности, эмоциональные сдвиги, соматовегетативные нарушения, нарушения цикла «сон-бодрствование».

У начинающих свой самостоятельный профессиональный путь медицинских работников, сталкивающихся со сложными ситуациями, интенсивное функционирование механизмов психологической защиты проекции и замещения сопровождается проявлениями признаков дезадаптации.

У медицинских сестер со стажем деятельности от 3-х до 13 лет при низкоинтенсивном функционировании механизмов психологической защиты отрицания и вытеснения снижается вероятность проявления профессиональной дезадаптации.

У медицинских сестер со стажем деятельности выше 13 лет интенсивно функционируют механизмы психологической защиты компенсации и замещения, сопровождаясь повышением уровня профессиональной дезадаптации и ее проявлениями - ощущением усталости, снижением общей активности, эмоциональными сдвигами, соматовегетативными нарушениями, нарушениями цикла «сон-бодрствование», эмоциональной агрессией, самоагрессией. Замещение, как известно, развивается для сдерживания эмоции гнева на более значимого субъекта, выступающего как фрустратор, во избежание ответной агрессии или отвержения. Средний медицинский персонал находится под сильным влиянием администрации учреждения, врачей, действует в жестких рамках стандартов этики и деонтологии, потому наиболее вероятно обращение гнева и агрессии медицинской сестры на саму себя. Обнаруженное сопровождение проявлениями дезадаптации действие механизма замещения позволяет отнести указанный механизм к непродуктивным в адаптации в профессиональной деятельности медицинской сестры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. – М.: Академический Проект, Деловая книга, 2005.
2. Карпов А.В., Орел В.Е., Тернопол В.Я. Психология профессиональной адаптации. - Ярославль: Аверс Пресс, 2003.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. - М.: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
4. Кузнецова О.А., Мазурок В.А., Щелкова О.Ю. Психологическая адаптация к стрессогенным условиям профессиональной деятельности врачей анестезиологов-реаниматологов. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. - 2012. - № 2. / URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 29.08.2013).
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996.
6. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: УРАО, 2002.
7. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – Мытищи, 1996.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ НА СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ (НА ПРИМЕРЕ РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА)

Ковальская О.С.

Жизнь современного человека неразрывно связана с большим количеством трудных жизненных ситуаций: от повседневных, часто хронических стрессов до экстремальных событий. Повышение требований к адаптационным возможностям человека актуализирует проблему эффективности его совладающего поведения.

В данной работе представлены результаты исследования влияния личностных особенностей (ценностных ориентаций) на совладающее поведение. Выборку составили юноши и девушки в возрасте от 15 до 18 лет, обучающиеся в средних общеобразовательных школах г. Ярославля.

Современные представители раннего юношеского возраста вынуждены решать задачи как подросткового возраста, так и юношеского, практически одновременно. При этом многие особенности личности именно в этом возрасте становятся ее свойствами, а поведение приобретает устойчивость и индивидуальное своеобразие. Можно предположить, что успешность личности в преодолении трудностей именно в раннем юношеском возрасте определяет степень продуктивности ее совладающего поведения в дальнейшей жизни. А влияют на особенности совладающего поведения различные личностные характеристики, в том числе ценностные ориентации человека.

Для изучения стратегий совладающего поведения использовались следующие методики: «Опросник способов совладания» (ОСС; Р. Лазаруса и С. Фолькман), «Юношеская копинг шкала» (ЮКШ; Э. Фрайденберг и Р. Льюис, адаптация Т.Л. Крюковой). Для изучения ценностных ориентаций личности были использованы: «Методика Шварца для изучения ценностей личности» (адаптация В.Н. Карандашева), «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина, «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева.

Как теоретический анализ проблемы, так и результаты проведенного эмпирического исследования позволяют утверждать, что ценностные ориентации и совладающее поведение личности в период ранней юности являются не только связанными (имеют значимую корреляционную связь), но и оказывают взаимное влияние друг на друга (корреляционные отношения). С помощью регрессионного анализа было определено влияние конкретных ценностных ориентаций на выбор стратегий. Выявлены общие особенности влияния ценностных ориентаций на большинство стратегий, а также специфические особенности их влияния на стратегии совладающего поведения в зависимости от их продуктивности.

В раннем юношеском возрасте человек чаще всего справляется с трудными жизненными ситуациями с помощью продуктивных стратегий, реже прибегает к менее продуктивным, чаще эмоционально-ориентированным стратегиям, и наиболее редко использует стратегии социального стиля.

Представленные в шкалах методики ЮКШ стратегии образуют три стиля совладающего поведения, различающиеся по своей эффективности. Нами определены общие тенденции: на любые по эффективности стратегии совладания влияет стремление личности в раннем юношеском возрасте устанавливать благоприятные отношения с другими людьми, стремление получать удовольствие от проживания жизни в настоящем, стремление к личному успеху и соответствующему социальному одобрению, отрицание важности стремления к достижению реальных результатов своего труда без социального оценивания, и отсутствие стремления к независимости. При этом стремление личности устанавливать благоприятные отношения с другими людьми способствует применению различных стратегий совладания, тогда как стремление к личному успеху способствует применению продуктивных и части непродуктивных стратегий и приводит к значимо более редкому применению стратегий социального стиля совладания.

Отметим, что ценностная ориентация «самостоятельность» является одной из наиболее значимых в раннем юношеском возрасте, однако стремление быть независимым от других либо не влияет, либо препятствует применению стратегий совладающего поведения. Тот факт, что изучаемые нами переменные оказывают взаимное влияние друг на друга, позволяет предположить, что совладающее поведение личности влияет на стремление личности к самостоятельности, а не наоборот. Вероятно, самостоятельность формируется в преодолении личностью трудных жизненных ситуаций и является у современных юношей и девушек неустойчивой, лишь

декларируемой ценностной ориентацией.

Характеризуя связь совладающего поведения представителей раннего юношеского возраста и уровня осмысленности ими жизни, можно сказать, что осознание целей в жизни, ощущение ее процесса, представление о значимости собственной активности, вероятно, способствует повышению социальной продуктивности юношей и девушек. В то время как потеря смысла жизни или желание просто «плыть по течению» способствуют самоизоляции, отказу личности от активных действий, может характеризоваться как неэффективное совладающее поведение.

Применению наиболее эффективных стратегий совладающего поведения способствует стремление к достижению социального статуса, доминированию над другими, стремление быть терпимым к людям.

Применению социальных стратегий совладающего поведения способствует стремление личности в раннем юношеском возрасте к сохранению благополучия, позитивного взаимодействия с близкими людьми. Социальный стиль совладания применяют те, кто стремится жить сегодняшним днем и сохранять благополучие близких людей. Их отличает отсутствие стремления испытывать яркие впечатления, глубокие переживания в жизни и быть самостоятельным.

Применению неэффективных стратегий способствует как стремление к достижению высокого социального статуса, наслаждению, чувственному удовольствию в жизни, так и низкий уровень стремления ограничивать себя в своих желаниях, быть самостоятельным, соблюдать обычаи общества, быть терпимым к другим людям и заботиться о близких. Неэффективное совладающее поведение может быть следствием неопределенности исследуемых в отношении оценки результативности пройденного жизненного этапа.

Влияние ценностных ориентаций личности на стратегии совладания, измеряемые по методике ОСС представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты регрессионного анализа: совместный значимый вклад сочетания ценностных ориентаций в стратегии совладающего поведения по методике ОСС

Стратегия совладающего поведения	Ценностные ориентации
Конфронтационный копинг R=0,50; RI=0,25 (25%); F=15; p=0,001	«конформность»ИП (B=-0,56), «доброта»ИП (B=-0,82), «активные социальные контакты» (B=0,14), «сохранение собственной индивидуальности» (B=0,14).
Дистанцирование R=0,44; RI=0,19 (19%); F=15; p=0,001	«самостоятельность»ИП (B=-0,73), «достижения»ИП (B=-0,83).
Самоконтроль R=0,51; RI=0,26 (26%); F=22; p=0,001	«активные социальные контакты» (B=0,13), «самостоятельность»ИП (B=-0,74), «достижения»ИП (B=-0,70), «доброта»ИП (B=-0,96).
Поиск социальной поддержки R=0,54; RI=0,29 (29%); F=19; p=0,001	«доброта» (B=0,68), «самостоятельность»НИ (B=-0,5), «достижения»НИ (B=0,68) и «достижения»Отец (B=-0,14).
Принятие ответственности R=0,50; RI=0,25 (25%); F=24; p=0,001	«стимуляция» (B=0,33), «высокое материальное положение» (B=0,10), «власть» (B=-0,31), «собственный престиж» (B=-0,10) и «креативность» (B=-0,12).
Избегание R=0,56; RI=0,32 (32%); F=19; p=0,001	«стимуляция» (B=0,39), «гедонизм» (B=0,69), «высокое материальное положение» (B=0,22).
Планирование решения проблемы R=0,50; RI=0,25 (25%); F=19; p=0,001	«гедонизм» (B=-0,34), «достижения» (B=0,53), «активные социальные контакты» (B=0,19).
Положительная переоценка R=0,60; RI=0,36 (36%); F=22; p=0,001	«гедонизм» (B=-0,37), «универсализм» (B=1,00), «доброта» (B=0,99), «достижения» (B=0,55), «высокое материальное положение» (B=0,15).

Ценностные ориентации имеют сложные и противоречивые взаимоотношения со

стратегиями совладания. Подсчет совместного вклада сочетания ценностных ориентаций в стратегии совладающего поведения показал наличие их значимого влияния на поведение личности в трудных жизненных ситуациях. В некоторых случаях вклады ценностных ориентаций противоречат содержанию самой стратегии. Как известно, резкое несоответствие цели и способа любой активности приводит к снижению ее эффективности и удовлетворенности личности от приложенных усилий, в нашем случае - для совладания с трудной жизненной ситуацией. Это проявляется в несистематичном использовании стратегий совладающего поведения и является причиной его слабой эффективности. Перечисленные выше особенности затрудняют реализацию задач возрастного развития и приближают данный возраст к подростковому.

Затягивание периода зависимости и незрелости личности, получившее широкое распространение в современном обществе, противоречит высокому темпу жизни и требованиям социума в настоящее время. Это приводит к тому, что, вступая в зрелый возраст, человек не имеет достаточного количества личностных, материальных, социальных ресурсов для того, чтобы реализовать задачи данного возраста - создать семью и сформировать профессиональную компетентность. Нерешенные задачи личностного развития накапливаются и значительно повышают эмоциональное напряжение человека. В такой ситуации становится важным не только способствовать более гармоничному развитию личности, но и научить человека эффективно справляться с жизненными трудностями.

ПРОБЛЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОРГАНИЗАЦИИ

Козева А.С.

аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности
РАНХиГС
Россия, Москва

История развития наук о человеке, природе и обществе свидетельствует: рождение, как и время активного использования новых общенаучных и частных научных методологий неслучайны. Они имеют конкретный исторический и социокультурный характер, призваны отвечать на культурологические, идеологические, экономические, социально-психологические запросы времени своего рождения и жизненного существования.

Часто бывает, новые методологические открытия, нововведения, технологические находки, рожденные на уровне философии науки или в предметном поле одной из наук, достаточно долго не принимаются научным или иным профессиональным сообществом в целом или же той или иной его частью. Это происходит, например, потому, что утверждающая себя методология, технология могут опережать результаты конкретно-исторического развития отдельных наук или социокультурных потребностей того или иного сообщества (общества, государства, науки, объединения, организации).

В связи с вышесказанным хочется особо подчеркнуть общенаучную актуальность, методологическую ценность, практическую значимость возникновения, становления системной и синергетической парадигм исследования; их уникального прочтения и использования в предметном поле психологических наук в форме теории системогенеза академика РАО В.Д. Шадрикова. Данная теория уже давно не ограничивает себя проблематикой учебной и профессиональной деятельности. Она помогает ученым консолидировать, систематизировать, опредмечивать в практике жизни социума не только психологические, но и культурологические, политологические, экономические, другие знания. Важное место среди них занимают и акмеологические знания.

Современная практическая психология и акмеология сегодня не только ставят, но и решают задачи психолого-акмеологического сопровождения человека на протяжении всего жизненного пути. Решают целенаправленно и специфически, исходя из особенностей предметного своеобразия конкретных научных направлений изучения человека на разных этапах жизни, в различных областях, сферах, условиях его жизнедеятельности. Многомерность, разнообразие и взаимозависимость проблем, конкретных задач психолого-акмеологического сопровождения движения человека в пространстве-времени его жизни, на наш взгляд, достаточно очевидны.

Достаточно очевидно и то, что они системны по своей сути. Значит, могут эффективно решаться только на уровнях междисциплинарных и трансдисциплинарных исследований, с использованием современной системы знаний о человеке, природе и обществе. Востребованность знаний из множества наук неслучайна. Она формируется в соответствии со спецификой, особенностями проблем и задач жизненного акмеологически направленного сопровождения человека.

Необходимо подчеркнуть, подобная постановка вопроса не менее ценна, практически значима и в отношении психолого-акмеологического сопровождения социальной группы (сообщества, организации, объединения) на протяжении всего ее жизненного пути, в разных контекстах, аспектах, условиях ее развития, саморазвития и самореализации, реалий каждодневной профессиональной деятельности. Более того, процессы, проблемы любого жизненного сопровождения конкретного человека и социальной группы в разных областях, контекстах их жизненного пути также закономерно системно взаимосвязаны и нуждаются в междисциплинарных и трансдисциплинарных подходах к изучению и решению. В пространстве обозначенной проблематики важное место занимает предметное поле изучения и развития корпоративной культуры организации (группы, сообщества, объединения, корпорации), в том числе и в решении управленческих задач, работы с персоналом организации, психологического консультирования в процессе адаптации, профессионального развития, самоопределения сотрудников, повышения эффективности работы организации как коллективного субъекта.

Корпоративная культура разных социальных групп, организаций – часть культуры конкретного общества и государства. Как особый феномен культуры, корпоративная культура проявляет и характеризует жизнь любой организации, предопределяет особенности жизнедеятельности ее членов. Корпоративная культура, как и культура в целом, многообразно и многопланово проявляется в пространственно-временном континууме жизнедеятельности конкретных групп и их членов как особых субъектов собственного жизнетворчества, в том числе и профессионального. Корпоративная культура – подвижный, видоизменяющийся феномен. Он развивается, в том числе и стадийно. Высшей точкой развития корпоративной культуры является уровень ценностно-смыслового единства, тесно связанный с многомерным явлением «акме».

Закономерно разделение культур по объекту исследования (государство, объединение, корпорация, организация, группа, личность). Однако все они, будучи особыми феноменами, – элементы единой системы – «Культура». По нашему мнению, определение культуры любой социальной общности и определение культуры в целом имеют единое основание: культура – это система отношений, реализуемая индивидуальным или коллективным субъектом в практике жизни. Корпоративная культура объединения, которое может включать совокупность организации, подразделений и групп, является отражением культуры индивидуальных и коллективных субъектов данного объединения.

Проиллюстрируем выше сказанное отдельными результатами конкретного эксперимента. Проведенное нами исследование корпоративной культуры объединения «УРАЛСИБ», его подразделений и персонала показывает, что социокультурная включенность человека в жизнь определенной организации осуществляется через осознанный выбор ценностных предпочтений в контексте корпоративной культуры данной организации. Этот выбор реализуется в процессе последовательного освоения разных субъектно-личностных позиций и уровней включенности человека в систему ценностей, нравственных и профессионально-деятельностных нормативов организации.

Исследование персонала «УРАЛСИБ» показало, что уровни включенности человека в систему ценностей, в разнообразные контексты жизнедеятельности организации меняются в процессе осознания, принятия и самостоятельного видоизменения своего места, роли, профессиональных и творческих возможностей в работе и каждодневной внерабочей жизни организации. Результатом такой личностной работы в процессе профессионального саморазвития человека является многомерное расширение возможностей творчески осмысленного принятия и воспроизведения особого содержания корпоративной культуры конкретной организации в рабочее и нерабочее время жизнедеятельности ее сотрудников. Данный результат проявляется в изменении личностной позиции работника, в расширении его статусно-организационных и профессиональных возможностей в рабочих и нерабочих контекстах каждодневной практики и расширении горизонтов профессионального и личностного саморазвития.

Теоретическое осмысление и опыт экспериментального изучения корпоративной культуры в рамках изучения объединения «УРАЛСИБ» в форме констатирующего и формирующего

экспериментов позволяет говорить, что развитие корпоративной культуры персонала, более или менее крупных организаций осуществляется стадийно через все более глубокое осмысление и освоение социокультурных контекстов жизнедеятельности конкретных организаций и подразделений. Развитие происходит путем перехода от уровня культуры функции к культуре гражданина в процессе последовательного освоения уровней культуры роли, культуры профессии, культуры субъекта.

Развитие корпоративной культуры персонала и организаций от низшего уровня к высшему предполагает осознание, принятие и актуализацию ключевых обязательств и ценностных норм, реализуемых в соответствующих типах межгруппового и межличностного взаимодействия. Ключевыми обязательствами последовательно, в соответствии с уровнями развития корпоративной культуры от низшего к высшему (смотри выше), являются: деятельностное, статусное, нравственное и смысловое обязательства. В предложенной стадийности развития корпоративной культуры персонала и организаций смысловое обязательство соответствует уровню культуры гражданина.

Исследование показывает, что на каждой стадии (уровне) развития корпоративной культуры преобладают разные психологические качества, свойственные тем или иным сотрудникам организации в реальной деятельности актуализации. В соответствии с уровнями развития корпоративной культуры персонала и организации в профессиональном и непрофессиональном общении, поведении персонала, при выполнении перечисленных выше обязательств, последовательно и преимущественно актуализируются следующие психологические качества: исполнительность, ответственность, доверие, преданность. В этой логике психологическое качество «преданность» подразумевает наличие стадии развития корпоративной культуры, которая носит название «уровень культуры гражданина».

Следует подчеркнуть, что одним из базовых механизмов развития и саморазвития корпоративной культуры организации, ее подразделений и персонала является осознанный личностно-значимый выбор целевых, ценностно-нормативных ориентиров взаимодействия, который реализуется в выполнении ценностно-смысловых обязательств, детерминирующих осуществление профессиональной и внепрофессиональной деятельности субъектов взаимодействия в контексте жизни конкретной организации. Наряду с другими результатами исследования данный факт обуславливает необходимость применения в экспериментальном изучении феномена «корпоративная культура» комплекса количественных и качественных методов. Достаточно очевидна необходимость использования достижений разных наук, в первую очередь, в сфере предметных интересов психологии, акмеологии, социологии, культурологи, менеджмента в теоретико-экспериментальном осмыслении феномена. Яркий пример тому - проблемное поле психолого-акмеологического сопровождения становления профессионала, решения задач обеспечения заботы о системном благополучии и здоровье организации, ее подразделений и персонала.

ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Корчагина Г.И.

к.пс.н., доцент кафедры практической психологии

ВятГГУ

Россия, Киров

В основе процесса реализации успешной профессиональной деятельности лежит взаимодействие двух целенаправленных систем: системы успешной профессиональной деятельности и системы саморегуляции деятельности. Причем, система саморегуляции является детерминирующим (управляющим) механизмом и выполняет по отношению к системе успешной профессиональной деятельности роль адаптивного контура, то есть является надсистемой. Решение об активации системы саморегуляции принадлежит субъекту.

Проведенный теоретический анализ позволил выделить в качестве исходных предпосылок для проектирования системы саморегуляции успешной профессиональной деятельности следующие.

1) Системогенетическая концепция профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова, в которой содержится основной инструмент для проектирования: инвариантная система профессиональной деятельности. Данная система имеет большой интегративный потенциал, то есть возможность взаимодействовать с другими конструктами, в частности, с системой саморегуляции деятельности.

2) Концептуальная модель саморегуляции деятельности О.А. Конопкина, в которой саморегуляция определена как целенаправленная система.

3. Имплицитные описания категории успех соединяющей и потребностно-мотивационно-эмоциональные проекции – притязания личности, и ее ориентации на социальные оценки – себя как автора деятельности, ее субъективный опыт, ее владение своими способностями, которая интегрирует через личность две различные реальности деятельности.

С учетом данного понимания категории «успех» было конкретизировано определение понятия «успех профессиональной деятельности» через конструкты «профессиональная надежность» (как социально-объективное) и «профессиональная самооценочность» (как индивидуально-субъективное).

Идея исследования по проектированию системы заключается в реконструкции опыта достижения успеха профессиональной деятельности, когда человек сам организует свой успех, то есть выступает как самоорганизующаяся система и управляет одновременно двумя системами – системой профессиональной деятельности и системой саморегуляции.

Исследование было выполнено магистрантом Ю.В. Барковой на совокупной выборке профессионалов с высоким уровнем и профессиональной надежности и профессиональной самооценочности. Выборка составила 112 человек, представляющих 5 различных направлений реализации профессиональной деятельности: маркетинг – 19 испытуемых, экстренная помощь в чрезвычайных ситуациях – 18, тушение пожаров – 26, торговля – 32, предоставление сервисных услуг – 17.

На основании корреляционного анализа показателей с помощью подсчета связей между компонентами систем были выделены инвариантные механизмы саморегуляции успешной профессиональной деятельности. Для статистического подтверждения предположения об их наличии и значимости был использован метод факторного анализа, позволивший выделить иерархию факторов.

Фактор 1 представлен следующими показателями: мотивация достижения (0,838), социально-психическая устойчивость (0,653), самоуверенность (0,629), стремление к саморазвитию (0,616), ориентация на перспективу (0,587), общий уровень саморегуляции (-0,691), программирование (-0,567). В интерпретации это означает, что субъект «переживает» будущий успех и испытывает гордость за достигнутые в будущем результаты в настоящем. Чем ярче образ будущего успеха, тем выше способность к поддержанию максимальной работоспособности в различных ситуациях. Мотивация достижения настолько велика, что она выступает в роли компенсирующего фактора по отношению к общему уровню саморегуляции (-0,691). Отрицательная нагрузка по показателю программирования (-0,567) подтверждает неостребованность конкретных регулятивных функций, описываемых частными шкалами. Мы определили механизм, описанный показателями первого фактора, как мотивационный.

Фактор 2 включил в себя показатели: профессиональный авторитет (0,794), профессиональная компетентность (0,757), отношение других (0,675), самоотношение (0,671), оценка результатов профессиональной деятельности (0,649), принадлежность к профессиональному сообществу (0,630), переживание профессиональной востребованности (0,619).

Чем полнее субъект ощущает свою принадлежность к профессиональному сообществу, тем качественнее он может производить оценку своей профессиональной деятельности, в соответствии с которой проводится своевременная корректировка профессиональных действий для уменьшения рассогласования между текущим и целевым состоянием, что детерминирует эффективность и успешность профессиональной деятельности. Профессиональная идентичность становится основанием для удовлетворенности отношением со стороны коллег и руководства, а также объективной оценкой результатов деятельности субъекта, что в свою очередь приводит к высоким показателям самоотношения.

Субъект расценивает свою систему профессиональных знаний как сформированную, осознает себя значимым для других членов профессиональной группы в качестве «источника информации» в рамках профессии. Востребованность информации, предоставляемой субъектом,

служит критерием его нужности, полезности, что формирует устойчивое положительное отношения к самому себе, обеспечивая самопринятие. Высокая способность оценивать текущее состояние деятельности по отношению к цели обеспечивает необходимую динамику информационного обмена. Таким образом, в фокусе внимания показателей второго фактора – информационный обмен, механизм, соответствующий данному фактору, определен как информационный.

Фактор 3 представлен показателями: практичность (0,696), гибкость (0,664), общий уровень саморегуляции (0, 633), ответственность (0,608), моделирование (0,611), мышление социальное (0,600), программирование (0,500).

Ведущими показателями фактора 3 являются практичность, гибкость и общий уровень саморегуляции, что проявляется как доминирование интереса к практическим идеям и проблемам. В процессе деятельности продумываются и учитываются детали, что позволяет рационально приобретать и использовать ресурсы. Субъект организован, собран, дисциплинирован, точен в выполнении работы, что служит фундаментом для высокой эффективности при осуществлении моделирования и программирования. Он способен выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что в свою очередь проявляется в соответствии программ деятельности, характеризующимися детальностью, развернутостью, продуманностью способов деятельности и поведения планам деятельности.

Показатели третьего фактора описывают механизм, функции которого можно обозначить как реализация программы деятельности по достижению цели. Исходя из показания шкал, третий фактор определяет рассматриваемый механизм как программный.

Фактор 4 включил в себя показатели доверчивости (0,703), мотивации просоциального одобрения (0,651), зависимость от группы (0,461), ориентация на формальное деловое общение(0,442). Полученные показатели говорят о том, что субъект склонен к нормативности, лояльности к групповым стандартам, признанию и защите групповых ценностей, стремлении реализовать групповые цели. Идентификация индивида с группой свидетельствует о стремлении получить одобрение других людей, что, в целом, продуктивно для реализации профессиональной деятельности. Поддержание достигнутого состояния может осуществляться в рамках формального делового общения, которое обеспечивает стремление к достижению успеха и одобрение руководства. Направленность деятельности на достижение профессиональной надежности (одобрения и высокой оценки со стороны профессиональной группы) очевидна. Достичь ее можно благодаря постоянной оценке своих действий по отношению к действиям других членов профессиональной группы. Поэтому, на основании проведенного анализа, механизм был определен как рефлексивный с фокусом на профессиональной надежности.

Последний фактор – *Фактор 5* – имеет значимые факторные нагрузки по следующим переменным: стремление к карьере (0,639), стремление к зависимости от руководства (0,543), стремление к ответственности и самостоятельности (0,515). Это говорит о стремлении к повышению должностного статуса и властных полномочий, при которых предоставляется не только возможность реализовать имеющиеся навыки и компетенции, достигнуть определенного уровня благосостояния, но и перейти на другой уровень сложности решаемых задач. При этом субъект осознает, что реализация его профессиональной деятельности, сопровождающейся определенными достижениями, происходит в рамках организационной системы. Система рассматривается как инструмент для развития, поэтому субъект осознанно принимает свою зависимость от взаимоотношений с руководителем. Мнение руководителя выступает не только источником объективной оценки достижений субъекта, но и критерием субъективной оценки достижений. Благодаря постоянной рефлексии своей самооценки субъект развивается и достигает уровня успешного профессионала. Показателями пятого фактора описан рефлексивный механизм с фокусом на профессиональной самооценки.

Механизмы саморегуляции успешной профессиональной деятельности представляют собой многоуровневую иерархическую структуру, уровни которой образуются в процессе взаимодействия системы успешной профессиональной деятельности и системы саморегуляции деятельности. Компонентами системы саморегуляции успешной профессиональной деятельности являются мотивационный, информационный, программный, рефлексивный с фокусом на профессиональной надежности, рефлексивный с фокусом на профессиональной самооценки.

САМООЦЕНКА ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Марищук Л.В.

д.п.н., профессор РГСУ (филиал в г. Минске)
Республика Беларусь, Минск

Юхновец Т.И.

преподаватель кафедры социальной психологии БГПУ
Республика Беларусь, Минск

Динамично изменяющиеся условия жизни определили необходимость критичного отношения к информации, развития проницательности, сохранения собственного благополучия, личностного развития близких и общества в целом. Обозначенные аспекты относятся к проблеме развития субъектности личности.

В литературе субъектность рассматривается как высший уровень активности, целостности, автономности человека (Л.С. Рубинштейн) [цит. по 7]; характеристика человека, обеспечивающая индивидуализацию, результат личностного развития в контексте общественно полезной деятельности [3]; механизм профессионально-личностного развития специалиста [7; 10; 11]; черта личности, интегрирующая ряд психологических свойств, отвечающих за саморегуляцию [8]; позиция личности во взаимоотношениях с Миром [1; 6].

Классиками отечественной психологии и современными учеными подчеркивается, что субъектность интенциональна и развивается в процессе онтогенеза при определенных внутренних и внешних условиях. К внутренним относят закрепленные на уровне самосознания личности развитые общие и/или специальные способности, в том числе и рефлексивные, саморегуляцию, динамические характеристики деятельности; отношение к Миру, основанное на общечеловеческих ценностях; гармоничное и продуктивное сочетание психологических и характерологических свойств, их сбалансированность и адекватность. К внешним – особенности межличностного взаимодействия на уровне макро- и микросоциума; культуру, опосредующую все внешнее, становящееся внутренним; наличие возможностей, предоставляемых средой.

Феномен субъектности может рассматриваться в аспекте процессуальных изменений, когда анализируются динамика, направление, темпы, длительность, показатели социально-психологического пространства и др.; и со стороны результативных характеристик (структурный, качественный анализ системы).

Процессуальный характер становления субъектности подтверждается тем, что субъектная личность регулярно активно переосмысливает, перерабатывает воспринятое, с целью оптимизации самоопределения, самоутверждения [3]. Подчеркивается значение субъектности, селективное внимание субъекта, отбирающего в среде значимые объекты, ситуации [8]. В процессе становления субъектности меняется соотношение между «внешним» и «внутренним», когда преимущественная направленность «внешнее через внутреннее» переходит к возрастающему доминированию тенденции «внутреннее через внешнее» [цит. по 8]. «Внутреннее» связывается с творческим преобразованием действительности, «надситуативной активностью» [9], разворачивающимися на основе глубокой стереоскопичной рефлексии и высокой нравственности личности.

Процесс развития субъектности разворачивается не как прямолинейное наращивание, в основе которого заложена активность субъекта, но «становления, осуществления и видоизменения деятельности... по пути: начальный потенциал – его реализация – новый потенциал и т.д., то есть циклического спиралевидного развития в соответствии с законом отрицания отрицания». Субъектность – развиваемое свойство, наличествующее в потенциях человека и реализующееся в двух формах поведения: приспособительном и творческом [цит. по 8]. Несмотря на то, что субъектность – внутренняя работа по созиданию самого себя, ее изучение предполагает исследование активности субъекта, системный, многомерный подход. Анализ последней выявил шесть ее типов: гармоничный, продуктивный, рефлексивный, исполнительский, функциональный и созерцательный [1]. Полагаем, что каждый из них ведет к определенному типу внутренней работы по оптимизации психологического функционирования.

Субъектность энергозатратна, требует «разрыва» стереотипного поведения, выхода за рамки общебиологических механизмов, поэтому далеко не каждый человек и не во всех ситуациях будет проявлять субъектность. «Пунктирный человек» – человек, жизненная траектория которого

может варьировать между различными вариантами функционирования. Человек, живущий в «культуре расслабления» в какие-то моменты жизни проявляет субъектность. Но в этих случаях она не будет являться чертой личности [6]. Формы самодетерминации вариативны, качественно своеобразны. Однако только в деятельности и при условии принятия ответственности за ее результат, появляется «внутреннее обязательство перед самим собой вкладывать усилия для ее реализации» [1], попутно при этом меняясь. Субъектность личности предполагает гармоничную взаимосвязь индивидуального и социального развития, внутреннюю работу личности по реализации жизненных планов, способностей, потенциалов, в том числе и в профессиональном становлении, формируется и проявляется она в общественно полезной деятельности.

В 2013 г. было проведено исследование, в котором приняли участие 286 студентов трех университетов (педагогического – 108 человек, технического – 76, социального – 49) и высшего радиотехнического колледжа – 53 студента г. Минска. Его объектом выступила субъектность студентов, предметом – самооценка динамики ее становления на стадии профессиональной подготовки. Студентам с высоким (32 человека – 11,18%) и низким уровнем (38 человек – 13,28%) субъектности было предложено оценить свою субъектную учебную активность в начале профессионального обучения и на момент тестирования [4]. Эмпирические данные обрабатывались непараметрическими методами сравнения двух независимых (U-критерий Манна-Уитни) и зависимых выборок (критерий Т-Вилкоксона).

Сравнивая средние значения переменных в обеих микрогруппах, отметим, что внимание низко-субъектных студентов сфокусировано на результате деятельности, высоко-субъектные ориентированы на ее мотивацию. В обеих микрогруппах наименьшее значение придается контролю действий при реализации учебной деятельности (КДр) ($20,88 \pm 4,8$ и $27,00 \pm 5,9$), т.е. саморегуляции, динамике творческого преобразования информации, видоизменения в процессе учебной деятельности в сочетании с выраженной познавательной мотивацией (Двзм) ($21,21 \pm 4,7$ и $31,06 \pm 6,1$), что говорит о репродуктивной доминирующей стратегии ведущего вида деятельности студентов.

Эти контрастные группы сравнивались между собой по параметру динамики субъективных представлений о своем развитии в контексте учебно-профессиональной деятельности (таблицы 1, 2).

Таблица 1.

**Сравнение самооценок изучаемых характеристик
(на начало профессионального обучения и в настоящем времени)
в микрогруппе студентов с высоким уровнем субъектной учебной активности**

№	Шкалы	В настоящем времени		В начале обучения		Различия	
		Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение	Z	p
1	ОБМ**	40,33	2,7	36,89	3,7	-2,747a	0,006
2	Двзм	31,06	6,1	28,67	6,5	-1,843a	0,065
3	КДн*	38,28	7,4	34,83	7,4	-1,998a	0,046
4	УМ*	42,78	3,9	41,06	3,3	-1,889a	0,049
5	КДр	27,00	5,9	25,44	6,1	-,727a	0,467
6	Дисп*	39,89	5,7	36,61	7,2	-2,181a	0,029
7	УАрез	39,39	3,4	38,50	4,9	-,881a	0,378
8	УАптц**	41,56	2,6	38,97	2,2	-2,894a	0,004
9	Уарег	32,64	4,6	30,14	4,9	-1,730a	0,084
10	Уадин*	35,47	5,1	32,64	5,9	-2,511a	0,012
11	УА*	37,26	1,7	35,06	2,7	-2,527a	0,012

Примечание. ** - $p < 0,001$; * - $p < 0,01$

Таблица 2.

**Сравнение самооценок изучаемых характеристик
(на начало профессионального обучения и в настоящем времени)
в микрогруппе студентов с низким уровнем субъектной учебной активности**

№	Шкалы	В настоящем времени		В начале обучения		Различия	
		Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение	Z	p
1	ОБМ**	25,96	5,1	29,04	6,0	-2,946a	0,003
2	Двзм	20,88	4,8	22,83	5,0	-2,507a	0,012
3	КДн*	23,96	7,0	26,21	7,5	-1,978a	0,048
4	УМ*	25,29	4,0	31,79	5,6	-3,819a	0,000
5	КДр	21,21	4,7	24,00	5,4	-3,126a	0,002
6	Дисп*	23,88	4,5	27,92	5,9	-2,765a	0,006
7	УАрез	26,25	3,8	31,00	4,6	-3,719a	0,000
8	УАптц**	25,63	2,8	30,42	3,8	-3,862a	0,000
9	Уарег	22,58	3,8	25,10	4,2	-3,440a	0,001
10	Уадин*	22,38	3,8	25,38	4,8	-2,908a	0,004
11	УА*	24,21	1,7	27,97	2,7	-4,198a	0,000

Примечание. ** - $p < 0,001$; * - $p < 0,01$

Студенты с высоким уровнем развития субъектности учебно-профессиональной деятельности понимают, что они развиваются. Однако их развитие происходит неравномерно: по некоторым переменным оно особенно ярко обнаруживается наряду с характеристиками, не претерпевающими существенного изменения. Среди последних слабо развитые - «стремление к творческому преобразованию» и «самоконтроль качества выполнения учебных заданий».

Студенты с низким уровнем субъектности оценивают изменения ведущего вида деятельности как негативные. Вероятно, такое понимание сопряжено с негативными переживаниями, проявляемыми на практике в виде различного рода сопротивления, негативизма. С учетом того, что «существование на субчеловеческом уровне, основанное на общебиологических механизмах, подчиняется законам природы, причинной необходимости, оно протекает на «автопилоте» [6], когда механизм обратной связи жестко детерминирует поведение человека. Выход из этой ситуации нам видится в оказании помощи в актуализации студентами рефлексивной саморегуляции.

Субъектность – системное образование, изменяющееся в онтогенетическом времени, проявление активности, направленной на самопреобразование и саморазвитие, принятие ответственности за результат этой деятельности. Инициирование субъектности должно реализовываться в диалогическом характере образования. В диалоге, через сравнение с другим, через сопоставление своего выбора и выбора другого, осмысление своих действий и поступков, предвидение их последствий, как для себя, так и для других, оценку себя носителем знаний, отношений и поведения приобретает собственное «Я».

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. – Т. 6. – № 5. – 1985.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды; 2-е изд., испр.. – М.: МПСИ; Воронеж: «МОДЭК», 2003.
4. Волочков А.А. Вопросник учебной активности. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2002.
5. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: ИП РАН, 2008.
6. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. – № 1. – 2011.
7. Маришук Л.В., Юхновец Т.И. Общее и особенное в психологии субъектности студентов-психологов // Психология обучения. – № 2. – 2013.
8. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – № 1. – 1996.
9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов н/Д: АО «Цв. печать», 1993.

10. Поваренков Ю.П. Психологическая структура субъекта труда и проблема индивидуальности // Психологические проблемы профессионального развития и профессионального образования личности: Материалы II Междунар науч.-практ. конф., Мозырь, 20-21 мая 2010 г. – Мозырь, 2010.
11. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2001.

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Нурлигаянова О.Б.

к.п.с.н., доцент кафедры педагогики и психологии
САФУ (Коряжемский филиал)
Россия, Коряжма

Профессиональная деятельность педагогов относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью, вынужденного общения. Следовательно, она требует большой эмоциональной нагрузки, ответственности, имея при этом весьма неопределенные критерии успеха. Сложность оценки эффективности педагогической деятельности порождает множество проблем в формировании адекватной профессиональной Я-концепции педагога. А.А. Реан в своих исследованиях отмечает крайне противоречивый профессиональный образ себя у педагогов, подчеркивает значимые расхождения между реальным и идеальным образом себя. Идеальный образ учителя не выполняет функцию саморазвития, а, наоборот, при его достижимости педагог будет менее эффективен в профессиональной деятельности. Кроме того педагогическая деятельность носит полиструктурный и многоуровневый характер, направлена, прежде всего, на развитие другого человека. Длительные частые нагрузки без достаточных условий для полного восстановления сил, завышенные требования, недостаточная стрессоустойчивость, оказывают неблагоприятное воздействие на учителя, иногда полностью дезорганизуя его деятельность.

Основное содержание труда специалистов «человек – человек» составляет взаимодействие между людьми. Профессиям этого типа предъявляют высокие требования к таким качествам работника, как умение устанавливать и поддерживать деловые контакты, понимать состояние людей, оказывать влияние на других, проявлять выдержку, спокойствие и доброжелательность. Вместе с тем доброжелательность, сочувствие, сопереживание, интерес к людям должны сочетаться у специалистов сферы «человек – человек» с высокой эмоциональной устойчивостью, выдержкой, самоконтролем, умением владеть собственными чувствами. Как одно из профессионально важных качеств специалистов, работающих в сфере образования, как отмечалось нами, является педагогическая толерантность; высокий уровень педагогической толерантности способствует повышению эффективности в педагогической деятельности учителя общеобразовательной школы. Специфика педагогической деятельности отражается в: 1) цели деятельности, ее содержании и способах организации; 2) мотивах участия в деятельности - как учителя, так и ученика; 3) характере и стиле педагогического взаимодействия педагога с учащимися; 4) позиции педагога по отношению к ученикам; 5) степени личностной активности - как учащихся, так и учителя.

Воспитательная и обучающая деятельность, являясь основным видом профессиональной деятельности педагога, охватывает другие виды педагогической деятельности, такие как методическая, организационно-управленческая. Наше исследование показывает, что педагоги, не уделяющие должного внимания воспитанию детей, не могут построить процесс обучения в соответствии с возрастными и индивидуальными характеристиками учащихся. Эти педагоги ориентированы только на формальный результат, а не на процесс взаимодействия со школьниками. У педагогов с высокой эффективностью педагогической деятельности, наоборот, на первое место выходит воспитательная деятельность, данным педагогам лучше удается организовать совместную деятельность с обучающимися. Такие учителя ориентированы на личность ученика, им важен и интересен процесс диалога и сотрудничества с субъектами образовательного процесса.

Для молодых педагогов характерно проявление интолерантности. В сложных жизненных ситуациях они эмоциональны, в то же самое время при решении проблем отвлекаются от них, сосредотачиваясь только на своих переживаниях. В период стажа 20 – 40 лет также наблюдается достаточно высокий уровень интолерантности. Педагоги со стажем работы от 8 до 12 лет

используют агрессивные и непрямые действия, в то же самое время склонны к избеганию стрессов. При решении конфликтных ситуаций педагоги более 13 лет стажа используют манипуляции. Учителя со стажем более 20 лет профессиональной деятельности склонны к асертивным, асоциальным и агрессивным действиям.

В целом, педагоги в ситуации стресса пассивны, приспосабливаются к ситуации, а не изменяют ее. С увеличением стажа чаще используют агрессивные и асоциальные действия. Высокая степень эмоциональности наблюдается на начале профессиональной деятельности и в период от 13 до 20 лет стажа.

Профессиональный образ «Я» у учителей противоречив. По оценкам педагогов такие качества как покорность, послушность, ответственность, умение сотрудничать ярко проявляются в реальном представлении о себе. Зато таких качеств как властность, независимость им явно недостаточно. И для того, чтобы приблизиться к идеальному профессиональному образу, педагогу необходимо их усилить. Хотя данные качества развиты на оптимальном уровне, который обеспечивает адаптацию к условиям труда. Дальнейшее же усиление данных качеств будет проявляться в агрессии, деспотичности, что не способствует продуктивной деятельности, а наоборот снижает ее эффективность.

Следовательно, деструктивными тенденциями в профессиональном развитии педагога являются: 1) придание большей значимости процессу обучения в ущерб воспитанию; 2) излишняя эмоциональность и использование в сложных жизненных ситуациях агрессивных, асоциальных действий; 3) проявление интолерантности; 4) высокий уровень терпимости вплоть до отсутствия эмоциональных реакций на ситуации, требующие эмпатии, сопереживания; 5) противоречивость профессионального образа «Я».

Как показывают результаты нашего исследования [1], точкой оптимума в профессиональном развитии педагога является период деятельности от 4 до 7 лет. Молодым педагогам не хватает опыта, уверенности в себе, конструктивных форм поведения. У педагогов со стажем работы более 8 лет ярче проявляются деструктивные тенденции профессионального развития, приводящие к снижению профессиональной компетентности, эффективности, продуктивности и результативности деятельности, а также росту затруднений во взаимоотношениях с учащимися, их родителями, сложностями в семье учителя.

Наиболее яркое проявление деструкций в профессиональной деятельности совпадает с возрастными кризисами 30 и 40 лет. В отечественной литературе есть два основных подхода к определению понятия возрастного кризиса.

1. Позиция Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина определяет критический возраст необходимым моментом развития, в котором происходит особая психологическая работа, состоящая из двух противоположенных, но единых в своей основе преобразований: возникновение новообразования и возникновение новой ситуации развития.

2. Позиции А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович характерно признание необходимости качественных преобразований, которые состоят в смене ведущей деятельности и одновременном переходе в новую систему отношений; при этом акцент делается на внешних условиях, социальных, а не психологических механизмах развития.

Так же многие авторы исходят из представления о нормативности, необходимости возрастных кризисов. Кризис всегда характеризуется социально-психологическим противоречием, как правило, сопровождается негативными переживаниями и возможной дезорганизацией поведения человека. Исходя из результатов нашего исследования, нас в первую очередь интересуют два кризиса периода взрослости: кризис молодости или кризис 30 лет, кризис середины жизни или кризис 40 лет.

Для определения выборки испытуемых, переживающих кризис 30 и 40 лет, мы использовали индивидуальную беседу, целью которой было выявить субъективные переживания человека, свидетельствующие о кризисе взрослости. В ходе беседы мы опирались на основные признаки кризисов взрослости. Признаки кризиса 30 лет: потеря значимости своей профессии; неудовлетворенность выбором профессиональной сферы; потребность в новых ощущениях, переменах в жизни; занятие карьерой в ущерб личной жизни; чувство одиночества среди близких людей («меня не понимают»), чувство монотонности и предопределенности, ощущение изменений отношений с супругом, чувство беспокойства без особой на то причины. Признаки кризиса 40 лет: ощущение уходящего времени, оценка своих достижений, чувство спада активности, раздражение, связанное с работой, семьей, чувство пустоты, внутренней тревоги. Из общего числа испытуемых (230 человек) в возрасте от 23 до 48 лет были отобраны педагоги с выраженными признаками

кризиса 30 лет (39 человек) и 40 лет (47 учителей). Было установлено, что при кризисе 30 лет в стрессовых ситуациях учителя чаще применяют ассертивные действия, более активно могут использовать в том числе и агрессивные действия, а при кризисе 40 лет стараются избежать каких-либо сложностей. Пассивная позиция рассматривается ими как возможность решения проблем. При фрустрирующей ситуации могут так же прибегнуть к агрессии.

Таким образом, наиболее ярко проявляются деструктивные тенденции профессионального развития у педагогов со стажем работы 8 – 12 и более 20 лет, которые приводят к снижению эффективности профессиональной деятельности. Пики проявления профессиональных деструкций совпадают с возрастными кризисами 30 и 40 лет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нурлигаянова О.Б. Педагогическая толерантность как профессионально важное качество учителя // Сб. тр. третьей международной научно-практической конференции «Исследование, разработка и применение высоких технологий в промышленности» (Санкт-Петербург, 14-17.03.2007). - СПб.: Политехнический университет, 2007.

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Петрова А.Г.
ведущий инспектор, ГКУ ЦЗН
Россия, Москва

Особенностью современной системы образования является реализация гуманистических принципов, обращенность к индивидуальности учащегося, профессиональное осуществление которой невозможно без участия педагога-психолога. Учитывая социально-общественную значимость результатов работы педагога-психолога, в настоящее время получили распространение исследования формирования личности психологов образования. Основными аспектами в этих исследованиях выступают: профессиональная идентичность, формирование Я-концепции, особенности рефлексивных процессов, состав профессионально важных качеств (ПВК) и т.д. (Р. Кочунас, В.Т. Кудрявцев, М.А. Степанова, Л.П. Фальковская и др.). Таким образом, в отечественной и зарубежной литературе в основном представлены исследования единичных личностных характеристик психологов. Однако психологическая защита личности не выступала предметом научного анализа в контексте формирования ПВК педагога-психолога и эффективной реализации профессиональных функций. В свою очередь, исследование психологической защиты в процессе профессионального развития делает возможным понимание глубинных процессов адаптации специалистов и позволяет осуществлять своевременную коррекцию дезадаптивных стратегий поведения.

Теоретической основой исследования являлось положение о том, что психологическая защита встроена в структуру личности профессионала [3] на уровне ПВК и выполняет функцию регулятора деятельности. Теоретическая модель ПВК педагога-психолога состоит из: когнитивного, ценностно – мотивационного, коммуникативного и регуляционного блоков. Защитные механизмы, копинг стратегии, а так же личностные характеристики «Эмоциональная устойчивость» и «Самоконтроль» составляют регуляционный блок теоретической модели ПВК. Общая эмпирическая гипотеза исследования: каждый этап профессионализации сопровождается изменениями в структуре психологической защиты в системе ПВК педагога-психолога. Цель исследования - изучение динамических преобразований системы психологической защиты в процессе профессионализации педагогов-психологов. Объектом исследования являются педагоги-психологи, находящиеся на различных этапах профессионализации. Предметом исследования является специфика системы психологической защиты личности у педагогов-психологов в процессе профессионализации.

Результаты исследования указывают на определяющую роль системы психологической защиты личности в процессе профессионального становления. Цель регуляционного блока в структуре ПВК – обеспечение адаптационной, стабилизационной, охранительной функции для

личностного спокойствия и комфорта [3]. Но в процессе профессионализации роль психологической защиты расширяется – преобразуется в тактический механизм реализации себя как профессионала. Прежде всего это выражается в реабилитирующей роли защиты в ситуации профессиональных деформаций и преодолении профессиональных кризисов.

Согласно полученным результатам, динамические преобразования психологической защиты проявляются в нескольких формах. Это преобразование защитных моделей по направлению усложнения структуры при сохранении общей направленности. Подобные преобразования соответствуют общим закономерностям развития ПВК [1] и подтверждают гипотезу о том, что психологическая защита является устойчивым образованием, встроенным в общую психологическую систему деятельности.

Так же в процессе профессионализации уменьшается количество активных моделей (от четырех на этапе профессиональной адаптации [2] до двух на этапе профессионального мастерства [2]), сокращается количество диад защитных механизмов, что соответствует закономерности изменений ПВК. Данный факт позволяет сделать вывод, что психологическая защита, являясь устойчивым, встроенным в общую психологическую систему деятельности образованием, приобретает статус профессионального качества высокосистемного порядка.

Расширение роли психологической защиты в процессе профессионального развития происходит в трех направлениях. В ходе исследования выявлена определяющая роль психологической защиты для прохождения профессиональных кризисов [2]. Так, для каждого этапа выявлены модели защитного поведения, способствующие или препятствующие конструктивному преодолению нормативных кризисов. Установлена реабилитирующая роль психологической защиты в ситуации профессиональных деформаций, а именно, регуляция проявлений профессионального выгорания у педагогов-психологов. Установлена связь психологической защиты с эффективностью деятельности, что доказывает ведущее значение психологической защиты как тактического механизма реализации себя как профессионала. Сравнение моделей защитного поведения показало, что на каждом этапе представлены модели, имеющие положительные связи с критериями эффективности деятельности, в то время как не все блоки ПВК различных этапов профессионализации связаны с соответствующими критериями. Ведущее значение психологической защиты доказывается тем фактом, что по мере повышения профессионализма увеличивается число моделей защитного поведения, связанных с критериями эффективности.

В результате проведенного исследования установлено, что психологическая защита, является одним из основных факторов, влияющих на формирование профессиональной идентичности и профессиональной зрелости педагогов-психологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии. – 2002. - № 4.
3. Субботина Л.Ю. Психология защитного поведения. – Ярославль: ЯрГУ, 2006.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ БЛОКОВ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ИНЖЕНЕРОВ

Подбукция Н.В.

к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии управления социальными системами
НТУ ХПИ
Украина, Харьков

Рассматривая профессиональное становление личности как непрерывный процесс, сопровождающийся глубокими качественными изменениями индивидуального сознания на разных стадиях профессионализации, возникает задача исследования структуры индивидуальности, в частности, характерологических особенностей инженера как субъекта одного из важнейших видов для нашей страны деятельности. Поскольку на сегодняшний момент остается недостаточно исследованной проблема психологической составляющей инженерной деятельности,

учета индивидуальных характеристик будущего инженера для формирования элементов профессионализма на этапе профессиональной подготовки студента, существует необходимость обращения внимания исследователей на данную проблему, что подтверждается словами Е.А. Климова: «Тенденция повышения внимания психологов к миру профессионалов и профессионального развития человека, надеюсь, не будет утрачена на протяжении начавшегося предстоящего века» [1; С. 140].

Итак, согласно сформулированной проблеме, целью исследования стало выявление особенностей развития определенных симптомокомплексов, раскрывающих структурные элементы характера личности, в частности, представителя инженерной профессии.

В проведенном исследовании участвовали студенты: будущие инженеры НТУ «ХПИ» 2 (93 человека) и 6 курсов (65 человек), а также 25 работающих инженеров (стаж до 7 лет).

С помощью многофакторной личностной методики Р. Кеттелла (форма С) были посчитаны и интерпретированы блоки личностных свойств, зафиксированные в работах Л.В. Мургулец и А.Н. Капустиной.

Анализируя показатели коммуникативных свойств инженеров, представленных на рисунке 1, заметна тенденция к их снижению, подтвержденная результатами использования критерия t-Стьюдента. Так, сравнивая выборки N_1 и N_2 , $t=2,183$, $p\leq 0,031$, N_1 и N_3 , $t=3,724$, $p\leq 0,000$, N_2 и N_3 , $t=2,377$, $p\leq 0,020$. Исходя из этого наблюдается регресс активного социального общения, проципательности, нормативности поведения, что можно назвать деструктивным вектором в профессиональном становлении инженера. Ведь несмотря на стереотипные представления о «ненужности» в инженерной деятельности развитых коммуникативных умений и навыков, эксперты [3; С. 7] отметили как один из определяющих признаков высокого уровня профессиональной компетентности умение работать в коллективе, команде, при общей тенденции отсутствия у современного инженера навыков делового общения и недостатка коммуникативных способностей [3; С. 11]. Говоря об уровнях развития коммуникативных свойств, следует отметить, что у студентов-инженеров они находятся на среднем уровне, у работающих – на низком.

По интеллектуальным свойствам наблюдается тенденция к их повышению к 6 курсу обучения с последующим снижением к этапу вторичной профессионализации и профессионального мастерства (Э.Ф. Зеер). Статистически достоверные различия были найдены только между студентами 2 и 6 курсов - $t=-3,279$, $p\leq 0,01$. В целом, студенты 6 курса и работающие инженеры имеют средний уровень развития интеллекта, т.е. развиты на достаточном уровне аналитичность мышления, память, а также общая культура, что нельзя сказать о второкурсниках, показатели которых можно охарактеризовать как низкие.

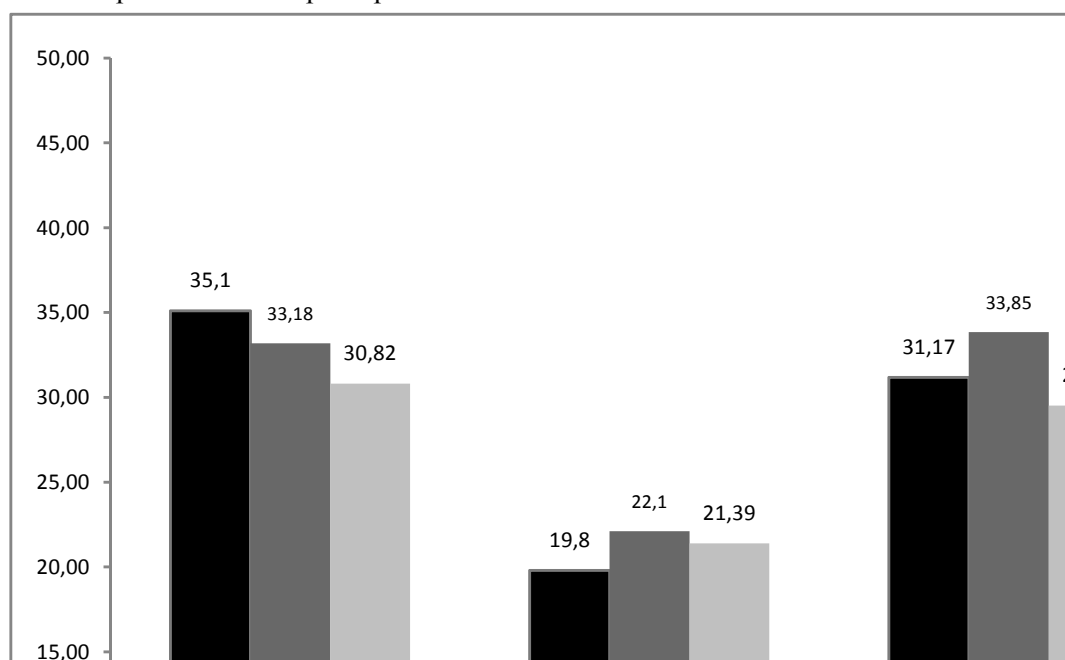


Рисунок 1. Динамика развития блоков личностных свойств по методике Кеттелла

Показатели эмоциональных свойств всех трех выборок находятся на одинаковом среднем уровне, и статистически не отличаются между собой. То есть можно говорить обо всех респондентах исследования как об однородной совокупности, которая имеет такие характеристики, как уверенность в себе, конкретность воображения, направленность на реальную действительность, ориентация на внутренний и внешний мир, оптимистичный взгляд на жизнь, умение в конфликтных ситуациях находить объективное решение.

Тенденция к снижению в процессе профессионального становления наблюдается по регуляторным свойствам личности - достоверные отличия были найдены между второкурсниками и работающими инженерами на уровне значимости 0,041 ($t=-3,279$). Показатели всех групп респондентов находятся на среднем уровне, т.е. они лучше ориентируются и могут организовать свою деятельность в уже известных условиях, а в новых, неожиданных ситуациях могут действовать неорганизованно, что подтверждается проведенным исследованием на выявление целеустремленности и связности целей (модифицированная С.А. Богомазом методика Р. Эммонса).

Таким образом, в процессе профессионального становления личность инженера претерпевает изменения, в частности, показатели всех исследуемых блоков качеств снижаются на этапе вторичной профессионализации, что не может не обращать на себя внимание, поскольку обуславливает деструктивный путь профессионального развития (стагнацию, деформацию личности). По всем исследуемым личностным блокам, кроме коммуникативных у работающих инженеров и интеллектуальных – у второкурсников, респонденты имеют средневыраженные показатели. Так, можно охарактеризовать инженера как личность, не требующую активного социального общения, редко становящуюся инициатором межличностных контактов, доверяющую только близким людям, достигающую успеха в решении практических задач, взвешенно относящуюся к решению проблем, эмоционально уравновешенную, но сложно ориентирующуюся в новых условиях. Исходя из этого перспектива дальнейшего исследования видится в выявлении симптомокомплексов у работающих инженеров с разным стажем работы для своевременной профилактики деструктивного вектора профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – СПб.: Речь, 2004.
2. Климов Е.А. Психология в XXI веке // Вопросы психологии. – 2003.- № 5.
3. Похолков Ю.П., Рожкова С.В., Толкачова К.К. Уровень подготовки инженеров России: оценка, проблемы и пути их решения // Проблемы управления в социальных системах. – 2012. - Т. 4. - Вып. 7.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: ВЛАДОС, 1996.

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Полещук Ю.А.

к.пс.н., доцент кафедры психологии
БГПУ
Республика Беларусь, Минск

Постоянные изменения в социально-экономической сфере выдвигают повышенные требования к подготовке специалистов. Для успешной конкуренции на рынке труда современному выпускнику вуза необходимо не только владеть профессиональными компетенциями, но и быть субъектом собственного профессионального развития с выраженным профессиональным самосознанием и профессиональной направленностью.

Профессиональная направленность, как относительно устойчивое образование личности, входит в структуру общей направленности и выражает собой систему потребностей и преобладающих мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных целях, установках и активности личности по их достижению [1].

Формирование и развитие профессиональной направленности осуществляется в процессах: 1) первичного профессионального самоопределения; 2) профессионального обучения (начальной профессионализации); 3) профессиональной деятельности.

Успешность развития профессиональной направленности зависит от места, которое она занимает в структуре общей направленности личности, от адекватных мотивов, профессиональных потребностей и ценностных ориентаций; большое значение имеет осознанность и обоснованность выбора профессионального пути, сформированность профессиональных представлений [1].

Поскольку профессиональная направленность выступает показателем зрелости личности, наиболее оправдано ее изучение именно на этапе обучения профессии. Изучение профессиональной направленности проводилось на базе учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» среди 114 студентов 1-5 курсов факультета социально-педагогических технологий, обучающихся по специальности «Социальная педагогика. Практическая психология». В исследовании использовалась методика диагностики профессионального типа личности Дж. Холланда.

Данные диагностики профессионального типа личности показывают, что у респондентов исследуемой выборки выражены следующие типы: социальный (45%), артистический (14%), предприимчивый (10%) в «чистом виде», а также совместно двух типов – социального и артистического (в 21% случаев), социального и предприимчивого (7%).

Успешность профессиональной деятельности человека зависит от соответствия типа личности типу профессиональной среды. Оптимальный вариант, когда профессиональный тип и тип среды совпадают. Профессиональной средой будущих педагогов-психологов является социальная среда, для которой наиболее подходящим определяется социальный тип, а также артистический, предприимчивый и конвенциональный типы.

Выраженность социального типа у студентов разных курсов отражается в следующих цифрах: 73% (1курс), 67% (2 курс), 48% (3 курс), 21% (4 курс) и 17% (5 курс). Артистический тип – 38%-55%-4%-21%-17%, соответственно. Предприимчивый тип – 27% (1курс), 22% (2 курс), 5% (5 курс), на 2 и 4 курсе в «чистом» виде не выявлен. Конвенциональный тип представлен только у 11% студентов 1 курса, и у 17% второго курса. Эмпирические данные создают благоприятный прогноз для работы респондентов в социальной среде.

Поскольку в структуре направленности личности большая роль принадлежит мотивации, для исследования компонентов профессиональной направленности нами были использованы: опросник «Профессиональные намерения» Л.Н. Кабардовой, методики «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса.

Преобладающим уровнем мотивации к успеху среди студентов 1-5 курсов является средний уровень, выраженный у 84% респондентов. Интересно распределение данных по различным курсам. Так, наибольшее количество студентов на первом курсе имеют средний уровень мотивации (73 %), высокий уровень характерен для 19% первокурсников, студентов с низким уровнем мотивации к успеху среди первокурсников 8%. Уровни мотивации к успеху студентов второго курса распределились следующим образом: со средним уровнем мотивации – 84%, с высоким – 11%, с низким – 5%. Среди студентов третьего курса основным уровнем мотивации к успеху является средний (91%), для 9% испытуемых характерным является высокий уровень мотивации к успеху; на четвертом курсе 83% студентов имеют средний уровень мотивации к успеху, 13% – высокий уровень, 4% – низкий уровень; на пятом курсе средний уровень мотивации к успеху выражен у 89% студентов, у 11% испытуемых – высокий уровень.

По результатам методики «Мотивация к избеганию неудач» выявлено, что большинство студентов имеют средний (28%) или высокий уровни (30%) ее проявления. Так, 11% студентов первого курса имеют низкий уровень мотивации к избеганию неудач и к защите, 31% – средний уровень, 39% – высокий уровень, 19% – очень высокий уровень. На втором курсе 17% студентов имеют низкий уровень мотивации, 22% – средний уровень, 28% студентов отличаются высоким уровнем мотивации к избеганию неудач, а 33% – очень высоким уровнем; 39% студентов третьего курса имеют низкий уровень мотивации к избеганию неудач, 30% – высокий уровень; средним уровнем такой мотивации обладает 22% опрошенных, а очень высоким – 9%. На четвертом курсе данные диагностики следующие: низкий уровень мотивации к избеганию неудач – 17%, средний уровень – 46%, высокий уровень – 17%, очень высокий уровень – 21%. На пятом курсе высоким уровнем мотивации к избеганию неудач обладают 39% опрошенных, низким уровнем – 28%, средним и очень высоким – по 17% студентов соответственно.

В качестве метода статистической обработки использовался коэффициент корреляции Спирмена, позволяющий установить взаимосвязь между изучаемыми переменными.

На исследуемой выборке установлены статистически значимые слабые прямо пропорциональные связи между переменными: «мотивация к успеху» и «интеллектуальный тип личности», «мотивация к успеху» и «социальный тип личности», «мотивация к успеху» и «предприимчивый тип личности» ($p \leq 0,05$).

Переменные «мотивация к избеганию неудач» и «конвенциональный тип личности» характеризуются наличием статистически значимо слабой обратно пропорциональной связью. Умеренная обратно пропорциональная связь существует между переменными «мотивация к избеганию неудач» и «артистический тип личности» ($p \leq 0,05$). Данные тенденции непротиворечивы и создают предпосылки для развития профессиональной направленности студентов.

Дальнейшая работа по изучению и развитию профессиональной направленности может осуществляться в рамках психологического сопровождения обучения профессии. Интересным является установление динамики профессиональной мотивации студентов, соотнесение ее с другими компонентами профессиональной направленности личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полещук Ю.А. Профессиональная направленность личности: теория и практика. – Минск: БГПУ, 2006.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ И СТАЖЕМ РАБОТЫ

Прыгин Г.С.

д.пс.н., профессор кафедры педагогики и психологии
НИСПТР
Россия, Набережные Челны

Профессиональная деятельность педагога - это один из наиболее напряженных в психологическом отношении видов социальной деятельности, где значение феномена субъектной регуляции особенно велико. Вследствие ежедневных рабочих, эмоциональных перегрузок, постоянной динамичной работы, нехватки времени, сложности возникающих педагогических ситуаций, ролевой неопределенности, социальной оценки, необходимости осуществления частых и интенсивных контактов, взаимодействия с различными социальными группами личность педагога может подвергаться различного рода профессиональным деформациям. В этом контексте уровень сформированности «эффективной самостоятельности» [2] (т.е. «автономность» или «зависимость») личности педагога определяет механизмы совладания с подобными стрессовыми ситуациями.

Исследование влияния типа субъектной регуляции педагога на предпочитаемые им копинг-стратегии [1] позволяет по-новому взглянуть на проблему педагогического процесса, раскрыть закономерности и механизмы формирования совладающего поведения и уровня стрессоустойчивости, что открывает новый взгляд на проблему педагогической деятельности.

Понятие «coping» происходит от английского «соре» (преодолевать). В российской психологии его переводят как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление. Первоначально понятие «копинг-стратегии» использовалось в психологии стресса и было определено как сумма когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса. В настоящее время, будучи свободно употребляемым в различных работах, понятие «копинг» охватывает широкий спектр человеческой активности – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций. Поскольку интерес к копинг-стратегиям возник в психологии относительно недавно и из-за сложности самого феномена совладания с трудностями, общей классификации работ по копинг-стратегиям пока не существует.

Цель исследования состояла в том, чтобы выявить особенности копинг-поведения педагогов с разными типами субъектной регуляции и стажем работы. Проверялась гипотеза о том, что тип субъектной регуляции и стаж профессиональной деятельности педагогов существенно влияют на их выбор копинг-стратегий. В исследовании использовались методики «Копинг-тест» Лазаруса (адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) и опросник «автономности-зависимости» (Г.С. Прыгин). В исследовании принимали участие педагоги общеобразовательных учреждений г. Казани, общая выборка составила 219 человек.

Для того, чтобы установить влияние типа субъектной регуляции и стажа работы педагогов на особенности выбора ими копинг-стратегий, данные диагностического обследования были подвергнуты двухфакторному дисперсионному анализу (ANOVA). В качестве независимых факторов были определены - тип субъектной регуляции педагогов и стаж их педагогической деятельности.

Результаты дисперсионного анализа выявили значимое влияние обоих факторов на выбор копинг-стратегии педагогов, в частности, было выявлено, что: тип субъектной регуляции влияет на копинг-стратегии «принятие ответственности» и «бегство-избегание»; стаж работы - на «принятие ответственности», «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка», а взаимное влияние обоих факторов определяет особенности использования копинг-стратегии «поиск социальной поддержки».

Таким образом, можно сделать следующие основные выводы. Уровень субъектной регуляции и стаж работы оказывают совместное влияние на копинг-стратегию педагога. Во-первых, педагоги со смешанным типом субъектной регуляции, имеющие профессиональный стаж от 15 до 25 лет, наиболее часто в трудной жизненной ситуации прибегают к помощи окружающих, используя стратегию «поиск социальной поддержки», однако при прохождении этого профессионального этапа использование данного типа копинг-стратегии резко сокращается. Во-вторых, в тот же самый промежуток времени (стаж от 15 до 25 лет) педагоги с автономным типом субъектной регуляции начинают пользоваться «социальной поддержкой» реже, прибегая к ней только уже по достижению ими профессионального стажа в 25 лет. В-третьих, педагоги с зависимым и смешанным типом субъектной регуляции с профессиональным стажем до 5 лет намного чаще обращаются к поиску социальной поддержки, нежели педагоги с автономным типом субъектной регуляции с тем же стажем работы. «Автономные» педагоги в данный профессиональный период эту стратегию используют значительно реже, что так же отражает их типологические особенности, которые, как мы видим из полученных данных, наиболее ярко проявляются именно в период адаптации и становления в профессии. После чего «автономным» педагогам так же приходится искать социальной поддержки, как и педагогам с другими типами субъектной регуляции.

Следует отметить, что педагогов зависимого типа отличает более частое использование копинг-стратегий, направленных на избегание проблемной ситуации и дистанцирование от нее. В большинстве своем они стараются избегать сложившихся негативных ситуаций, зачастую просто принимая на себя всю вину и ответственность за ее возникновение, но при этом не стараются ее решить, а свыкаются с ее существованием. В отличие от педагогов с автономным и смешанным типом субъектной регуляции, у них прослеживается явно неэффективный копинг. Кроме того, зависимых педагогов отличает более частое использование стратегии поиска социальной поддержки; как и следовало ожидать, данные лица напрямую зависимы от социального окружения, вследствие чего во время возникшей кризисной ситуации социальная среда становится для них основой для поддержки собственного психоэмоционального состояния.

Так же было выявлено, что педагоги с автономным типом субъектной регуляции помимо предпочитаемого ими конфронтационного стиля решения проблемных ситуаций, часто используют положительные копинг-стратегии, в частности, для них характерно планирование решения сложившейся проблемы, они изначально нацелены на конструктивное решение возникшей ситуации, планируя выход из нее заранее, по этапам. Это эффективный копинг. В тоже время, этих педагогов отличает склонность к положительной переоценке значимости собственной личности.

Полученные результаты имеют значение и с практической точки зрения. В первую очередь, это касается создания программ, ориентированных на расширение представлений педагогов о продуктивных способах преодоления возникающих трудностей, о собственных эмоционально-поведенческих возможностях реагирования в стрессовой ситуации и толерантности к поведению в стрессе других людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. - Л.: Наука, 1970.
2. Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: Дисс... док. психол. наук. - М., 2006.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ

Раздобреев М.С.

аспирант кафедры социально-экономической психологии
БГУЭП
Россия, Чита

Корпоративная культура становится все более привычным и даже модным понятием для российских организаций. О корпоративной культуре много говорят и пишут. Перенимая модели управления крупных зарубежных компаний, все больше отечественных предприятий стараются внедрить элементы корпоративной культуры. Однако получить на практике ожидаемый экономический эффект получается далеко не всегда. Затраты на внедрение корпоративной культуры на предприятии зачастую сводят на нет, или даже уводят «в минус» получаемый экономический эффект. Сотрудники предприятий зачастую сопротивляются нововведениям, проводя параллель с пионерами советских времен, тем самым повышая издержки на внедрение корпоративной культуры.

Сама концепция корпоративной культуры стала разрабатываться не так давно. Вначале 80-х гг. появились знаменитые книги Г. Хофстеде «Последствия культуры» (1980), Т. Дил, А.А. Кеннеди (1982) «Корпоративная культура».

Используемый в некоторых определениях и источниках термин «организационная культура» имеет некоторые отличительные особенности от понятия «корпоративная культура». Однако для целей настоящей статьи различия не является критическими, поэтому два этих понятия будут использоваться как синонимы.

Э. Шейн дает, на наш взгляд, очень точное определение: «Культура группы может быть определена как паттерн коллективных базовых представлений, обретаемых группой при разрешении проблем адаптации к изменениям внешней среды и внутренней интеграции, эффективность которого оказывается достаточной для того, чтобы считать его ценным и передавать новым членам группы в качестве правильной системы восприятия и рассмотрения названных проблем» [1; С. 32].

Стоит отметить, что корпоративная культура оказывает существенное влияние почти на все события в коллективе. Поэтому для управления организацией важно понимать, какое именно влияние окажут те или иные элементы корпоративной культуры на сотрудников.

В настоящее время изучению корпоративной культуры, а также степени ее влияния на деятельность различных структур и организаций посвящены работы многих отечественных и зарубежных исследователей. Так, в исследованиях И.В. Андреевой, А.Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко, В.А. Спивака и др. подробно рассмотрены вопросы структуры и функций корпоративной культуры, исследованы такие ее элементы, как ценности и убеждения; традиции и нормы, культура организации труда и культура управления, культура коммуникаций и духовная культура.

В работах К. Камерон, К. Куинна, Ф. Лутанса, М. Тевене и др. зарубежных исследователей предложены модели корпоративной культуры, ее структурные элементы, разработаны классификации корпоративных культур; отдельные авторы (С.В. Быков, И.О. Корокошко и др.) выделяют типы корпоративной культуры и их психологические характеристики.

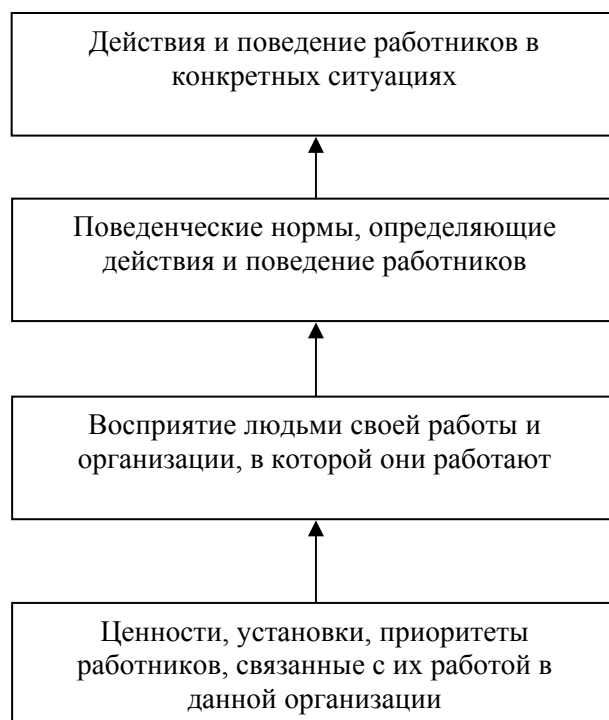
В своей работе «Социально-психологические особенности формирования организационной культуры предприятия» Н.Н. Сулим отмечает: «Каждая организация, являясь микроструктурой общества, характеризуется наличием собственной системы формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, индивидуальных и групповых интересов, которые, взаимодействуя друг с другом, составляют уникальную организационную культуру» [2; С. 3].

Очевидно, что предприятия, осуществляющие свою деятельность в рамках одной национальной культуры и даже в одном и том же окружении, зачастую имеют разные культуры. Соответственно, каждой организации присуща своя корпоративная культура, и можно выяснить к какому из типов корпоративных культур она относится. На сегодняшний день существует множество типологий корпоративной культуры. Однако корпоративная культура представляет собой сложно организованное, многогранное явление. Модель производственного поведения работников в процессе трудовой деятельности должна учитывать не только воздействие внешних факторов со стороны одного руководителя или всего организационного окружения, но и многих внутренних человеческих мотивов. Исходя из этих особенностей, корпоративная культура по-разному может влиять на эффективность выполнения работы организацией: с одной стороны корпоративная культура влияет на то, что люди делают, с другой, корпоративная культура влияет и на то, как люди это делают.

Британскими авторами В. Флетчером и Ф. Джонсом разработан подход для решения прикладных задач, опирающийся на представления об организационной культуре как о совокупности когнитивных интерпретаций работниками окружающей их организационной среды.

Корпоративная культура является сложным, комплексным образованием, включающим различные компоненты, тесно связанные между собой: ценностные ориентации работников, восприятие работниками своей работы, поведенческие нормы, определяющие действия работников в различных ситуациях.

М.И. Магура представляет, что элементы корпоративной культуры выглядят следующим образом:



Восприятие своей работы – это те важнейшие отношения людей к своей работе и труду, которые формируют и определяют поведение в организации [3]. Мучински П. считает важным существование трех установок сотрудников в отношении к своей работе: удовлетворенность трудом, вовлеченность в деятельность организации и преданность ей. Удовлетворенность трудом является важной характеристикой трудовой деятельности, поэтому в настоящее время существуют различные попытки ее изучения. Рассмотрим соотношение понятий удовлетворенность трудом и корпоративная культура.

«Удовлетворенность трудом отражает меру удовольствия, которое работник получает от своей работы» [4; С. 337]. На протяжении всей истории исследования удовлетворенности трудом относительная значимость диспозиционных факторов (т.е. позитивного аффекта), объективных характеристик работы и роли процесса интерпретации в формировании отношения к работе оценивались по-разному. Сегодня признается значимость всех трех компонентов.

Профессиональная деятельность может вызывать у работника самые разные чувства. Так,

сотрудник коллектива не выбирал людей рядом с собой и не создавал структуру, ему приходится приспосабливаться. Следовательно, человеку нужно сдерживать какие-то индивидуальные намерения, нравится ему это или нет. «Удовлетворенность от труда связана с индивидуальными различиями в ожиданиях, и, в частности, в степени соответствия работы ожиданиям каждого отдельного человека. Существуют значительные различия в том, чего люди ждут от своей работы, и соответственно – различия в реакциях на нее» [4; С. 338]. В результате у людей формируются определенные чувства по отношению к своей работе, а также к ее отдельным параметрам или аспектам, например, к начальнику, коллегам, возможностям карьерного роста, зарплате и т.д.

Мазур И.И. отмечает, что «корпоративная культура - такая характеристика компании, которая включает следующие аспекты: 1) принятый в компании стиль руководства, сплоченность и связанность работников компании; 2) система ценностей; 3) взаимоотношения между людьми (социально-психологический климат); 4) отождествление с компанией (лояльность, удовлетворенность трудом)» [5; С. 358, 361].

По мнению М. Кобра корпоративная культура складывается из следующих составляющих: «1) стиль руководства и управления (авторитарный, консультативный или стиль сотрудничества; способность приспосабливаться и гибкость); 2) характер контактов (предпочтение личным или письменным контактам; жесткость или гибкость в использовании установившихся каналов; возможность контактов с высшим руководством); 3) характер социализации (кто с кем общается во время и после работы; существующие барьеры общения или их отсутствие; наличие особых условий, таких как отдельная столовая или закрытый клуб); 4) отождествление с организацией (приверженность руководства и персонала целям и политике компании; лояльность; дух единства; удовольствие от работы в организации); 5) ценности и нормы поведения, принятые в организации» [6; С. 108].

Можно сделать вывод, что преданность организации и удовлетворенность трудов являются составляющими корпоративной культуры. Корпоративная культура определяет особенности поведения персонала, показатели удовлетворенности работников трудом, уровень их взаимного сотрудничества и лояльности к организации, перспективы совместного развития сотрудников с компанией.

Организационная культура существует в любой организации и формируется либо стихийно, либо специальным образом. Таким образом, «плохая» или «хорошая» организационная культура есть почти у каждой организации. Но, если она представляет собой совокупность никому не интересных и не нужных идей, организационная культура превращается в ненужный довесок, который вызывает отторжение у коллектива. По словам В.Р. Веснина, отсутствие внимания со стороны руководства организации к процессу формирования и поддержания культуры организации в целом, стихийное развитие организационной культуры (то есть решение проблем «по мере поступления», без осознания системообразующей роли социально-культурного фактора в жизнедеятельности организации) вызывает, в конечном итоге, обострение важнейшего организационного противоречия – несоответствия индивидуальных и общеорганизационных целей. Поэтому позитивное влияние на персонал организации, его деятельность может оказывать только сильная культура, идейную составляющую которой приемлет и разделяет большая часть сотрудников организации [7; С. 87]. Иными словами, необходимы взаимодействие и достижение стратегических корпоративных целей, и удовлетворение текущих личных потребностей персонала, в том числе и учет психологических закономерностей и особенностей поведения человека в труде [8; С. 91].

На основе проведенного теоретического анализа можно выдвинуть следующее предположение: степень соответствия типа корпоративной культуры индивидуальным предпочтениям работников оказывает влияние на уровень удовлетворенности трудом. Соответственно, можно сформулировать гипотезу для дальнейшего исследования: корпоративная культура не имеет прямого влияния на удовлетворенность трудом; это влияние опосредовано степенью соответствия типа корпоративной культуры ожиданиям работника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. – СПб: Питер, 2002.
2. Сулим Н.Н. Социально-психологические особенности формирования организационной культуры предприятия: автореф. дис ... канд. псих. наук. – Курск: КГУ, 2009.
3. Магура М.И. Организационная культура как средство успешной реализации организационных

изменений // Управление персоналом. – 2002. – № 1.

4. Мучински П. Психология, профессия, карьера. – СПб.: Питер, 2004.

5. Мазур И.И., Шапиро В.Д., Ольдерогге Н.Г. Корпоративный менеджмент: справочник для профессионалов. – М.: Высшая школа, 2003.

6. Управленческое консультирование / под ред. М. Кубра – М.: Интер эксперт, 1992.

7. Блейк Р., Моутон Д. Научные методы управления. – М., 1999.

8. Мескон М.Х. Основы менеджмента. – М., 1994.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ АГРЕССИИ

Ракицкая А.В.

ст. преп. кафедры общей и социальной психологии

ГрГУ

Республика Беларусь, Гродно

В настоящее время изучению синдрома эмоционального выгорания посвящено ряд работ зарубежных (Х. Фройденберг, К. Маслач, С. Джексон, Э. Пайнс, В. Шауфели, М. Ляйтер, Х. Фишер, К. Чернисс, Дж. Еделвич, Р. Бродский, Д. Этзион) и отечественных исследователей (Т.В. Форманюк, Т.И. Ронгинская, М.М. Скугаревская, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, Н.В. Гришина, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников, Т.В. Большакова, К.С. Милевич, М.В. Борисова, Т.В. Темиров, Н.С. Пряжников, Е.Г. Ожогова, В.И. Майстренко, М.А. Буянкина, М.А. Надежина, Е.А. Трухан). В соответствии с моделью К. Маслач и С. Джексон, выгорание рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающая три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений [7]. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Под редукцией профессиональных достижений понимается возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней [7].

Агрессивность (И.А. Фурманов) представляет собой готовность, предрасположенность человека к реализации агрессивной модели поведения [5]. Агрессивность как фактор, оказывающий влияние на возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания, рассматривалась в единичных работах отечественных исследователей [1]. Вместе с тем не обнаружены работы, посвященные изучению синдрома эмоционального выгорания у педагогов с различной направленностью агрессии.

Целью нашего исследования явилось изучение различий в проявлениях синдрома эмоционального выгорания у педагогов с различной направленностью агрессии. При этом, исследовались особенности различий у женщин и мужчин. Степень выраженности синдрома эмоционального выгорания и его отдельных компонентов у педагогов диагностировалась при помощи опросника на выгорание МВИ К. Маслач и С. Джексон, адаптированного Н.Е. Водопьяновой [7]. Для исследования выраженности направленности агрессии у педагогов использована Шкала измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки [6]. В исследовании приняли участие 448 педагогов с высшим образованием, проходящих курсы повышения квалификации на базе ГрИРО (г. Гродно). Выборка состояла из 346 женщин и 102 мужчин; педагогический стаж работы учителей составил от 1 года до 38 лет.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что проявления эмоционального выгорания ($p \leq 0,05$) и эмоционального истощения ($p \leq 0,001$) характерны в большей степени для женщин с деструктивной направленностью агрессии в сравнении с мужчинами с деструктивной направленностью агрессии. Статистически значимые различия в показателях деперсонализации и редукции профессиональных достижений у женщин и мужчин с деструктивной направленностью агрессии не выявлены. Различия в показателях синдрома эмоционального выгорания и его компонентов у женщин и мужчин с конструктивной направленностью не установлены.

Для женщин с деструктивной направленностью агрессии в большей степени характерны проявления синдрома эмоционального выгорания ($p \leq 0,001$), эмоционального истощения ($p \leq 0,001$), деперсонализации ($p \leq 0,001$), редукции профессиональных достижений ($p \leq 0,001$) в сравнении с

женщинами с конструктивной направленностью. Статистически значимые различия в показателях синдрома эмоционального выгорания, эмоционального истощения, деперсонализации, редукции профессиональных достижений у мужчин с конструктивной и деструктивной направленностью агрессии не выявлены. Результаты проведенного нами сравнительного анализа показателей синдрома эмоционального выгорания и его компонентов у педагогов с различной направленностью агрессии свидетельствуют о том, что разрушительный характер агрессивных намерений и проявлений, направленных на участников педагогического взаимодействия, в итоге имеет деструктивное следствие для эмоционального состояния женщины-педагога, приводит к эмоциональной истощенности, цинизму и равнодушию как по отношению к ученикам, коллегам, так и по отношению к себе; также приводит к изменению отношения к собственным профессиональным достижениям в направлении их редукции.

В целом, данные результаты согласуются с мнением Э. Фромма, считающего, что агрессивные деструктивные действия наносят вред не только жертве, но и самому агрессору [4]. Представляет научный интерес тот факт, что у мужчин данная тенденция не обнаружена. Полученные результаты могут быть объяснены, по нашему мнению, действием социальных и профессиональных факторов. Так, общество по-разному относится к проявлениям женской и мужской агрессии. Агрессия, демонстрируемая женщиной, осуждается; агрессия, демонстрируемая мужчиной, находит обоснование или оправдание со стороны окружающих. Подобное дифференцированное отношение к агрессии усваивается в процессе социализации женщинами и мужчинами, приводит к формированию соответствующих социальных представлений у самих педагогов. Так, по мнению Р. Бэрона и Д. Ричардсон, женщины и мужчины придерживаются противоположных социальных представлений об агрессии. Женщины рассматривают агрессию как экспрессию – средство выражения гнева и снятия стресса путем высвобождения агрессивной энергии [4]. Кроме того, женщины более обеспокоены, что агрессия может обернуться для них самих [4]. Мужчины, как правило, меньше испытывают чувство вины и тревоги, относятся к агрессии как к инструменту, считая ее моделью поведения, к которому прибегают для получения разнообразного социального и материального вознаграждения [4].

Кроме того, деятельность учителей (обоих полов) сопряжена с необходимостью придерживаться в ходе взаимодействия с участниками учебного процесса определенных профессионально-нравственных норм. Но женщины в большей степени склонны подчинять себя требованиям профессии и профессионального сообщества по сравнению с мужчинами, то есть проявлять адаптивный тип поведения [3], что в итоге приводит к возникновению и развитию синдрома эмоционального выгорания.

Обобщив полученные данные, можно сделать следующие выводы.

1. Существуют различия в показателях эмоционального выгорания, эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений у женщин с различным уровнем ситуативной агрессии, а также в показателях деперсонализации у мужчин с различным уровнем ситуативной агрессии.

2. Синдром эмоционального выгорания в большей степени выражен у женщин, характеризующихся деструктивной направленностью агрессии по сравнению с мужчинами с деструктивной направленностью агрессии, а также по сравнению с женщинами с конструктивной направленностью агрессии.

3. В более высокой степени эмоциональное истощение характерно для женщин с деструктивной направленностью агрессии по сравнению с мужчинами с деструктивной направленностью агрессии, а также с женщинами с конструктивной направленностью агрессии.

4. Деперсонализация в большей степени характерна для женщин с деструктивной направленностью агрессии по сравнению с женщинами с конструктивной направленностью агрессии.

5. Большая степень выраженности редукции профессиональных достижений характерна для женщин с деструктивной направленностью агрессии по сравнению с женщинами с конструктивной направленностью агрессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова Т.В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. – М., 2004.

2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997.
3. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ: Астрель, 2012.
5. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Речь, 2007.
6. Buss A.H., Durkee A.H. An inventory for assessing different kinds of hostility // Journal of Consulting Psycholog. – 1957. – Vol. 21.
7. Maslach C. Burned-out // Human Behavior. – 1976. – № 5.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ВЛИЯНИЕ СТАЖА И ТИПА ПРОФЕССИИ

Самаль Е.В.

к.пс.н., доцент кафедры психологии и конфликтологии
РГСУ (Филиал в г. Минске)
Республика Беларусь, Минск

Являясь частью жизненного пути, профессиональный путь каждого человека ориентирован на достижения и реализацию своих способностей. В этом отношении важна установка человека на постижение себя, на раскрытие своего природного потенциала, на воплощение его в общественно полезной деятельности, в труде. Выбирая и осваивая профессию, каждый человек соотносит требования к ее профессионально важным качествам и свои возможности в их развитии. Достигая определенных положительных результатов в освоении профессии, он анализирует свои достижения, выдвигая новые ориентиры для последующего развития в профессии. Открывая все новые и новые грани себя как профессионала, он переосмысливает свой труд, пересматривает технологии его осуществления все с той же целью освоения новых профессиональных «горизонтов» и наиболее полной реализации себя в них. Иными словами, весь профессиональный путь современного человека – это постоянная самоактуализация в выбранной профессии.

По мнению Н.В. Самоукиной, самоактуализация личности в профессиональной деятельности – это поиск «себя в профессии», собственной профессиональной роли, образа Я, профессионального имиджа, индивидуального стиля профессиональной деятельности, определение для себя профессиональных перспектив, достижение их, установление новых профессиональных целей, стремление к гармоничному раскрытию и реализации своего потенциала в выбранной профессии [4; С. 30]. Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк под профессиональной самоактуализацией понимают «ускорение профессионального роста путем активизации потенциала личности, проявление сверхнормативной профессиональной активности, а также участие в разного рода развивающих психотехнологиях» [1; С. 29].

Самоактуализирующаяся личность в выбранной профессии стремится сделать все возможное для своего совершенствования, чтобы достичь высшего уровня компетенции через реализацию себя, своих ценностей, интересов и способностей. Такой личности присущи саморазвитие, готовность к решению новых проблем, способность к пониманию других людей, независимость от социальной среды, самостоятельность суждений, принятие себя и других, профессиональная увлеченность любимым делом, ориентация на задачу, на дело [3]. Однако, не смотря на наличие у представителей любых профессий общей тенденции к профессиональному росту и развитию, нами предполагается наличие и специфических особенностей в процессе профессиональной самоактуализации.

Целью нашего исследования явилось выявление и описание особенностей профессиональной самоактуализации у педагогов и архитекторов с разным стажем работы. Для достижения поставленной цели была использована методика САТ (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз), которая предназначена для изучения самоактуализации личности. В исследовании приняли участие: 40 педагогов средних школ г. Минска в возрасте 24-56 лет; 40 архитекторов различных проектных организаций г. Минска и Минской области в возрасте 19-48 лет. В каждой профессиональной группе по 20 человек со стажем работы менее 5-ти лет (50%), и по 20 человек со стажем работы более 5-ти лет (50%). Такое деление выборки по стажу работы обосновано концепцией профессионального становления личности Ю.П. Поваренкова.

Ю.П. Поваренков рассматривает профессионализацию как процесс формирования

личности и деятельности профессионала. Личность профессионала рассматривается как интегральное системное качество, закономерно проявляющееся на определенном этапе профессионального развития индивида. В качестве критериев развития личности профессионала выступают профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. В течение первых 3–4 лет трудовой деятельности (уровень нормативных требований), идет активное совершенствование психологической системы профессиональной деятельности, о чем свидетельствуют интенсивный рост эффективности труда, повышение профессиональной идентичности, рост удовлетворенности трудом. К 4–5 году самостоятельной работы достигается уровень профессионального мастерства, в результате наступает стагнация развития и перед личностью, ориентированной на развитие, встает дилемма: либо остаться в своем профессиональном развитии на уровне нормативных требований, либо выйти за их пределы и продолжить свое развитие [2]. Именно после 5 лет трудовой деятельности у субъекта труда появляется желание что-то изменить в своей профессиональной деятельности с учетом потребностей роста и развития, достигнуть больших успехов в профессии, стать профессионально зрелым посредством самоактуализации и самореализации.

Кроме того, нами предполагается, что помимо различий в стремлении к самоактуализации в зависимости от стажа работы, существует своя специфика профессиональной самоактуализации, т.е. педагоги и архитекторы самоактуализируются с учетом своей профессиональной направленности. В классификации Дж. Холланда профессия педагога относится к профессиям социального типа, а профессия архитектора – к профессиям реалистического типа.

Первоначально нами сравнивалась степень выраженности стремления к самоактуализации у архитекторов двух групп в зависимости от стажа работы с использованием U-критерия Манна-Уитни. Значимые различия четко обозначились по шкалам: ценностные ориентации ($p=0,034$), самопринятие ($p=0,025$) и принятие агрессии ($p=0,031$). У архитекторов со стажем работы свыше 5 лет более ярко выражена приверженность целям и ценностям самоактуализирующейся личности, они стремятся к росту и развитию в профессии. Архитекторы данной группы легче принимают себя, свои недостатки, они не боятся ошибиться и легче принимают свои ошибки. А вот менее опытные архитекторы в большей степени боятся принимать свои ошибки, любым способом пытаются найти себе оправдание. Это связано с их боязнью показаться неопытными и некомпетентными. Один из аспектов профессии – достаточно большое количество стрессогенных факторов, провоцирующих агрессивное поведение партнеров (заказчики, сроки, смежники, техника и т.д.). Более опытные архитекторы принимают такое проявление агрессии, относясь к нему, как к неизбежному рабочему моменту, а вот молодые архитекторы пытаются с этим бороться, ищут справедливость, сильно переживают неудачи.

Сравнение степени выраженности стремления к самоактуализации в двух группах педагогов показало, что педагоги со стажем работы свыше 5 лет имеют более высокие показатели по шкалам компетентности во времени ($p<0,001$), поддержки ($p<0,05$), сензитивности ($p<0,01$) самоуважения ($p<0,005$), самопринятия ($p<0,01$), принятия агрессии ($p<0,001$) и контактности ($p<0,001$). Педагоги со стажем менее 5 лет имеют более высокие показатели по шкалам спонтанности ($p<0,01$), представлений о природе человека ($p<0,01$), синергии и познавательных потребностей ($p<0,001$). Как мы видим, существуют различия в стремлении к самоактуализации у педагогов с разным стажем работы. Чем меньше стаж работы, тем естественнее, целостнее и позитивнее по отношению к окружающим, в том числе и к ученикам и их родителям, педагог, тем больше он стремится узнавать что-то новое и использовать это в своей профессиональной деятельности. Чем дольше работает педагог, тем больше в своих жизненных и профессиональных планах и решениях он опирается на себя и свой опыт, ответственнее относится к своему поведению. Он чувствителен к происходящему, контактен и находит оправдание своей и чужой агрессии, принимает себя таким, какой есть, уважает себя и больше стремится жить в настоящем, с пользой проживая каждый момент жизни.

Далее мы сравнили показатели самоактуализации в двух профессиональных группах с одинаковым стажем работы. Результаты показали, что у педагогов со стажем работы до 5 лет, в сравнении с архитекторами такого же стажа, гибче поведение ($p<0,05$), выше чувствительность к себе и происходящему вокруг ($p<0,05$), выше способность спонтанно и непосредственно выражать свои чувства ($p<0,001$), выше способность к целостному восприятию мира и людей ($p<0,01$), выше познавательная потребность ($p<0,001$) и творческая направленность ($p<0,001$). Что касается педагогов и архитекторов со стажем работы более 5 лет, то мы наблюдаем сходную картину по следующим характеристикам – гибкость поведения ($p<0,05$), спонтанность ($p<0,01$), сензитивность

($p < 0,0001$), креативность ($p < 0,01$). Кроме того, педагоги контактнее ($p < 0,0001$) и способны принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы ($p < 0,0001$). Однако, у архитекторов параллельно со стажем работы растет потребность в новых знаниях ($p < 0,001$), что обусловлено спецификой их профессиональной деятельности (новые направления в архитектуре, новые подходы и технологии и т.п.).

Следующим этапом нашего исследования была проверка гипотезы о влиянии типа профессии и стажа работы на параметры самоактуализации с помощью однофакторного ANOVA. Подсчет этого критерия производился в модуле Breakdown & one-way ANOVA. Анализ полученных результатов показал, что тип профессии влияет на проявление спонтанности ($F=25,5$ при $p=0,000003$), сензитивности ($F=22,2$ при $p=0,00001$), креативности ($F=38,9$ при $p=0,0000001$), контактности ($F=4,1$ при $p=0,046$), принятия агрессии ($F=12,9$ при $p=0,0005$) и ориентацию во времени ($F=9,5$ при $p=0,003$). У педагогов показатели по данным параметрам выше. Проявление способности рефлексировать собственный опыт, отдавая отчет в своих потребностях и чувствах, спонтанность и непосредственность в их выражении, установление глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми, переживание каждого момента своей жизни во всей его полноте, понимание и принятие агрессии, творческая направленность деятельности – все это грани специфического труда педагога.

В исследовании Э.И. Фазлиахметовой было показано, что у преподавателей гуманитарных дисциплин более выражены такие черты самоактуализирующейся личности, как жизнь в настоящем, независимость в своих поступках, стремление руководствоваться собственными ценностями и убеждениями, творческое отношение к миру, ориентация на личностное общение, способность к самораскрытию, осознание своих потребностей и чувств [5]; это согласуется с результатами нашего исследования. Труд архитектора более эмоционально-стабильный, ориентированный на конкретные объекты и их детальный анализ, на четкость и системность, на прогностичность и реалистичность.

Вместе с тем, стаж работы, независимо от профессиональной направленности, оказывает влияние на ряд самоактуализационных параметров. Молодые сотрудники спонтаннее и пытливей; опытные сотрудники позитивнее в отношении к себе, принятии разных своих сторон, контактнее, ориентированы на развитие себя, раскрытие своих талантов и способностей.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили выдвинутую гипотезу о существовании особенностей профессиональной самоактуализации личности в определенных типах профессии и на определенной стадии профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 13. – № 6.
2. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008.
3. Самаль Е.В. Общая и профессиональная самоактуализация личности студента в процессе обучения в вузе. – Мн.: РИВШ, 2010.
4. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2004.
5. Фазлиахметова Э.И. Влияние феминности/маскулинности на самоактуализацию личности в педагогической профессии // Вестник Башкирского университета. – 2010. – Т. 15. – № 3.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТОЛЕРАНТНОСТИ В РАЗНЫХ ВИДАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Семенова Е.М.

к.пс.н., доцент кафедры психологии
СГТУ
Россия, Саратов

Парадигма взаимодействия профессии и личности заключается в признании факта влияния профессии на личность и изменении ее в ходе профессионального развития. Процесс профессионального становления предполагает не только трансформацию внутренних

характеристик самой личности под влиянием профессии, но и приспособление к факторам профессиональной среды. Установлено, что существуют качества личности, лежащие в основе психологической устойчивости специалиста к негативным явлениям профессионального развития, затрудняющие возникновение профессиональных деструкций. Одним из таких качеств является толерантность.

Исследований различных аспектов толерантности огромное число, их тематика весьма разнообразна (А.Г. Асмолов, С. Баднер, И.Б. Гришпун, Г. Оллпорт, А.А. Реан, Г.У. Солдатова и др.). Идеи большинства из них можно выразить следующим образом: психологическое содержание толерантности не может быть сведено к отдельному свойству, характеристике – это сложный, многоаспектный феномен.

Анализ различных подходов к определению толерантности разных исследователей позволяет рассматривать феномен толерантности в аспектах широкой и узкой интерпретации этого понятия.

Узкое, конкретное («техническое») понимание этого феномена характерно для естественных наук (иммунология, фармакология, токсикология, биология), где термин «толерантность» рассматривается как адаптация организма к внешней среде, которая выражается в ослаблении иммунологического ответа на воздействие какого-либо вещества, что способствует сохранению гомеостаза.

Толерантность с точки зрения психофизиологического подхода – это «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию». Внешне это находит проявление в «выдержке, самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптационных возможностей» [2; С. 401].

В психологии личности толерантность рассматривается как «интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью успешной адаптации и развития позитивных взаимоотношений с собой и окружающим миром» [1; С. 37]. Личность, не обладающая толерантностью, лишается возможности не только успешного взаимодействия, но и конструктивного профессионального развития.

На сегодняшний день достаточно богатый исследовательский материал накоплен в области социально-экономической, управленческой и политической толерантности, и практически отсутствуют исследования профессиональной толерантности. Проведенные в данном направлении исследования не учитывают конкретные условия проявления толерантности в профессиональной деятельности.

Толерантность в нашем исследовании понимается как интегративное личностное качество, лежащее в основе психологической устойчивости специалиста к негативным явлениям профессионального развития, затрудняющее возникновение профессиональных деструкций. Данное качество личности является необходимой основой конструктивного профессионального развития.

Немногочисленные исследования профессиональной толерантности определили ее понимание как совокупности проявлений толерантности, характерных для специалиста - компетентного профессионала. Закономерно предположить, что психологическое содержание и проявление толерантности специалистов в разных профессиях будут меняться.

Еще один аспект проблемы – многоаспектность и неоднородность психологического содержания толерантности. Это означает, что невозможно с достаточной полнотой описать толерантность с опорой только на одно понятие, только в одном измерении. Поэтому психологическое содержание профессиональной толерантности представляется нам состоящим из двух частей: универсальной для любого специалиста (базовая толерантность) и специфической (частной), зависящей от специфики профессиональной деятельности (профессиональная толерантность в узком смысле).

В нашем исследовании толерантность рассматривается в структуре профессионально важных качеств специалистов разных видов профессий как элемент общего конструктивного профессионального развития субъекта труда.

Базируясь на основных положениях теории профессионального выбора Дж. Холланда, нами проводилось исследование психологического содержания профессиональной толерантности в разных (противоположных по методу контрастных групп) видах профессиональной деятельности: реалистический тип (представители деревообрабатывающей промышленности),

социальный тип (воспитатель, педагог), предпринимательский тип (менеджер в сети магазинов). На основе эмпирического исследования нами выявлялась специфика толерантности и ее детерминант в разных видах профессий.

Исследование толерантности личности специалистов осуществлялась нами по ряду показателей: общий уровень толерантности личности; рефлексивность; уровень субъективного контроля; пять базовых личностных характеристик: нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность; эмпатия личности; уровень развитости общей саморегуляции; эмоциональное выгорание; копинг-поведение в стрессовых ситуациях.

В проведенном исследовании приняло участие 354 человека (182 женщины и 172 мужчины). Возрастной диапазон мужчин, принявших участие в исследовании, был от 19 до 55 лет (средний возраст 37 лет).

С помощью дисперсионного анализа данных было выявлено, что наиболее толерантными являются менеджеры. Их показатели значительно отличаются от показателей исследуемых реалистического типа профессий ($p=0,01$), т.е. работники деревообрабатывающей промышленности оказались самыми нетолерантными. На втором месте по степени выраженности толерантности выделились воспитатели, но их показатели значительно не отличаются от представителей первой и третьей групп испытуемых.

Возможно, полученные различия обусловлены спецификой профессиональной деятельности. Так, например, труд менеджера характеризуется высоким уровнем ответственности, серьезными психоэмоциональными и интеллектуальными нагрузками, необходимостью постоянного профессионального и личностного саморазвития. Это особая область деятельности, которая требует от специалиста высокой толерантности.

Далее мы предположили, что некоторые из измеренных нами переменных должны быть сильно связаны с толерантностью, другие в меньшей мере и т.д. Если, действительно, некий уровень толерантности обеспечивается применением определенных копингов, определенным уровнем выгорания, интернальностью и другими переменными, то можно предсказать толерантность, опираясь на эти характеристики.

В результате статистической обработки полученных данных было выявлено, что наибольший вклад в содержание толерантности вносят восемь переменных, среди которых к наиболее значимым относятся: добросовестность, саморегуляция, копинг-избегание и эмоциональное истощение, экстраверсия, нейротизм, рефлексивность. Интересным является тот факт, что полюсы толерантности появляются из-за различий в добросовестности и рефлексивности.

Выяснилось, что самыми нерефлексивными являются представители реалистического типа профессий. Их значения по данному показателю значительно отличаются от всех остальных ($p<0,05$). Педагоги и менеджеры по рассматриваемому показателю значительно не отличаются друг от друга, характеризуются достаточно выраженными проявлениями рефлексивности. То есть они более способны к самоанализу собственного поведения, к пониманию индивидуальных проявлений других людей.

По показателю добросовестности (умение человека контролировать свое поведение и проявлять ответственность, самодисциплину и самоконтроль в работе) обнаружены высокие оценки у менеджеров и статистически значимые отличия с представителями ОАО ХХХ-древ ($p=0,03$) и воспитателями ($p=0,004$). Это характеризует представителей предпринимательского типа как обладающих организованностью, ответственностью, самодисциплинированностью, настойчивостью, усердностью. У них выражена общая тенденция умения контролировать свое поведение и проявлять ответственность и добросовестность в работе.

Выявленная в нашем исследовании специфика психологического профиля толерантности у представителей разных профессиональных групп позволит осуществлять психологическое сопровождение профессионального становления и способствовать уменьшению тенденций к профессиональным деструкциям личности. В рамках профессионального обучения возможно расширение спектра форм обучения специалистов, целью которых должно стать формирование мотивации к развитию толерантности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Соддатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ И СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Сенин И.Г.

к.пс.н., доцент кафедры психологии труда и организационной психологии
ЯрГУ
Россия, Ярославль

В многочисленных исследованиях, связанных с изучением психического выгорания личности, отмечается, что данный феномен, чаще всего, бывает обусловлен целым рядом факторов как внешнего, так и внутреннего характера. Среди внутренних факторов, связанных с формированием синдрома выгорания, как правило, выделяются те или иные интеллектуальные, мотивационные и характерологические особенности человека. К внешним факторам, обуславливающим формирование этого феномена, чаще всего относят специфику профессиональной деятельности человека, а также те условия профессиональной среды, в которых человек осуществляет свою профессиональную деятельность [2].

Деятельность управления, как специфическая форма профессиональной активности человека занимает, как нам кажется, с данной точки зрения, особое место, поскольку чаще ее эффективность обуславливается как индивидуально-психологическими особенностями руководителя, так и особенностями той ситуации, в которой ему необходимо действовать. Исходя из этого, мы предположили, что отдельные проявления психического выгорания могут быть связаны с теми или иными особенностями выполнения человеком деятельности управления.

На основании данного предположения нами было проведено исследование, касающееся изучения взаимосвязей психического выгорания и стилевых особенностей принятия управленческих решений.

Методический аппарат исследования включал в себя две психодиагностические методики.

1. Методика психического выгорания С. Maslach и M. Leiter MBI (Maslach Burnout Inventory), которая содержит три отдельных шкалы, отражающие основные компоненты психического выгорания: Эмоциональное истощение (ЕЕ), Деперсонализация (DP), Редукция профессиональных достижений (РА). В основе заданий опросника MBI лежит оценка человеком своих чувств и переживаний, связанных с его работой [1].

2. Адаптированный русскоязычный вариант методики диагностики эффективности управления M. Lock и R. Wheeler LJI (The Leadership Judgement Indicator). В качестве основных диагностических конструкторов методики выступают четыре стиля принятия управленческих решений: директивный, консультативный, согласующий и делегирующий стиль принятия решения. В результате тестирования определяется три вида показателей: предпочтения испытуемого в выборе стилей принятия управленческих решений, эффективность использования испытуемым каждого из стилей принятия управленческих решений, общая эффективность принятия испытуемым управленческих решений. Стимульный материал методики состоит из описаний 16-ти управленческих ситуаций, которые требуют от руководителя принятия какого-либо решения. В каждой ситуации испытуемому предлагается четыре варианта принятия решения. Каждый из этих вариантов ему необходимо оценить по 5-тибалльной шкале с точки зрения их эффективности для разрешения данной ситуации [3].

Выборка исследования включала в себя 42 испытуемых в возрасте от 32 до 50 лет, занимающих руководящие должности различного уровня. Процентное соотношение мужчин и женщин было примерно одинаковым.

Для определения связей между показателями используемых методик были подсчитаны коэффициенты линейной корреляции Пирсона. Полученные результаты подсчета представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Корреляции предпочтений стилей управления и общей эффективности управленческой деятельности с показателями психического выгорания

Показатели LJI	Показатели MBI		
	EE	DP	PA
Директивный стиль		0,35	
Консультативный стиль		0,31	
Согласующий стиль			0,30
Делегирующий стиль	-0,41	0,38	
Общая эффективность	-0,44		-0,36

Полученные результаты позволяют выделить некоторые закономерные тенденции, отражающие взаимообусловленность выраженности психического выгорания и особенностей принятия управленческих решений.

Во-первых, связь между общей эффективностью деятельности управления и двумя показателями психического выгорания носит обратный характер. С одной стороны это означает, что чувство эмоциональной опустошенности и собственной профессиональной некомпетентности, которые являются свойствами психического выгорания, могут быть вызваны низкой эффективностью деятельности человека как руководителя. Но с другой стороны эти проявления выгорания, в свою очередь, могут и сами негативно влиять на успешность человека в данном виде деятельности.

Во-вторых, предпочтения в выборе Директивного и Консультативного стилей управления имеют положительную связь только с показателем деперсонализации, т.е. склонность человека выбирать данные стили управления подразумевает, что к своим подчиненным он относится безразлично и равнодушно.

В-третьих, предпочтения в выборе Согласующего стиля руководства имеет положительную корреляционную связь только с показателем редукции профессиональных достижений. Используя Согласующий стиль, руководитель во многом старается избежать своей личной ответственности за принятие решения. На наш взгляд такой подход к принятию решений действительно может быть связан с такими проявлениями выгорания как чувство собственной профессиональной некомпетентности, неуверенностью в себе и в своих силах и недооценкой своих профессиональных достижений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. - Ярославль, 1990.
2. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. - М.: ИП РАН, 2005.
3. Lock M., Wheeler R. Leadership Judgement Indicator. The Test Agency, Burger House. - Oxford, 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ

Сидорова А.Д.

ст. преп. кафедры педагогики и психологии
САФУ (Коряжемский филиал)
Россия, Коряжма

Исследуя педагогическую деятельность, А.И. Щербаков и Н.А. Рыков выделили четыре специфически педагогические функции: ориентационная, информационная, мотивационная, развивающая. Анализируя отечественные работы по определению функций педагогической толерантности, некоторые из обозначенных функции рассматриваются более глубоко. Рассматривая педагогическую деятельность, необходимо указать на предметно-значимые связи, отношения между функциями, частями, элементами.

Деятельность учителя как профессионала необходимо рассматривать с точки зрения результативности и эффективности воспитания и обучения (В.П. Симонов, Л.Ф. Колесников, Е.В. Титова, Н.И. Монахов и др.). Эффективность образовательной деятельности педагога необходимо изучать по двум направлениям: эффективное воспитание и эффективное обучение. Результат

успешности воспитательного и образовательного аспекта ученика и учителя в реализации потенциальных возможностей, правильности поставленных целей, качестве организации педагогической деятельности (по мнению Н.Б. Авалуева). В педагогической деятельности можно выделить некоторые особые виды профессиональной деятельности педагога: организационно-управленческая, обучающая, воспитательная и методическая. Виды профессиональной деятельности связаны друг с другом. Закономерностями данных видов деятельности, оценкой качества образования занимались В.Д. Шадриков, Ю.К. Бабанский, Н.В. Кухарев, Л.В. Колесников, Ю.П. Поваренков и др.

Анализ эффективности профессиональной деятельности учителя показал, что профессиональная толерантность является педагогической по ряду особенностей качеств личности учителя, направленностей и профессиональных способностей. Рассматривая педагогику толерантности, необходимо указать на определенные требования к личности учителя: отношение к человеку как самоценности, самопринятие, вера в свои возможности, самореализация в профессии, вера в свои возможности. Педагогика толерантности основывается на уважении участников образовательного процесса, искренности чувств, эмпатии к детям (К. Роджерс). Она предусматривает культуру общения, взаимопонимание и сопереживание; толерантное мышление как основу познания индивидуальности человека, его потребностей, взглядов, способностей, позволяющее воспитывать личностные качества человека, развивая эмпатичные качества взаимоуважения к партнеру; личностно-ориентированный подход в образовательном процессе.

Педагогика толерантности в современном мире рассматривается как необходимость воспитания у участников образовательного процесса значимо важных характеристик толерантной личности для успешного достижения целей образования и воспитания (Г. Оллпорт): потребность в определенности (толерантная личность признает многообразие, готова выслушать любую точку зрения и чувствует меньший дискомфорт в состоянии неопределенности); способность к эмпатии (склонность давать более адекватные суждения о людях); ориентация на себя (толерантный человек ориентирован на себя); значение самого себя (толерантный человек хорошо осведомлен о своих достоинствах и недостатках и не склонен во всех бедах обвинять окружающих); ответственность (у толерантной личности развито чувство ответственности, не перекладывает ответственность на других); защищенность (толерантность есть ощущение безопасности и убежденность, что с угрозой можно справиться).

Рассматривая педагогику сотрудничества и ненасилия, можно выделить педагогические направления, основанные на сотрудничестве, взаимопонимании, толерантности: педагогика успеха, гармоничного развития, творчества, диалога. В несколько ином ракурсе рассматриваются проблемы взаимодействия участников образовательного процесса в педагогике гармоничного развития. Идея состоит в воспитании терпимости, эмпатийного отношения к членам коллектива, общения для получения значимых результатов, необходимых для всех участников образовательного процесса.

Идеи диалогового сотрудничества описаны в трудах Л.С. Выготского, Г.Я. Буша и др. Основной принцип диалога – ненасильственное общение педагога и учителя. Диалоговое общение - основа творческого мышления, порождение интереса и мотивации для достижения успешной цели. Диалог создает условия для максимального творческого роста. Взаимопонимание, основанное на равноправии, реализации творческого потенциала через сотрудничество, общение, диалог характеризует толерантное развитие личности.

Анализируя особенности толерантности личности учителя в педагогическом процессе, можно определить уровни толерантности учителя, необходимые для эффективного достижения профессиональных целей. Критерием выделения уровней является степень самостоятельности проявления толерантности, которая присуща педагогу как профессионально важное качество в обучении и воспитании учащихся. Социально-психологическая цель формирования толерантности учителя направлена на развитие способности признавать существование иной точки зрения, при этом обеспечить развитие независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных качествах. Процесс формирования толерантности позволяет отследить уровенные проявления по ряду показателей: наличие адекватной оценки, непосредственная эмоциональная оценка, осознанность мотивации толерантности, характер совместной деятельности, ситуативное эмоциональное отношение, степень рефлексивной активности, зависимость от внешних условий: нейтрально-конфликтный уровень (нулевой) зависит от индивидуально-психических качеств личности (силы, уравновешенности, подвижности процессов возбуждения и торможения), от индивидуального опыта человека. При нейтрально-

конфликтном уровне толерантность выражается избирательно к отдельным индивидам, толерантность проявляется в виде диалога, положительные эмоции сменяются отрицательными. Возникающий конфликт бывает затяжным, гибкость практически не существует; притязательный уровень (низкий), или уровень первичной социализации. проявляется в адекватной самооценке личности. Человек признает терпимые отношения, но проявлять их может не всегда; фактором, стимулирующим развитие толерантности личности, является признание возможных отношений в совместной групповой деятельности; статусный уровень (средний). Показателем этого уровня является наличие мотивации у личности для проявления толерантности. В отношениях присутствует ситуативно-эмоциональная оценка. Конструктивность диалога проявляется в результативности работы. Каждый индивид занимает определенный статус. Фактором, стимулирующим толерантность, является осознанность толерантности, видение успеха работы при проявлении толерантности и перспектив ее развития. Фактором, сдерживающим развитие толерантности, является отсутствие позитивного результата; рефлексивный уровень (высокий) характеризуется эмоционально устойчивым отношением ко всем участникам образовательного процесса, высокой рефлексией. Мотивы отношений сочетаются с принятием правомочности существования других точек зрения, в диалоге наблюдается конструктивность и желание продолжить разговор. Человек владеет оптимальными способами достижения результата, среди которых высокая степень самостоятельности, самоанализ поведения, что позволяет осуществлять коррекцию с позиции самого субъекта поведения.

В исследованиях особенностей толерантности учителя выделяют два вида толерантности: социальную и психологическую. Социальная толерантность позволяет эффективно взаимодействовать с участниками образовательного процесса, сформированная психологическая толерантность позволяет учителю противостоять стрессовым и конфликтным ситуациям в педагогической деятельности. Выделение структурных компонентов социальной толерантности определяет содержание эмоциональной сферы учителя и операционную основу знаний о психических особенностях участников образовательного процесса (Ю.П. Поваренков).

На психологическом уровне педагогическая толерантность представляется в виде внутренней установки, добровольного выбора в плане отношения человека к человеку вообще, другим людям и коллективам. Установки приобретаются каждым через систему воспитания и жизненный опыт. Установка - это особый психический механизм, наличие которого выражает способность индивида к опережающему отражению действительности. Установки, которые человек переживает по отношению к общественной жизни, фактам, людям, определяют положительные и отрицательные эмоции, реакцию, поведение. Установки могут носить как положительный (толерантный), так и отрицательный (интолерантный) характер. На установочном уровне можно выделить следующие составляющие педагогической толерантности: эмпатия, коммуникативная толерантность, принятие себя и принятие других.

Эмпатия аккумулирует в себе способность человека переживать те же чувства, которые испытывает другой человек, и является выражением психологического принятия. Эмпатия - это эмоциональная отзывчивость, чувствительность. Эмпатия проявляется в стремлении оказать помощь и поддержку окружающим. Такое отношение к людям способствует развитию гуманистических ценностей, без которых невозможно толерантное восприятие действительности.

Коммуникативная толерантность является собирательной категорией, в ней находят отражение факторы воспитания, опыт общения, культура, потребности, интересы, установки, эмоциональный стереотип поведения, особенности мышления.

Осознание себя через другого важно с позиции формирования толерантности, поскольку толерантная личность – это человек, хорошо знающий и признающий других. Восприятие другого тесно связано с уровнем собственного самосознания. Эта связь носит двоякий характер: представления индивидуума о самом себе определяют представления и о другом индивидууме, но вместе с тем, чем полнее раскрывается индивидуум в процессе общения, тем полнее становятся представления о других.

Можно отметить, что с психологической точки зрения толерантность педагога понимается нами как активное действие, проявляется в ситуациях межличностного общения на основе установки на познание, понимание и положительной направленности в принятии других людей. Установка на толерантность проявляется в виде когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих.

Таким образом, под педагогической толерантностью понимают владение умениями и навыками толерантного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса;

педагогическая толерантность является социальной категорией и проявляется в установке на принятие другого человека, на эмпатийное понимание, на открытое и доверительное общение. Определяя педагогическую толерантность как владение навыками и умениями толерантного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, необходимо отметить, что толерантность учителя зависит не только от профессионально важных качеств учителя, от умения организовать эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса, но и в большей степени от умения толерантного общения в педагогической среде, понимания значимости индивидуальных, возрастных изменений, умения определить приоритеты воспитания и обучения учащихся.

ДИАГНОСТИКА РЕАКЦИИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ МАНИПУЛЯЦИЮ В ОБЩЕНИИ

Симановский А.Э.

д.пед.н., к.пс.н., зав. кафедрой специальной (коррекционной) педагогики
ЯГПУ

Россия, Ярославль

На сегодняшний день понятие манипуляции достаточно часто используется как в бытовом общении, так и в работах профессиональных психологов. Большинство авторов признают, что манипуляция – это способ взаимодействия с другими людьми, построенный на эгоистичном использовании другого человека. Он противопоставляется гуманистическому способу взаимодействия, когда партнеры по общению искренне заинтересованы не только получить чего-то от собеседника, но и что-то дать ему взамен.

В межличностном общении существует множество ситуаций, когда человеку необходима психологическая защита от манипуляций, так как манипулятивные воздействия представляют большую психологическую опасность для людей. Особенно опасно, если жертвами манипуляции становятся дети, при этом они усваивают данный способ достижения своих целей и сами, также становятся манипуляторами. Вместе с тем очень мало изучена проблема психологии жертвы манипуляции. Начиная с того, насколько быстро человек способен опознать манипуляцию и манипулятора, кончая проблемой отношения жертвы манипуляции к факту манипуляции и манипулятору. Причина слабой разработанности – отсутствие адекватного измерительного инструмента этого отношения. До сих пор не было метода, который бы позволил выявить отношение человека-жертвы манипулятора к манипуляции и возможные типы реакций на эту манипуляцию. Можно также предполагать, что некоторые люди, не желая подвергаться манипуляциям со стороны других людей, тем не менее, сами готовы манипулировать, и активно это делают.

Для выяснения отношения к манипулятивным воздействиям нами был разработан тест, включавший описание манипулятивных ситуаций и перечень способов реагирования на действия манипулятора. Испытуемые должны были представить себя на месте жертвы манипуляции и выбрать один из четырех предложенных вариантов реагирования. Для примера опишем одну из тестовых ситуаций.

Ситуация «Должник».

Елена устроилась на новую работу в офис торговой фирмы. Николай, ее новый коллега, в конце дня попросил займы у нее три тысячи рублей. Чтобы не портить отношения в новом коллективе, Елена дала ему деньги, хотя у нее у самой их оставалось очень мало, а зарплата ожидалась только в конце месяца. На следующий день Николай «забыл» возратить деньги. Через день Елена напомнила Николаю о долге, он пообещал завтра отдать долг. На следующий день Николай сказал, что он заложил в ломбард коллекцию старинных монет, оставшуюся ему в наследство, но нет денег ее выкупить. А знакомый антиквар обещает заплатить за коллекцию большие деньги. Поэтому Николай просит у Елены еще десять тысяч рублей, обещая сразу же после продажи коллекции отдать не только тринадцать тысяч, которые он будет должен, но и еще пять.

Как бы вы поступили на месте Елены:

1. Постаралась бы найти сумму в десять тысяч и отдать Николаю.
2. Не стала бы искать ему денег, требуя отдать сначала долг.

3. Постаралась бы не поссориться с Николаем, игнорируя его новую просьбу о деньгах, но по возможности помогла бы ему одолжить требуемую сумму у других людей.

4. Разорвали бы с ним отношения, сказав, что он может не отдавать занятые деньги.

Интерпретация способов реагирования производилась на основе теории транзактного анализа Э. Берна, то есть испытуемый мог занимать одну из трех возможных личностных позиций: «Дитя», «Взрослого» или «Родителя». Например, для ситуации «Должник» для оценки ответов предлагалась следующая таблица:

Ситуация «Должник»	
1 ответ: «дитя» (1 балл)	
2 ответ: «родитель» (1 балл)	
3 ответ: «дитя» (1 балл)	
4 ответ: «взрослый» (1 балл)	

Проверка теста была произведена на 50 взрослых испытуемых М. Егоровой (возраст испытуемых варьировался от 22 до 35 лет).

Оказалось, что количество ответов с позиции «дитя» составило 40% исследуемой выборки; количество реакций с позиции «родитель» - 36% выборки, а количество реакций с позиции «взрослый» - 24% выборки.

Оценивая полученные результаты, необходимо помнить слова Э. Берна, что только позиция «взрослый» ориентирована на взвешенную оценку жизненной ситуации и может контролировать действия «родителя» и «дитя», являясь посредником между ними [1; С. 20]. Отсюда следует, что распознать манипуляцию и максимально эффективно среагировать на нее можно именно из этой позиции, что составило всего 24% выборки. Вместе с тем, данные теста показывают, что в 74% случаев испытуемые реагировали на манипуляцию из позиции либо «дитя», либо «родитель». По-видимому, это свидетельствует о том, что люди без специальной подготовки не способны эффективно противодействовать манипуляциям. Исследование показало, что испытуемые пытаются либо подстроиться под действия манипулятора, либо отвечать на манипуляцию открытой агрессией. С нашей точки зрения, первая из описанных стратегий означает попытку ответной манипуляции. Образно говоря, манипулятор навязывает жертве игру на поле манипулятора по правилам, которые он и устанавливает. Поэтому в долгосрочной перспективе эта стратегия всегда обречена на провал. Исключением является только случай, когда взаимные манипуляции являются частью общей игры, устраивающей обоих [2]. Вторая стратегия вступает в противоречия с социальными нормами, делая жертву манипуляции - агрессора уязвимым и давая манипулятору дополнительные рычаги управления в виде чувства вины и ощущения угрозы осуждения агрессивного поступка окружающими.

В заключении необходимо отметить, что с опорой на описанный тест в дальнейшем планируется исследовать вопрос о личностных и ситуативных детерминантах ответных реакций на манипуляцию, об условиях формирования эффективных способов противодействия манипуляциям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / общ. ред. М.С. Мацковского. - М.: Прогресс, 1988.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. - М.: ЧеРо; Юрайт, 2000.

ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ К УЧИТЕЛЮ

Слепко Ю.Н.

В современной системе оценки труда учителя давно существует противоречие, которое крайне сложно (если вообще возможно) преодолеть, беря за основу тот или иной из рассмотренных выше подходов. Скрывается оно в ключевом вопросе оценки эффективности труда учителя – субъектах оценки. Педагогическая деятельность, являясь полисубъектной активностью профессионала, требует от последнего учета всех специфических особенностей каждого участника образовательного процесса – самого учителя, коллег, родителей, учащихся, администрации школы, органов управления образованием. При этом участие этих субъектов в труде учителя не является лишь формальностью, а в случае с коллегами педагога, администрацией и органами управления образованием порой перевешивает вклад самого учителя в результаты его труда. Противоречие между заявляемой структурой труда и содержанием оценки труда учителя состоит в том, что оценка отношения к труду выступает как односторонний процесс, в котором только способности учителя являются основой для принятия решения о присвоении ему той или иной квалификационной категории. Известные методики оценки труда учителя [2], учитывающие мнение об учителях учащихся, не преодолевают это противоречие, так как в основе своей имеют оценку тех характеристик, которые выделены не учащимися, а другими педагогами, психологами – оценка способностей, направленности, гибкости, методической грамотности и пр.

Между тем, если рассматривать процесс оценки эффективности труда учителя как случай выражения отношения к нему того или иного участника образовательного процесса, то мы должны рассматривать феномен отношения в след за В.Н. Мясищевым следующим образом: «Понятие отношение... возникает там, где есть субъект и объект отношения... Сознательное отношение представляет собой лишь высший уровень отношения к действительности, и в самом осознании этого отношения существует ряд ступеней, проходимых человеком в процессе развития. Изучая человека с позиции его отношений, мы устанавливаем его содержательные связи с окружающей действительностью. Нельзя относиться вообще. Отношения обязывают к рассмотрению их объектов» [3; С. 6]. Здесь важно подчеркнуть, что формы отношения лишь внешне являются формализованными, так как в корне своем отражают внутренний мир человека, обусловленный той действительностью, в которой он существует (учитель с позиции ученика взгляды совершенно иначе, чем с позиции, например, самого учителя).

Попытки подойти к системе оценки труда учителя с позиции анализа отношения к нему учащихся начались достаточно давно в педагогических и психологических исследованиях. Следует, в первую очередь, указать на известные результаты исследования Б.Г. Ананьева, проведенного еще в 30-е гг. 20 в. (1932/33 и 1933/34 уч.г.). Он предлагал выпускникам школ оценить качества учителя, наиболее сильно повлиявшие на их дальнейшее развитие [1]. Так, более 6000 предложенных качеств были объединены Б.Г. Ананьевым в четыре группы, каждая из которых включает наиболее часто встречающиеся характеристики: а) *общее высокое культурно-политическое развитие и широкий научный кругозор* – 27 % всех выделяемых характеристик (общее развитие, кругозор, методическое мастерство, культура); б) *активное отношение к предмету, побуждающее учащихся к упорной работе* – 12 % всех выделяемых характеристик (умеет заинтересовать, учит работать самостоятельно, требовательность, настойчивость, авторитет в школе); в) *индивидуальный подход, справедливая оценка работы учащихся и общительность* – 11 % всех выделяемых характеристик (справедливость, индивидуальный подход, понимание учеников, тактичность, спокойствие, сила воли, товарищеское общение с учениками). Это и ряд других исследований позволили нам сформулировать идею об одновременном существовании разного рода структур педагогической деятельности – теоретической и эмпирической [подробнее см.: 4]. Рассматривая теоретическую структуру труда учителя, как состоящую из трех переменных – личности, деятельности и общения учителя, мы обнаружили, что эмпирически выделяемая структура, как результат анализа характеристик отношения к нему учащихся, отличается от первой. Если теоретически выделенные три составляющие труда (личность, деятельность и общение) предлагается рассматривать в системе оценки в форме гармоничного сочетания трех сторон труда педагога, то в эмпирической структуре достаточно четко обозначается приоритет личностных характеристик учителя как наиболее значимых для учеников. Деятельностная и коммуникативная стороны труда учителя не исключаются учащимися из системы оценки, но рассматриваются как существенно менее значимые.

Целью проведенного нами исследования было выделение таких характеристик труда учителя, которые для учащихся являются значимыми при оценке эффективности педагогической деятельности. Кратко опишем суть и технологию исследования: 1) учащимся средних общеобразовательных школ г. Ярославля (n=491) было предложено описать те характеристики личности и деятельности учителя, которые они используют для оценки его труда; 2) всего было выделено около 5800 характеристик, которые далее подверглись процедуре анализа синонимичного ряда, целью которого было сокращение числа характеристик по основанию их схожести друг с другом; 3) выделенные 5800 характеристик в итоге были сокращены до 75 характеристик, каждую из которых учащиеся (n=69) должны были оценить по степени их значимости для успешной работы учителя по десятибалльной шкале (от 1 до 10 баллов в порядке возрастания значимости); 4) полученные таким образом данные были подвергнуты процедуре факторного анализа методом главных компонент, в результате чего мы установили, что наиболее приемлемым будет являться шестифакторное решение. Условием включения характеристики в каждый из шести факторов была ее факторная нагрузка, равная 0,40 или выше. В итоге первый фактор включил в себя 36 характеристик, второй – 18, третий – 11, четвертый – 9, пятый – 7, шестой – 3. Процент объясняемой дисперсии для каждого фактора является достаточным для того, чтобы признать такую структуру приемлемой, даже учитывая, что в шестой фактор вошли лишь три характеристики.

К полученным ранее результатам, свидетельствующим о важности для учащихся личностных характеристик учителя, мы можем, в первую очередь, добавить идею о том, что учитель в глазах ученика с психологической точки зрения выступает в роли носителя разных психологических характеристик, определенное сочетание которых позволяет оценивать эффективность его труда. Конкретное наполнение характеристиками каждого фактора, представленное ниже, позволяет описать личность учителя как полифакторное образование (подчеркнуты те характеристики, факторные нагрузки которых внутри фактора самые высокие – $\geq 0,70$ для первого фактора, $\geq 0,06$ для 2-6 факторов):

первый фактор: внимательность, выслушивание учеников, доброта, интересность, любовь к детям, любовь учеников, медленно диктует, надежность, наличие взаимопонимания с учениками, не жалуется на учеников, общительность, объяснение материала, оптимистичность, организаторские способности, ответственность, помощь ученикам, понятность, понятный почерк, принципиальность, профессионализм, равноправие с учениками, ставит хорошие оценки, творческие способности, терпимость к людям, техническая грамотность, ум, успешность, хвалит учеников, хорошее настроение, хорошее поведение, хороший, хороший характер, хорошо оценивает учеников, чувство юмора, щедрость, является примером ученикам;

второй фактор: авторитетность, адекватность, аккуратность, активность, здоровье, интересность, культурность, любовь учеников, миролюбивость, общительность, оптимистичность, организаторские способности, творческие способности, техническая грамотность, успешность, хороший характер, эмоциональность, является примером ученикам;

третий фактор: аккуратность, активность, заинтересованность, индивидуальность, любовь к природе, любопытность, объективность, пунктуальность, самостоятельность, хорошее поведение, хороший;

четвертый фактор: альтруизм, наивность, настойчивость, открытость, скромность, современность, сообразительность, уверенность в себе, является примером ученикам;

пятый фактор: высокая самооценка, доверчивость, красивая внешность, медленно диктует, принципиальность, самокритичность, тихо говорит;

шестой фактор: скромность, хорошее настроение, любовь к спорту.

Выделение указанного спектра характеристик позволяет преодолеть указанное выше противоречие, когда ученикам предлагаются для оценки те характеристики труда учителя, которые не выделяются ими как значимые. При разработке методического инструментария по оценке труда учителя учащимися в формулировке вопросов, утверждений, тех или иных ситуаций необходимо исходить из предложенного списка, который наиболее точно отражает суть педагогической деятельности с точки зрения учащихся.

С другой стороны, выделение указанных характеристик позволяет представить труд учителя и в форме профессиографического описания его содержания, которое подразделяется на ряд независимых групп характеристик. Для примера такого описания рассмотрим содержание первых четырех факторов отношения, в которых были обнаружены высокие факторные веса.

1) В первом факторе мы можем выделить две подгруппы характеристик, обеспечивающих

высокую оценку труда учителя учениками: а) внимательность, выслушивание учеников, доброта, чувство юмора, любовь к детям и наличие взаимопонимания с учениками. По всей видимости, эта группа характеристик может быть сгруппирована под общим названием «взаимопонимание с учениками»; б) объяснение материала, ответственность, помощь ученикам, понятность, понятный почерк, профессионализм. Эту группу мы можем назвать общей характеристикой «профессионализм учителя». Таким образом, первый фактор – это сочетание двух групп взаимосвязанных характеристик, согласно которым учитель должен иметь высокий уровень *взаимопонимания с учениками* и обладать *профессионализмом* в своей деятельности.

2) Второй фактор, состоящий из трех ключевых характеристик - авторитетности, здоровья и миролюбивости, на наш взгляд, объединен одной общей характеристикой, вытекающей из этих трех – *уверенностью* учеников в учителе. Уверенность может рассматриваться здесь как производная от *силы* личности, в чем-то схожей с пониманием силы в семантическом дифференциале Ч. Осгуда.

3) Третий фактор объединяет четыре ключевые характеристики - заинтересованность, индивидуальность, любознательность и самостоятельность. Их, на наш взгляд, можно охарактеризовать как проявление *отношения к преподаваемому предмету и своей деятельности*.

4) В четвертом факторе мы обнаружили лишь одну характеристику, имеющую большой вес – настойчивость. В сочетании с другими характеристиками, составляющими суть четвертого фактора (альтруизм, наивность, настойчивость, открытость, скромность, современность, сообразительность, уверенность в себе, является примером ученикам), можно предположить, что здесь ученики выделяют *социальный статус* учителя как отражение его отношения к окружающему миру, обществу, школе и пр.

Конечно, этот анализ требует проведения дополнительных исследований, но уже сейчас можно сказать, что при оценке эффективности труда учителя учащийся рассматривает учителя сквозь призму четырех базовых характеристик:

- а) взаимопонимание с учениками и профессионализм;
- б) уверенность;
- в) отношение к предмету и своей деятельности в целом;
- г) социальный статус.

Рассмотренные характеристики, безусловно, могут быть дополнены в каждом конкретном случае менее значимыми для учеников оценочными характеристиками. Однако выделенные и описанные уже позволяют говорить о том, что учитель не воспринимается учащимися однообразно, односторонне; эмоциональность оценочной стороны не выступает здесь в преобладающей форме; сама оценка выступает как достаточно дифференцированная и дающая возможность разностороннего анализа эффективности педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды; в 2-х тт. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2.
2. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. - М.: Сфера, 2000.
3. Мясичев В.Н. Психология отношений. – М.: МПСИ, 2005.
4. Слепко Ю.Н. Теоретическая и эмпирическая структура отношения учащихся к учителю // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – Ярославль: ЯГПУ, 2012. - № 4.

ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ МЕХАНИЗМОВ В ПОКАЗАТЕЛЯХ ПРОДУКТИВНОСТИ УПРАВЛЯЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ТРЕНАЖЕРЕ МАШИНИСТА-ОПЕРАТОРА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ПОДВИЖНОГО СОСТАВА

Соболева Т.Н.

к.пс.н., старший научный сотрудник кафедры психологии
ДВГУПС
Россия, Хабаровск

В настоящее время усложнились условия эксплуатации тягового подвижного состава:

удлинение тяговых плеч работы локомотивов, введение унифицированной повышенной массы и длины поездов на полигоне дорог, динамизм транспортных ситуаций, также повысилась роль компьютеризированных технологий в автоматизированных системах управления техникой. В сложившихся условиях становятся востребованными когнитивно-аффективные стратегии регуляции деятельности, способность распределять умственные усилия и самоорганизовать деятельности [1]. Возникает необходимость систематического профессионального психологического обучения и самообучения, которое позволило бы оператору проанализировать накопленный опыт в целях изменения системы знаний и индивидуальных способов деятельности по пути совершенства. Обучение, которое позволит развивать профессиональные качества, адекватные современным требованиям, на наш взгляд, должно основываться на овладении субъектом программами использования своих способностей [3; 4].

В рамках системогенетической методологии исследования деятельности и способностей, разрабатываемой академиком В.Д. Шадриковым, на протяжении пяти лет нами проводится исследование профессиональных способностей машиниста-оператора железнодорожного подвижного состава [2]. Профессиональные способности – это природные способности человека как субъекта деятельности, достроенные интеллектуальными операциями, и в развитой форме реализуемые психологической функциональной системой, изоморфной психологической системе деятельности. Развитие способностей субъекта деятельности осуществляется в двух направлениях: 1) овладении субъектом своими способностями через овладение интеллектуальными операциями; 2) тонкого приспособления способностей к условиям деятельности, т.е. приобретением оперативных черт, пригодных для конкретных задач [3; 4]. Интеллектуализация способностей осуществляется посредством мыслительных операций, которые входят в состав функциональных и операционных механизмов способностей. Интеграция функциональных и операционных механизмов способностей, опосредованная мыслительными операциями, позволяет реализовать интеллектуальные механизмы, как системные качества интеллекта. Вместе с этим, интеллектуальные механизмы, включаясь в конкретную деятельность, выступают системными качествами одаренности, которая и является конкретным проявлением интеллекта. Состав интеллектуальных механизмов заключается в функциональных, операционных и регулирующих компонентах. В процессе освоения и реализации деятельности интеллектуальные механизмы обеспечивают формирование информационной основы деятельности, программы деятельности, процессов принятия решений, что оказывает влияние на продуктивность деятельности [4].

Были организованы и проведены две серии экспериментов в целях проверки предположения о том, что вклад функциональных, операционных, регулирующих компонентов таких интеллектуальных механизмов как восприятие, понимание, моделирование различен в показателях продуктивности управляющей деятельности на тренажере, и зависит от осознанного или неосознанного уровня их владения. В эксперименте приняли участие машинисты-операторы железнодорожного подвижного состава, имеющие опыт работы от 5 до 10 лет. Первая и вторая серии проводились по плану формирующего эксперимента. Отличие между сериями заключалось в том, что в первой серии экспериментальная группа № 1 (n = 9) проходила обучение (индивидуальное), направленное на осознанное использование таких интеллектуальных механизмов, как восприятие, понимание, моделирование в условиях решения технических задач проблемного характера, а во второй серии экспериментальная группа № 2 (n = 6) проходила обучение на тренажере по отработке навыков управления. В обеих сериях контрольные измерения проводились до и после воздействия по двум видам деятельности: 1) просмотр учебного фильма, после которого регистрировались такие показатели, как «Восприятие/понимание», «Понимание/моделирование»; 2) выполнение управляющей деятельности на тренажере, после которой регистрировались такие показатели, как «Устранение причин неисправностей», «Количество нарушений безопасности движения», «Продолжительность поездки». Полученные результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1.

Показатели экспериментальной группы № 1 до и после обучения интеллектуальным механизмам восприятия, понимания, моделирования для различных видов деятельности

Вид деятельности	Парные выборки	Продуктивность деятельности до n = 9, после n = 9		p	
		до обучения ВПМ	после обучения ВПМ	t	p

		X_{cp}	σ	X_{cp}	σ		
Просмотр учебного фильма	Пара 1. ВП до и после обучения, баллы	3	1	5,5	1,130	14,6	0,001
	Пара 2. ПМ до и после обучения, баллы	3,6	1,3	6,2	1,0	6,8	0,001
Выполнение управляющей деятельности на тренажере	Пара 3. ВУПН до и после обучения, сек	464,8	115,7	193,3	44,8	9,5	0,001
	Пара 4. КНБД до и после обучения, кол-во	5,5	2,8	3,2	1,6	2,6	0,05
	Пара 5. ПрП до и после обучения, сек	3088,5	379,8	2982,6	345,0	1,3	-

Примечание: ВПМ – восприятие, понимание, моделирование; ВП – восприятие/понимание; ПМ – понимание/моделирование; ВУПН – время устранение причин неисправностей; КНБД – количество нарушений безопасности движения; ПрП – продолжительность поездки.

Из таблицы 1 видно, что рост продуктивности обоих видов деятельности свидетельствует об овладении интеллектуальными механизмами, такими как восприятие, понимание, моделирование. Вместе с этим, следует отметить, что деятельность по просмотру учебного фильма включает подсистему данных интеллектуальных механизмов, которые выступают как наиболее важные, о чем свидетельствует значимость различий на высоком уровне достоверности до и после обучения. Кроме того, значимость различий на высоком уровне говорит о качественно спланированном формирующем эксперименте, а именно: о валидном и надежном обучающем материале, а также об адекватной форме организации обучения. Управляющая деятельность на тренажере также включает подсистему интеллектуальных механизмов, таких как восприятие, понимание, моделирование, которые являются важными, но с разной степенью их вклада в показатели продуктивности. Показатели управляющей деятельности – «Время устранения причин неисправностей» и «Количество нарушений безопасности движения» - характеризуются значимостью различий на высоком и низком уровнях достоверности до и после обучения интеллектуальным механизмам. А такой показатель как «Продолжительность поездки» оказался независимым от овладения интеллектуальными механизмами. Данные факты означают: 1) управляющие действия, обеспечивающие продуктивность устранения причин неисправностей и безопасность движения, являются более интеллектуализированными, включают больший вес осознанных мыслительных операций, а значит операционных и регулирующих компонентов интеллектуальных механизмов; 2) управляющие действия, обеспечивающие эффективность продолжительности поездки, в большей степени включают функциональные компоненты интеллектуальных механизмов, реализующихся неосознанно.

Приведем полученные результаты второй серии экспериментов по изучению эффективности деятельности до и после обучения на тренажере, исключая целенаправленное формирование интеллектуальных механизмов (таблица 2).

Как следует из таблицы 2, высокий рост продуктивности наблюдается только в управляющей деятельности на тренажере по таким показателям как «Количество нарушений безопасности движения» и «Продолжительности поездки», а в деятельности по просмотру учебного фильма значимых изменений нет. Данные факты свидетельствуют: 1) отработка управляющих действий на тренажере не позволяет целенаправленно использовать такие интеллектуальные механизмы, как восприятие, понимание, моделирование; 2) в условиях тренажерного обучения происходит развитие в большей степени функциональных компонентов интеллектуальных механизмов, т.е. интеллектуализация управляющих действий осуществляется преимущественно на неосознанном уровне; 3) интеллектуальные механизмы выступают в качестве подсистем этих двух видов деятельности, но на неосознанном уровне их проявления.

Таблица 2.

Показатели экспериментальной группы № 2 до и после обучения на тренажере для различных видов деятельности

Вид деятельности	Парные выборки	Продуктивность деятельности до n = 6, после n = 6		p	
		до обучения ВПМ	после обучения ВПМ	t	p

		X_{cp}	σ	X_{cp}	σ		
Просмотр учебного фильма	Пара 1. ВП до и после обучения, баллы	3,17	1,2	2,7	0,5	1,2	----
	Пара 2. ПМ до и после обучения, баллы	3,83	1,0	4,2	0,8	1,0	----
Выполнение управляющей деятельности на тренажере	Пара 3. ВУПН до и после обучения, сек	285,8	169,0	243,7	124,6	2,2	----
	Пара 4. КНБД до и после обучения, кол-во	3,8	2,1	0,5	0,8	4,7	0,01
	Пара 5. ПрП до и после обучения, сек	2911,2	484,9	2105,3	80,3	4,5	0,01

Примечание: ВПМ – восприятие, понимание, моделирование; ВП – восприятие/понимание; ПМ – понимание/моделирование; ВУПН – время устранение причин неисправностей; КНБД – количество нарушений безопасности движения; ПрП – продолжительность поездки.

Полученные результаты в первой и второй сериях экспериментов можно считать надежными вследствие отсутствия значимости различий между выборками почти по всем показателям на момент контрольного среза до этапа воздействия.

Обобщая результаты проведенных двух серий экспериментов, следует отметить, что вклад функциональных, операционных, регулирующих компонентов интеллектуальных механизмов восприятия, понимания, моделирования различен в показателях продуктивности управляющей деятельности на тренажере, и зависит от осознанного или неосознанного уровня их владения (таблицы 1, 2, 3).

Таким образом, различные цели управляющих действий на тренажере определяют проявление того или иного компонента интеллектуальных механизмов в показателях продуктивности, а комбинации функциональных, операционных, регулирующих компонентов составляют индивидуальное своеобразие управляющей деятельности машиниста-оператора (таблица 3).

Таблица 3.

Функциональные, операционные и регулирующие компоненты интеллектуальных механизмов - восприятие, понимание, моделирование в показателях продуктивности управляющей деятельности на тренажере

Показатели продуктивности управляющей деятельности на тренажере	Интеллектуальные механизмы восприятие, понимание, моделирование		
	функциональные компоненты	операционные компоненты	регулирующие компоненты
Время устранения причин неисправностей		+	+
Количество нарушений безопасности движения	+	+	+
Продолжительность поездки	+		

Полученные результаты экспериментального исследования убеждают нас в необходимости проведения профессионального обучения интеллектуальным механизмам, овладение которыми позволит оператору выработать гибкую интеллектуальную стратегию управления техникой в различных условиях деятельности и тем самым повысить ее продуктивность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонова А.Б., Блинникова И.В., Величковский Б.Б. Исследование человеческого фактора в современной компьютеризованной среде: новые направления развития инженерной психологии и эргономики // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / под ред. В.А. Бодрова и А.Л. Журавлева. – М.: ИП РАН, 2008.
2. Соболева Т.Н. Профессиональные способности оператора железнодорожного транспорта. – Хабаровск: ДВГУПС, 2012.
3. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007.

СВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ С САООТНОШЕНИЕМ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Соколовская О.К.

к.пс.н., доцент кафедры психологии
ВГПУ
Россия, Вологда

Повышенное внимание к подготовке профессиональных психологов в настоящее время во многом обусловлено потребностью современного общества продуктивно решать проблемы в различных сферах жизнедеятельности. Вопросы личностного развития студента и формирование его готовности к будущей профессиональной деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного высшего учебного заведения [2]. Особенно эта проблема является актуальной при подготовке студентов-психологов. Важна гармонизация профессиональной и личностной позиции специалиста психолога. Нельзя рассматривать профессиональную и личностную позицию по отдельности, поскольку психолог работает собственной личностью, решая профессиональные задачи. Следовательно, процесс профессионального становления – это постоянный диалог личностного и профессионального [1].

При подготовке профессиональных психологов особое внимание необходимо уделять не только приобретению студентами высокой квалификации, но и формированию личностного отношения к предстоящей деятельности и отношению к себе в целом. Таким образом, самоотношение рассматриваем как личностную основу профессиональной позиции студента-психолога, что и определяет актуальность нашей работы.

Цель нашего исследования - выявление связи профессиональной позиции с самоотношением студентов-психологов на разных этапах обучения. В исследовании принимали участие студенты факультета социальной работы, педагогики и психологии Вологодского государственного педагогического университета в 2008 и 2013 году в количестве 34 человек на начальном и завершающем этапах обучения.

Перейдем к рассмотрению результатов исследования. Для изучения особенностей самоотношения мы использовали тест-опросник самоотношения (С.Р. Пантеев, В.В. Столин). У пятикурсников в большей степени выражено глобальное самоотношение, то есть внутренне дифференцированное чувство «за» себя. Студенты-выпускники больше проявляют самостоятельность, относятся к себе с одобрением, доверием, чем первокурсники. Для первокурсников показатель самообвинения оказался выше, чем для пятого (таблица 1).

Таблица 1.

**Характеристики самоотношения студентов-психологов
на первом и пятом курсе обучения**

Характеристики самоотношения	Средний ранг		Uэмп
	1 курс	5 курс	
Глобальное самоотношение	22,71	46,29	177**
Самоуважение	27,96	41,04	356**
Аутосимпатия	29,21	39,79	398*
Ожидаемое отношение других	33,06	35,94	529
Самоинтерес	33,19	35,81	533
Самоуверенность	31,87	37,13	489
Ожидаемое отношение других	37,29	31,71	483
Самопринятие	31,00	38,00	459
Саморуководство	29,16	39,84	397*
Самообвинение	40,47	28,53	375**
Самоинтерес	32,01	36,99	494
Самопонимание	27,43	41,57	338**

Данные результаты отражают состояние первокурсников в адаптационный период: чувство растерянности, неуверенность в своих способностях и возможностях на начальном этапе обучения, волнение. Также наблюдаем более низкий уровень саморуководства у студентов первого курса по сравнению с пятым. К выпускному этапу обучения также возрастает самопонимание. Пятикурсники в большей степени демонстрируют понимание себя, своих чувств, желаний, эмоций, чем первокурсники.

Для изучения особенностей самоотношения мы использовали экспресс-методику для выявления параметров профессиональных позиций (Л.Б. Шнейдер) [3].

Таблица 2.

**Характеристики профессиональной позиции студентов-психологов
на первом и пятом курсе обучения**

Параметры профессиональной позиции	Средний ранг		U _{эмп}
	1 курс	5 курс	
1. Знания о мотивации и поведении людей	27,50	41,50	340**
2. Коммуникативные умения	33,56	35,44	546
3. Удовлетворенность своим образом Я	32,41	36,59	507
4. Насколько окружающие ценят как будущего психолога	36,10	32,90	524
5. Насколько сами себя цените как психолога	39,15	29,85	420*
6. Знания о работе психолога	28,90	40,10	388**
7. Опыт в практической психологии	31,78	37,22	485
8. Роль образования в успешности профессиональной деятельности как психолога	47,01	21,99	153**
9. Насколько хорошо работаете над своим профессиональным самосовершенствованием	40,87	28,13	362**
10. Удовольствие от помощи другим людям	42,24	26,76	315**
11. Представление себя в будущем психологом	44,81	24,19	228**
12. Насколько профессиональное будущее зависит от вас	38,21	30,79	452
13. Знания функциональных обязанностей и прав психолога	25,96	43,04	288**

На завершающем этапе обучения студенты высоко оценивают имеющиеся профессиональные знания, знания о специфике работы психолога, но оценка себя как будущего психолога снижается к выпускному курсу. Значимо снижаются также оценка роли образования в успешности будущей профессиональной деятельности и собственной активности в профессиональном совершенствовании. Можем предположить, что в процессе обучения образ будущей профессии трансформировался, стал более конкретным, «осязаемым». Требования к себе как специалисту у выпускника возросли с учетом более реалистичных представлений о деятельности психолога. Далее перейдем к рассмотрению связей между параметрами профессиональной позиции и самоотношением.

На первом курсе наиболее значимыми оказались связи между самоуверенностью и оценкой своего опыта, связанного с будущей профессией, а также между самопониманием и оценкой себя как психолога. Первокурсники, имеющие опыт знакомства с практической деятельностью психолога, демонстрируют уверенность в себе, при этом понимание себя рассматривается как профессионально ценное.

У выпускников наблюдаются статистически значимые связи между представлением себя в будущем психологом и ожидаемым отношением других, а также между оценкой собственной активности в профессиональном совершенствовании и ожидаемым отношением других. Выпускники, которые планируют реализовывать себя в профессии психолог, демонстрируют высокий уровень ожидания положительного отношения от других людей.

К выпускному курсу связь между параметрами профессиональной позиции и самоинтересом, самопринятием и самопониманием снижается. Возможно, первокурсники, проявляя интерес к себе, хотели реализовывать себя в данной профессии, к пятому курсу отношение к профессии меняется. Студенты продолжают проявлять интерес к своей личности, но не связывают его только с профессией. Снижается к 5-му курсу и связь параметров профессиональной позиции с самопринятием и самопониманием. Пятикурсники принимают себя, но не всегда стремятся реализовывать личностные ресурсы в профессиональной деятельности.

Возрастает к завершающему этапу обучения связь между профессиональной позицией и ожидаемым отношением окружающих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кудрявцев В.Т. Профессиональная и личностная позиция психолога. Сапожник в сапогах // Журнал практического психолога: научно-практический журнал. - 2005. - № 6.
2. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Психологическая готовность студентов к обучению в вузе и профессиональной деятельности // Материалы международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего». – М.: ИП РАН, 2007.
3. Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Автор-составитель Л.Б. Шнейдер. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.

ИЗМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПРИ РАЗВИТИИ ХРОНИЧЕСКОГО УТОМЛЕНИЯ

Субботина Л.Ю.

д.пс.н., профессор кафедры психологии труда и организационной психологии
ЯрГУ

Россия, Ярославль

Исследование различных функциональных состояний, сопровождающих все стороны активности человека, становится все более важной задачей. Это обусловлено общей тенденцией повышения напряженности жизни и труда. Одним из важнейших состояний, определяющих активность человека в труде, и вообще в жизни, выступает утомление.

Исследования утомления традиционно проводятся в русле психологии труда, эргономики, физиологии труда. Достаточно полно раскрыты вопросы, связанные с объективными механизмами утомления, его признаками, динамикой, классификацией и многие другие. Но утомление - это не только функциональное состояние организма, проявляющееся во временном снижении работоспособности, в неспецифических изменениях физиологических функций, но и ряд субъективных ощущений, объединенных чувством усталости. Усталость - это уже психологическое состояние, препятствующее успешной реализации работоспособности в конкретные продукты деятельности. Обычно оно сопровождается тяжестью в голове, в конечностях, «разбитостью», возникновением отрицательных мотивов к труду, к дальнейшему выполнению функциональных обязанностей. Усталость проявляется в снижении мотивации, ощущении невозможности продолжать работу, нарушении характеристик внимания, дефектах мышления и памяти, расстройствах в сенсорной сфере, ослаблении воли.

Таким образом, кроме физиологического состояния утомление имеет еще и форму психологического состояния, связанного с изменениями в эмоционально-личностной сфере человека. Психологические характеристики осознаются и оцениваются личностью относительно того, насколько эффективно и результативно он может выполнять свою деятельность. Последнее определяет у человека защитную реакцию – отказ от деятельности, отдых. Этот сигнал может быть заторможен волевым усилием человека, однако это не снимает утомления и лишь отдаляет его.

Возникает вопрос, насколько адекватно может оценить работник степень своего утомления. Самооценка может быть не только адекватна, но и занижена или завышена.

Утомление имеет накопительный эффект, превращаясь в хроническую форму. Оно долгое время не имеет объективно регистрируемых проявлений. При сильных степенях хронического утомления распад деятельности и ухудшение здоровья могут проявиться в форме массивного «обвала». В этом случае психологические составляющие меняются, психологические проявления, отражающиеся в различных субъективных жалобах, недомоганиях. Психологическая структура утомления такова, что человек при этом испытывает чувство тревожности, апатии, депрессии, которые, в свою очередь, приобретают уровень личностного состояния. Следовательно, находясь в подобном состоянии, работник начинает оценивать себя как человека, не способного решать сложные задачи и преодолевать трудности. Таким образом, можно говорить о взаимосвязи

самооценки работника со степенью выявленного у него утомления.

Проведенное нами исследование подтвердило, что психологическая структура утомления и его эмоционально-личностная оценка различается в зависимости от его типа. Для рассмотрения и дальнейшего анализа изучены характеристики, являющиеся наиболее общими: степень хронического утомления, острое физическое утомление, острое умственное утомление, объективная оценка эффективности деятельности и субъективная оценка эффективности деятельности.

Выборка включала 70 человек - работников химического лакокрасочного производства. Результаты позволяют сделать вывод о наличии определенной тенденции: чем выше степень развития хронического утомления, тем с большим числом компонентом эмоциональной сферы оно имеет положительные значимые взаимосвязи. То есть, можно говорить о том, что, чем выше степень развития хронического утомления, тем больший вес оно занимает в структуре личности работника, тем сильнее обуславливает его поведение в целом, а, значит, влияет и на эффективность деятельности субъекта труда. Можно предположить, что хроническое утомление выступает системообразующим фактором эмоционально-личностной сферы субъекта труда в общей структуре деятельности.

На общей структурограмме выделяется целый ряд структурных комплексов (физическое утомление – умственное утомление – хроническое утомление; общее самочувствие – агрессивность – тревожность; тревожность – фрустрация – агрессивность – ригидность; умственное утомление – агрессивность – фрустрация - тревожность; физическое утомление – агрессивность – фрустрация - тревожность). Доминирующих компонентов в данных структурных комплексах не выявлено. Это говорит о том, что изучаемые характеристики имеют относительно равнозначное положение в общей структуре.

Структурный анализ рабочих крайних групп (с отсутствием хронического утомления и высоким уровнем развития хронического утомления) принципиально отличается. Обнаружена связь утомления с субъективной оценкой рабочего своего состояния, и самооценкой своих возможностей и способностей.

Для представителей первой группы субъективная эффективность деятельности связана взаимобратной связью с комплексом утомления. Работник чувствует усталость, слабость, т.е. субъективно оценивает низкий уровень успешности своей деятельности. Соответственно, чем выше усталость, тем менее эффективен работник. Общее снижение эффективности усиливается за счет игнорирования руководством наличия фактора утомления и его влияния на результативность производительности работников. Но в целом оценка своих возможностей достаточно адекватна.

Для представителей группы с выраженными признаками хронического утомления выявлены значимые корреляционные связи комплекса утомления с агрессивностью, фрустрацией, тревожностью. С ростом развития этих доминантных состояний увеличивается и выраженность признаков состояния физического и умственного утомления у субъекта труда. При этом хроническое утомление имеет наиболее выраженную связь с показателями агрессивности. При сильных степенях утомления наблюдаются негативно окрашенные эмоциональные переживания: отвращение к работе, раздражительность, неприязнь к окружающему. Такие люди постоянно находятся в состоянии неуверенности и недооценки своих возможности. Работнику чаще всего уже не удастся волевым усилием поддерживать высокий уровень производительности труда, точно и своевременно реагировать на изменение обстановки на рабочем месте. Нередко при субъективном ожидании рабочим низкой эффективности своей работы реальных ошибок им не допускается. Субъективная оценка результативности своей деятельности находится на более низком уровне, чем на самом деле. Можно предположить, что это не является фактором, контролирующим поведение, а выступает в качестве некоторого защитного механизма. Прогноз неудач облегчает переживание, если они случаются на самом деле. При этом рост агрессивности является неизменной характеристикой субъекта труда при развитии хронического утомления.

Проведенный нами первичный анализ утомления как компонента системно-структурного строения личностно-эмоциональной сферы позволяет сделать предположение, что хроническое утомление выступает метасистемным качеством, определяющим личностную эффективность в трудовой деятельности. Однако это предположение требует дальнейшей проверки и конкретизации. Выявленные системные связи неоднозначны и двойственны. Несовпадение объективных признаков утомления с его субъективным восприятием, осложненное социальным влиянием, не позволяет осуществить прямой перенос физиологической динамики состояния на его психологическую картину.

Исследование утомления у работников, его влияния на показатели результативности производства в целом позволяют в большинстве случаев избежать возникновения чрезвычайных ситуаций, виновником которых может являться человек. В практическом отношении нельзя рассматривать утомление как только вредное и отрицательное явление. Лежащий в основе утомления процесс расходования функциональных ресурсов является мощным стимулом восстановительных процессов, которые в период отдыха не только возвращают исходный уровень, но и поднимают функциональный потенциал выше исходного. Без утомления, т.е. без возникновения затруднений в функционировании систем организма, не будет и должного воздействия, в ответ на которое организм мобилизует приспособительные реакции, повышает функциональный потенциал. Однако психологическая картина чувства усталости характеризуется противоречием. Высокий субъективный уровень утомления может быть связан как с резким снижением продуктивности, так и с ее адекватностью реальным условиям. Хроническое утомление может провоцировать недоверие своим результатам эффективности и их занижение относительно объективных характеристик.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ПРОФЕССИОНАЛА

Сутович Е.И.

к.п.с.н., доцент, профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин
ИПС Республики Беларусь
Республика Беларусь, Минск

В научном знании проблема профессионального становления специалистов относится к числу наиболее значимых. Ее решение предполагает анализ ряда вопросов, касающихся адекватности восприятия субъектом себя, профессионального сообщества, формирования образа профессионала, образа «Я - в профессии» и т.д. Следует заметить, что при всей многоаспектности рассмотрения проблемы профессионального становления специалиста формированию образа профессионала у субъекта профессиональной деятельности отводятся приоритетные позиции. Адекватно сформированные представления о динамике профессии и образе профессионала могут рассматриваться как факторы, детерминирующие профессиональное развитие личности, ее саморазвитие в профессии, профессиональную успешность.

В последнее десятилетие отмечается особый интерес исследователей к образу профессионала в разных сферах профессиональной деятельности. В психологической литературе анализируется образ преподавателя (Н.В. Парнюк, 2003), руководителя (О.В. Бараусова, 2004), политического лидера (М.Д. Замская, Л.В. Матвеева 2006), психолога (Н.В. Шаньгина, 2007), предпринимателя (С.А. Одинец, 2007), профессионала у студентов (С.В. Москаленко, 2007) и т.д. Практическая значимость исследования образа профессионала определяется, прежде всего, возможными организационными и реорганизационными воздействиями на механизм его формирования и функционирования с последующим влиянием на процесс профессионального становления субъекта. Так, например, в соответствии с мнением В.А. Бодрова, именно образ профессионала или его эталонная модель выступает ориентиром в развитии личности. Степень сформированности образа профессионала рассматривается автором как критерий «проникновения в мир выбранной профессии» [1; С. 183] или «объективный показатель динамики профессионального самоопределения» [1; С. 418].

Согласно В.П. Вишневской, «образ профессионала» - это многомерное психологическое понятие, которое включает внешнее и внутреннее информационное поле и отражает эмоционально-когнитивное отношение личности к собственному социальному и профессиональному статусу, причинам его динамики. На основании результатов социально-психологического исследования и теоретического моделирования индивидуально-специфических образов, В.П. Вишневской разработана модель формирования и функционирования «эталонного образа профессионала», основными структурными компонентами которой являются: когнитивно-перцептивный, информационно-аналитический, самооценочный, эмоционально-поведенческий, социально-ориентированный, индивидуально-прогностический. Указанная модель базируется на осознании и значимости для личности информационных потоков (образа «Я-реальный», «Я-идеальный», образа «Я-в профессии»); тесно связана с теорией построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности. Автор обращает внимание на то, что психические

процессы и состояния личности отражают значимые изменения психологических механизмов многоуровневого взаимодействия, формирования и функционирования «эталонного образа профессионала».

Процессы формирования и функционирования «эталонного образа профессионала» В.П. Вишневской характеризуются как индивидуально-специфические. Автор акцентирует внимание на том, что структура рассматриваемого феномена подвержена постоянным изменениям под воздействием информационных потоков, включающих осознание образа «Я-профессионал», и отражение этого осознания в особенностях формирования межличностных взаимоотношений, как в профессиональной деятельности, так и социальном поведении, а также прогнозировании и построении перспектив развития (образа жизни, образа реальности) [2].

Как известно, изменение социально-экономических условий накладывает определенный отпечаток на образ профессионала. В этой связи особую внимательность заслуживают результаты исследований Л.М. Митиной. Автором отмечается смещение образа профессионала (человека, успешного в профессии) в сознании молодежи на образ жизни. Указанный процесс сопровождается трансформацией ценностных ориентаций, что в результате может привести к их неопределенности. Сам образ профессионала, с точки зрения автора, следует понимать как образ человека, который реализовал себя в профессии, достиг в ней больших успехов и имеет определенные профессиональные ценности. Соответственно, образ профессионала может носить собирательный характер [5].

Значимым в процессе изучения детерминант профессиональной успешности является ролевой подход, представленный в работах А.А. Деркача, И.С. Кона, Е.А. Кораблиной, А.А. Налчаджяна и др. В указанных работах отмечается, что социальная роль личности должна соответствовать принятым в обществе манерам поведения в зависимости от статуса, позиции, профессии и пр. Так, например, анализируя профессиональное становление личности в контексте акмеологического подхода, А.А. Деркач подчеркивает, что этот процесс необходимо рассматривать с разных ролевых позиций субъекта профессиональной деятельности: профессионала; специалиста, обладающего квалификацией; личности как активного участника акмеориентированного процесса развития и т.д. [3]. Становится очевидным, что, являясь представителем конкретной профессии, личность приобретает роль не только «представителя профессии», но другие социальные роли, что оказывает существенное влияние на формирование образа профессионала.

В исследованиях Е.П. Кораблиной также обращается внимание на выполнение субъектом профессиональной деятельности определенной социальной роли как представителя конкретной профессии. Успешность профессиональной деятельности, по мнению автора, определяется спецификой процесса формирования и степенью сформированности «образа профессиональной роли», а также особенностью представления субъектом себя самого в данной роли. Е.П. Кораблина указывает на то, что, являясь содержанием психики, образ профессиональной роли формируется в процессе освоения личностью профессиональной деятельности и в дальнейшем влияет на ее осознание. В структуре образа профессиональной роли автор выделяет идеальный образ (представления субъекта о профессионально важных качествах специалиста и сути самой профессиональной деятельности), реальный образ (представление о ценностно-смысловых и мотивационно-волевых сторонах профессиональной деятельности на конкретном этапе профессионального становления, а также результате анализа имеющегося профессионального опыта) и совершенствующийся образ (представление о путях и возможностях самореализации в профессии, включая видение путей использования различных аспектов жизненного опыта в профессиональной деятельности). Все три указанных компонента, по мнению Е.П. Кораблиной, выступают как взаимовлияющие составляющие профессионального самосознания личности и могут анализироваться в феноменологической модели образа профессиональной роли по двум параметрам: содержательному и процессуальному [4].

Представленные подходы формирования образа профессионала указывают на неоднозначность рассмотрения этого процесса различными авторами, а также на целесообразность дальнейшего анализа обозначенной проблемы с таких позиций, как динамика профессии, вариативность профессионального становления (смена профессии, специальности, микро- и/или макросоциума), возникновение профессиональной деформации и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы. – М.: ИП РАН, 2006.
2. Вишневская В.П. К вопросу формирования и функционирования «эталонного образа офицера» // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: сб. материалов V Международной заочной науч.-практич. конф., Вольск, январь 2011 г.: в 3 ч. / Вольский филиал Военной академии тыла и транспорта; под ред. проф. М.М. Горбунова. – Саратов-Вольск: Наука, ВВИТ, 2011. – Ч. 2: Актуальные проблемы психологии и педагогики.
3. Деркач А.А., Селезнева Е.Е. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006.
4. Кораблина Е.П. Психологическая подготовка к профессиональной деятельности психологов-консультантов: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.03. – СПб, 2005.
5. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / под общ. ред. Л.М. Митиной. – М.: Академия, 2005.

ФАКТОРЫ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

Толочек В.А.

д.пс.н., профессор, ведущий научный сотрудник ИП РАН
Россия, Москва

Денисова В.Г.

ассоциированный научный сотрудник ИП РАН
Россия, Москва

Журавлева Н.И.

ассоциированный научный сотрудник ИП РАН
Россия, Москва

Шпитонков С.В.

аспирант МСИ
Россия, Москва

В перспективе решения проблемы факторов детерминации (детерминант, факторов или условий, согласно дифференцированию Б.Ф. Ломовым, ресурсов, согласно представлениям В.А. Толочека) *профессионального становления субъекта (ПСС) на разных этапах профессиональной карьеры (ПК)* наиболее очевидны две альтернативные гипотезы: 1) Есть базовые (основные, ключевые, генеральные, сквозные) детерминанты, оказывающие общее и диффузное позитивное (или негативное) влияние на динамику ПСС. 2) ПСС на разных этапах ПК детерминируют разные факторы (вследствие изменения «внешних» и «внутренних» условий человека как субъекта на протяжении его жизни). Для проверки альтернативных гипотез обследовались большие гомогенные группы представителей разных профессий. В четырех сериях статистических расчетов были получены основные аргументы, подтверждающие/отклоняющие рабочие гипотезы. В цикле исследований в качестве объектов, для изучения которых предположительно можно было использовать суждения самих испытуемых, методически организованных как своеобразная экспертиза (ауто-экспертиза, квази-измерения) в ситуациях профессиональной переподготовки, были выделены изменяющиеся в процессе ПСС характеристики профессионализма, в целом, и его составляющие – ПВК и отдельные способности, профессиональные знания, интуиция, компетентность, индивидуальные стили деятельности (ИСД), стили руководства (СР), системы саморегуляции и др.

В предваряющих расчетах, рассматривая оценки субъектов - экспертов (квази-данные) как «независимые» переменные, а ряд биологических и социальных факторов как «зависимые» (пол, возраст, должность, профессиональная квалификация, состояние брака, стаж семейной жизни, наличие детей и др.), используя разные статистические процедуры (корреляционный, факторный, дискриминантный анализ, t-сравнение), мы констатировали, с одной стороны, высокую согласованность оценок представителей определенных социальных групп, с другой – их отличие от оценок представителей других групп: руководителей/специалистов, субъектов с высокой профессиональной квалификацией/ординарных, реализованных в семейной сфере/не имеющих

детей и не состоящих в браке, а также – мужчин/женщин. Отдельный вопрос, подлежащий уточнению, сводился к оценке относительной роли актуального возраста экспертов. Если искажающие влияния актуального возраста будут незначительны, это подтверждает саму возможность анализа данных экспертов в целом по выборке, вне зависимости от их возраста (в известном интервале, в наших исследованиях – от 30 до 65 лет).

Обратимся к результатам *множественного регрессионного анализа (МРА)*, в котором в качестве *аргументов* выступали особенности родительской семьи, пол, *актуальный возраст*, социально-демографические и некоторые профессиональные характеристики, свойства личности и интеллекта; *функций* - оценки экспертами своего профессионализма в разном возрасте от 20 до 65+ лет. Рассмотрим результаты *первой серии* статистических расчетов (МРА: данные общей выборки - 322 чел., представителей четырех профессиональных сфер – бухгалтера, предприниматели, менеджеры, преподаватели вузов): Профессионализм_20л = +0,179 Роль_детей +0,153 Роль_матери - 0,127 Роль_мужчин +1,946. Профессионализм_25л = +0,137 Роль_детей +0,019 Роль_матери - 0,119 Роль_мужчин +3,622. Профессионализм_30л = + 0,041 Управл_стаж - 0,025 Возраст +0,101 Роль_детей -0,081 Роль искусства +5,785. Профессионализм_35л = - 0,162 Образование +6,158. Профессионализм_40л = -0,035 Возраст +0,021 Семейный_стаж +7,578. Профессионализм_45л = +0,696 Роль_супругов -0,015 Возраст +0,093 Должность_матери - 0,125 Образование +6,446. Профессионализм_50л = +0,076 Роль_родственников -0,015 Возраст +0,079 Должность +7,168. Профессионализм_55л = +0,079 Роль_родственников +0,076 Роль_религии -0,177 Дети + 0,088 Должность +6,529. Профессионализм_60л = +0,079 Роль_религии +0,173 Образование -0,221 Дети + 0,026 Управленч._стаж + 0,065 Роль_братьев +6,009. Профессионализм_65+л = +0,070 Роль_религии -0,264 Дети + 0,031 Управленч._стаж +0,088 Роль_науки -0,155 Роль_женщин + 0,105 Роль_мужчин + 0,075 Роль_братьев +5,517.

Теснота множественной корреляции (R) и объем объясняемой дисперсии, или коэффициенты регрессии, или квадраты корреляции (R²), приведены ниже соответственно десяти расчетам – оценкам меры влияния анализируемых переменных на оценки профессионализма в возрасте от 20 до 65+ лет: Профессионализм_20л: R= 0,310; R² = 0,087. Профессионализм_25л: R= 0,246; R² = 0,052. Профессионализм_30л: R= 0,270; R² = 0,061. Профессионализм_35л: R= 0,119; R² = 0,011. Профессионализм_40л: R= 0,180; R² = 0,026. Профессионализм_45л: R= 0,265; R² = 0,061. Профессионализм_50л: R= 0,262; R² = 0,060. Профессионализм_55л: R= 0,325; R² = 0,095. Профессионализм_60л: R= 0,341; R² = 0,112. Профессионализм_65+л: R= 0,424; R² = 0,161.

Аналогичны и результаты *второй серии* статистических расчетов (МРА: данные выборки государственных служащих - 228 чел.): Профессионализм 25 лет = 7,271 – 0,043 возраст – 0,238 должность. Профессионализм 30 лет = 7,286 – 0,049 возраст + 0,498 пол. Профессионализм 35 лет = 8,938 – 0,093 возраст + 0,474 пол + 0,040 семейный стаж. Профессионализм 40 лет = 8,552 – 0,043 возраст. Профессионализм 45 лет = 7,892 – 0,026 возраст + 0,099 должность. Профессионализм 50 лет = 6,665 + 0,153 должность. Профессионализм 55 лет = 4,974 + 0,289 должность.

В оценках государственными служащими (ГС), как и представителями других профессий, своего профессионализма на протяжении всей профессиональной карьеры ситуативную роль, чаще незначительную по величине, играют все рассматриваемые нами факторы. Принципиально важно, что актуальный возраст эксперта крайне слабо влияет на его оценки уровня профессионализма в разные возрастные периоды (как пройденные, так и в будущем). Коэффициенты актуального возраста в уравнениях множественной регрессии не превышают величины 0,049, а линейные корреляции предиктора с критерием находятся в интервале $r = 0,149–0,237$. Согласно уравнениям МРА, лица более старшего возраста (ГС и представители других профессий), как и занимающие более высокие должностные позиции, несколько занижают оценки своего профессионализма в интервале 25–45 лет. Однако коэффициенты «возраста» в уравнениях МРА крайне малы, много меньше коэффициентов, отражающих роль других переменных. Так, в оценках ГС профессионализма 25 лет коэффициент возраста (0,043) относится к коэффициенту должности (0,238) как 1 : 5,5; в оценках профессионализма 30 лет коэффициент возраста (0,049) относится к коэффициенту пола (0,498) как 1 : 10,2; профессионализма 35 лет - как 1 : 5,1; профессионализма 45 лет коэффициент возраста относится к коэффициенту должности как 1 : 3,8; в оценках профессионализма 50 и 55 лет переменная «возраст» исключена из уравнения как незначимая.

Обобщая результаты исследования детерминант ПСС (на выборках менеджеров, учителей, бухгалтеров, государственных служащих, предпринимателей), можно констатировать: в цикле

исследований и статистических расчетов получены весомые аргументы в пользу 2 гипотезы - ПСС на разных этапах ПК детерминируют разные факторы (вследствие изменения «внешних» и «внутренних» условий человека как субъекта на протяжении его жизни). Скорее, можно ожидать, что последовательное и пристальное изучение выявит множество новых «внешних» и «внутренних» условий как детерминант ПСС, следовательно, и обращения к спектру компромиссных гипотез. Можно резюмировать, что: 1) Представления субъектов о динамике их профессионального становления, отраженные в их самооценках, детерминируются социально-демографическими (возраст, пол, состояние в браке, стаж семейной жизни, наличие и число детей) и профессиональными (стажа работы, стажа управленческой деятельности и т.п.) факторами. 2) В возрасте 30 - 35 лет и старше у субъектов сформированы сходные представления о динамике их профессионализма и его составляющих. Вероятно, представления субъектов о «прошлом» и «будущем» (т.е. о динамике уже пройденного и предстоящего профессионального пути) рассматриваются ими как целостный синдром, как целое, и выступают в форме *профессиональной картины мира*. Согласно представлениям субъектов, динамика ПСС есть не константа, не монотонность изменений систем от начала до конца карьеры, а колебательный процесс. 3) Искажения, вносимые *актуальным возрастом субъекта* в оценки динамики его профессионального становления, сравнительно невелики. Они в 4 – 10 раз меньше, чем искажения вследствие других факторов (пола, занимаемой должности, семейного стажа и др.). Разные факторы социальной среды оказывают определенное ситуативное, незначительное по величине, влияние на представления субъекта о динамике своего профессионального становления. 4) Значимыми для профессионального становления субъекта могут выступать разные условия социальной среды: особенности своей и родительской семьи, сензитивность к условиям социальной макро- и мезосреды, системы саморегуляции физического и психического состояния, интеллектуальной деятельности. Можно различать три типа ресурсов как потенциальных детерминант динамики профессионального становления: а) интересубъектные, порождаемые в процессах взаимодействия в микрогруппах (ресурсы родительской и собственной семьи и т.п.); в) внесубъектные (ресурсы социальной макро- и мезо среды); с) интрасубъектные (психологические системы саморегуляции и др.).

МИКРО-, МЕЗО- И МИКРОЦИКЛЫ СОПРЯЖЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Толочек В.А.

д.пс.н., профессор, ведущий научный сотрудник ИП РАН
Россия, Москва

Шпитонков С.В.

аспирант МСИ
Россия, Москва

Лавримов В.С.

аспирант МСИ
Россия, Москва

Рассматривая *сопряженную профессиональную карьеру* (СПК) как биологическую, психологическую, социальную эволюцию человека на протяжении его профессиональной жизни, как его профессиональное становление как субъекта, зависимое от профессионального становления его партнеров (коллег, руководителей, подчиненных и др.) в конкретных условиях социальной макро-, мезо- и микросреды, оправданно обратиться к понятию *«ресурсы»*. В феномене «ресурсы» можно различать *интрасубъектные ресурсы*, иначе, принадлежащие исключительно данному субъекту, *интерсубъектные*, т.е., возникающие в процессах взаимодействия людей, *внесубъектные ресурсы* как ресурсы социальной среды, потенциально доступные всем, но в действительности используемые (присваиваемые, утилизируемые, приобретаемые) не всеми, а лишь отдельными людьми, в большей или меньшей степени, актуализируемые при тех или иных условиях жизнедеятельности человека.

Признавая связь СПК и ресурсов разного рода, признаем и *исторические изменения социальной макро-, мезо- и микросреды*, особенно динамичные на протяжении XX в. Также динамичны и интересубъектные ресурсы вследствие биологического, психологического и

социального изменения человека на протяжении жизни. Особенности социальной макро-, мезо- и микросреды не могут не выступать детерминантами (детерминантами, факторами или условиями, согласно Б.Ф. Ломову) макро-мезо- и микроциклов профессиональной карьеры субъекта. Интегрируясь с динамикой «внутренних условий» человека, они могут создавать новые специфические симптомокомплексы детерминант (детерминант, факторов или условий) сопряженной профессиональной карьеры (СПК). Следовательно, мы перманентно имеем дело с новой реальностью, требующей постоянного научного изучения и мониторинга. На основании эмпирических данных можно выделить несколько темпоральных характеристики СПК.

1. *Макроциклы профессионального становления субъекта (на протяжении профессиональной карьеры)*. Обобщая данные серии исследований представителей разных профессиональных групп (государственных служащих, менеджеров, бухгалтеров, частных охранников, преподавателей вузов и др.), можно констатировать, что динамика разных составляющих профессионализма субъекта имеет три фазы: *роста до 35 – 45 лет, стабилизации в интервале 35 – 55 лет, угасание после 40 – 55 лет*. Стандартные отклонения также характеризуются типичной динамикой их уменьшения до минимума к 35 – 45 годам по всем составляющим, а затем выраженным их увеличением к завершению карьеры. В середине профессиональной карьеры людей происходят процессы своеобразной профессиональной «стандартизации» - стабилизации навыков, качеств, сформированных психологических систем. После 35 – 45 лет динамика индивидуального развития субъектов *разделяется, «расщепляется», рас-троевается*: у одних продолжают процессы развития, у других они стабилизируются, у третьих инволюционируют. «Дельта генеза» - различия в интенсивности и направлении динамики развития субъекта на оцениваемом возрастном этапе сравнительно с предыдущим этапом, приближается к нулю к 35 – 45 годам и далее становится отрицательной. «Синхронизация систем» - число и теснота корреляций состояния психологической системы с другими системами в каждом возрастном интервале от 20 до 65 лет различна. Наиболее тесные корреляции ($r = 0,33 - 0,70$) имеют место в возрастном диапазоне 35 – 45 лет. При *дифференцированном подходе*, т.е. анализе данных в разных подгруппах: а) специалистов и руководителей (т.е. лиц, занимающих разные должностные позиции); б) лиц с успешной социальной реализацией и лиц, не состоящих в браке, не имеющих детей; в) лиц, различающихся по социальному статусу, специализации и уровню профессионализма; г) мужчин и женщин; д) лиц, работающих в более и менее престижных специализациях, - выделены *различия* по всем пяти используемым нами *статистическим критериям* (средним, стандартным отклонениям, диапазонах оценок, дельте генезиса, синхронизации систем). Выделены *эффекты ПСС*: разные возрастные пики синхронизации систем у мужчин и женщин, руководителей и специалистов, представителей разных специализаций; *смещение пиков эволюции* психологических систем к более позднему возрасту на 5 – 10 лет у руководителей сравнительно со специалистами; *смещение пиков эволюции* психологических систем к более позднему возрасту на 5 – 10 лет у профессиональной «элиты» (например, у «телохранителей» сравнительно с объектовыми охранниками, т.е. с работающими в «массовых профессиях»); *двойные пики синхронизации* у специалистов и женщин (иначе – наличие выраженных профессиональных спадов и кризисов в начале профессиональной карьеры); более *оптимальная эволюция* составляющих профессионализма у социально реализованных (имеющих семью и детей).

2. *Мезоциклы профессионального становления субъекта (периоды работы в организации, в рамках одной специальности)*. На выборках частных охранников и менеджеров установлено: 1) Длительность мезоциклов СПК определяется не только исходными свойствами субъекта (образование, подготовленность, социально-демографические характеристики и др.), но и собственно профессионально-трудовыми процессами и корпоративной культурой организации (порождающими профессиональные стрессы, пресыщение, перенапряжение, эмоциональное выгорание, профессиональные деформации и пр.). 2) Сокращение длительности мезоциклов СПК определяется не отдельными психическими свойствами субъекта (его «акцентуациями», конфликтностью и т.п.), но формируется как целостная реакция организма, психики и личности на совокупность условий социальной среды организации (условий работы, корпоративной культуры и пр.). 3) Управление длительностью мезоциклов СПК возможно посредством «зависимых переменных» - изменяя условия социальной мезосреды (социально-психологический климат, стиль руководства, корпоративную культуру).

3. *Микроциклы профессионального становления субъекта (периоды работы в организации в рамках одной специализации)*. Продолжительность и особенности микроциклов у представителей

разных профессиональных групп также имеют выраженные особенности. Как и масштабы макрокарьеры, темпоральные характеристики *мезоциклов и микроциклов* СПК определяются кумулятивными эффектами взаимодействия особенностей субъекта и условий среды. Представляются важными такие факты: при выделенных социально весомых качественных различий между субъектами разных подгрупп – работающими и уволенными (что отражает их продолжающиеся или завершённые мезоциклы СПК), количественные различия между *уволенными/работающими* сравнительно невелики; уровня статистической значимости они достигают лишь в трети случаев (например, 30% шкал теста ММРІ); дисперсия по всем шкалам умеренно выражена; по шести шкалам из десяти дисперсия была больше в подгруппе уволенных. Количественные различия между вошедшими в подгруппы *норма/перенапряжение* (понимаемые как более 70 тенов по шкалам ММРІ) также были сравнительно невелики, но более выражены, чем в сравниваемых подгруппах *уволенных/работающих*. Межиндивидуальная вариативность в группе уволенных была более высокой, что связано с разными причинами их увольнения и, таким образом, завершения мезоцикла их СПК.

Есть основания рассматривать увольнение сотрудника из организации, или завершение *мезоцикла профессионального становления субъекта (ПСС)* именно как ситуационную реакцию субъекта – его организма, психики и личности, на условия работы и социальной среды организации. *Динамика увольнения и психические акцентуации* были взаимосвязаны. Детерминантами увольнения выступают не только абсолютные значения по отдельным шкалам ММРІ, но и их специфические сочетания.

Результаты *формирующего эксперимента* позволяют констатировать, что синдром «перенапряжение», выступающий весомой детерминантой увольнения сотрудников, во многом обусловлен как профессионально-трудовыми процессами в организации, так и ее корпоративной культурой (детерминантами, факторами или условиями, согласно их разделению Б.Ф. Ломовым, но еще не дифференцируемых нами в первых сериях НИР). Даже частичная оптимизация составляющих корпоративной культуры (не затрагивающая экономических основ отношений субъектов, всего спектра социальных, социально-психологических отношений сторон, стиля руководителей высшего, среднего и низового звена и пр.), может приводить к ощутимым позитивным эффектам, выражающимся в более позитивных оценках психологического климата в коллективе, в увеличении среднего стажа работы в организации.

МОДЕЛЬ ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СУБЪЕКТА (МДПС)

Толочек В.А.

д.пс.н., профессор, ведущий научный сотрудник

ИП РАН

Россия, Москва

В цикле исследований (на разных этапах НИР обследовано более 1300 чел., представителей нескольких профессий - врачи, учителя, воспитатели, офицеры ВС, менеджеры, государственные служащие, частные предприниматели, частные охранники, бухгалтеры), используя квази-измерения как базовый методы [1; 3], установлено несколько характерных особенностей самооценок профессионалов как экспертов динамики *профессионального становления субъекта (ПСС)*. У представителей разных социальных групп (представителей определенных профессий и специализаций, занимающих разные должности, мужчин и женщин, реализованных в семье и нереализованных) имеет место сходство в оценках: 1) У представителей *гомогенных социальных групп* (t-сравнения выявляют статистически значимые различия, при дискриминантном анализе группы разделяются с высокой точностью – до 85-100%). 2) *«Голограмма оценок»*: сопряженность оценок разных аспектов ПСС – динамики развития, динамики деструкций, заболеваний и др. 3) *Разделенность ПСС на несколько частей, подчиненных разным детерминантам*. 4) *Актуализация разных ресурсов на разных этапах ПСС*, т.е. имеет место выраженная *возрастная детерминация обращения субъектов к разным ресурсам*. 5) *Гендер как фактор актуализации разных ресурсов*: обращение к разным ресурсам различно у мужчин и женщин. 6) *Спонтанное становление представления о ПСС*. 7) *Генезис, подчиненный немногим детерминантам*.

Обобщение результатов цикла исследований позволяет констатировать следующее.

1) Динамика разных психологических систем характеризуется гетерохронностью, различием продолжительности фаз, разной мерой интеграции систем на протяжении профессиональной карьеры.

2) Динамика ПСС подвержена влиянию социальных (полноты реализации в семье и т.п.), профессионально-деятельностных (должностной позиции, социального статуса профессии и специализации и др.), биологических (пола и возраста) факторов.

3) Динамика разных психологических систем характеризуется более ранним развертыванием, более быстрой и более выраженной инволюцией менее сложных из них в сравнении с отставленным, пролонгированным и слабо выраженным угасанием более сложных психологических систем. Эффекты «плато» в эволюции рассматриваемых систем непродолжительны (не превышают 5 – 10 лет).

4) При дифференциальном подходе обнаруживаются количественные и качественные различия в изменении психологических систем (динамике, синхронизации, профессиональной стандартизации, мере индивидуальной вариативности) субъектов, представителей разных социальных групп. Более гомогенными являются группы с более высоким социальным статусом (руководители, профессиональная элита, реализованные в семье – состоящие в браке, имеющие детей и продолжительный стаж семейной жизни), отличающиеся и более оптимальной эволюцией психологических систем.

5) Точность разделения представителей разных социальных групп посредством выработанных дискриминантных уравнений на подгруппы лиц, различающихся по полу, возрасту, профессии, должностной позиции, престижу профессии (специализации) на основании представлений субъектов о динамике и ресурсах своего профессионального становления (квази-данных) высока (до 85 - 100%).

6) В разные возрастные периоды детерминанты ПСС могут иметь разную силу (разное влияние). Такие ресурсы, как возраст, стаж работы, состояние в браке, семейный стаж, наличие детей оказывают более сильное позитивное влияние на становление ПВК представителей социэкономических профессий в первой половине карьеры, слабее и даже негативное – во второй.

7) Возможны разные, даже противоположные влияния условий профессиональной сферы на динамику ПСС в первой и во второй половине их карьеры. Высокая стандартизация и жесткость условий первоначально могут способствовать более быстрому профессиональному становлению субъектов, но во второй половине карьеры эти же условия могут действовать угнетающе и разрушающе. Напротив, высокая вариативность условий профессиональной деятельности, в начале несколько замедляющая темпы роста профессионализма, во второй половине карьеры может проявляться как позитивная профессиональная эволюция субъектов.

8) «Высота профессиональной иерархии», или число фиксированных должностных позиций в профессиональном и административном продвижении субъекта, выступает важной детерминантой их профессионального становления. В профессиональных сферах с большей «высотой профессиональной иерархии» позитивная траектория становления субъекта более продолжительна (до 50 – 55 лет), в профессиях с низкой «профессиональной иерархией» развитие имеет место до 40 – 45 лет с последующим снижением уровня составляющих профессионализма.

9) Разные аспекты ПСС (изменения профессионализма в целом и его составляющих, профессиональные деструкции, заболевания и др.) оцениваются экспертами согласованно, как целостный синдром. В более гомогенных группах оценки экспертов более согласованы.

10) Динамика, ресурсы, эффекты, сопровождающие процессы профессионального становления субъекта, у представителей разных социальных групп (разных профессий, разных должностных позиций, мужчин и женщин, лиц с разной полнотой социализации в других сферах), наряду с общими закономерностями, могут иметь значительные различия, которые необходимо учитывать при решении задач оптимизации профессионального развития, коррекции неблагоприятных тенденций.

Для объяснения выявленных феноменов и их дальнейшего изучения нами предложена *Модель динамики профессионализма субъекта (МДПС)*. Структурными блоками МДПС и составляющими профессионализма являются: **А. Общие предпосылки** (дееспособность): 1. Здоровье физическое. 2. Здоровье духовное. 3. Работоспособность физическая. 4. Работоспособность интеллектуальная. 5. Память произвольная. 6. Память произвольная. 7. Обучаемость. **В. Профессиональный опыт**: 1. Профессиональная компетентность. 2. Профессиональная интуиция. **С. Отношения**: 1. Деловые коммуникации. 2. Общительность (фасилитативное общение). 3. Ширина интересов. 4. Цельность интересов). **Д. Саморегуляция**

(мета-способности): 1. Саморегуляция физического состояния. 2. Саморегуляция эмоционального состояния. 3. Саморегуляция интеллектуальной деятельности. **Е. Негативные явления (деструктивные):** 1. Профессиональные деструкции. 2. Профессиональные заболевания. 3. Жизненные кризисы.

В МДПС включались наиболее часто используемые в литературе концепты: «модель специалиста» (А.К. Маркова и др.); «образ субъекта» как один из психических регуляторов труда - «обобщенный Я-образ»: «Я в прошлом», «Я в настоящем», «Я в будущем» (Е.А. Климов); «Я-концепция» (Р. Бернс, В.А. Агапов и др.), «квази-данные» (В.А. Толочек). Исключались однополярные, «острые» понятия, которые могли вызывать сопротивления экспертов (мышление, интеллект, деформации личности и т.п.), а также «составляющие», в пилотажных исследованиях оценки которых были ненадежны. Они заменялись эквивалентами и близкими понятиями (обучаемость, интуиция, широта интересов, жизненные кризисы и т.п.). Предпочтение отдавалось понятиям, имеющим «очевидную» содержательную валидность для эксперта; понятиям, которые могли входить в тезаурус программ семинаров профессиональной подготовки и в тезаурус экспертов-практиков, отражающих *профессиональную картину мира* преподавателей и слушателей семинаров (их «имплицитные теории»).

Основанием МДПС служила наша концепция *ИИВ-ресурсов («интра-, интер- и внесубъектных ресурсов»)* [2]. К *внесубъектным ресурсам*, согласно модели, относятся: 1) Ресурсы родительской семьи. 2) Ресурсы своей семьи. 3) Условия социальной среды как потенциальные детерминанты социальной успешности. Внесубъектные ресурсы инвариантны, актуализируются, оказывают большее или меньшее влияние на протяжении всей профессиональной жизни человека. К *интрасубъектным ресурсам*, согласно модели, относятся: 1) Свойства личности и интеллекта. 2) Психологические системы саморегуляции, мета-способности и т.п. 3) Отношения, ценности, смыслы, духовность и др. 4) Профессиональный опыт. 5) Физические ресурсы (здоровье, работоспособность и т.п.). Эта группа ресурсов характеризуется стабильностью при возможном изменении валентности и веса на протяжении жизни. *Интерсубъектные ресурсы* включают эффекты, возникающие в процессах взаимодействия людей. Ресурсы динамичны, нестабильны (эта группа в психологии труда наименее изучена).

В концепции ИИВ-ресурсов интегрированы наиболее часто используемые в литературе их виды. В широком смысле, ориентировано к проблеме *профессионального становления субъекта (ПСС)* «ресурсы» и «составляющие профессионализма» строго не разделяются, часто являются «пересекающимися» понятиями. Предложенная модель (МДПС) позволяет аргументировано объяснить и измерять множество феноменов ПСС, как отмеченных выше, так и др., рассматривать параллельные позитивные и негативные процессы, сопровождающие ПСС. Другими словами, есть основания считать МДПС эвристичной моделью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толочек В.А. Квазиизмерения в изучении профессиональных способностей // Материалы итоговой научной конференции ИП РАН 2008 г. / под ред. А.Л. Журавлева. - М.: ИП РАН, 2008.
2. Толочек В.А. Профессиональная успешность: от способностей к ресурсам (дополняющие парадигмы) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2009. - Т. 6. - № 3.
3. Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. Квази-измерения в решении задач оценки состояния и динамики изменения психологических систем / в кн.: Психология в системе комплексного человекознания: история, современное состояние и перспективы развития: Материалы всероссийской юбилейной научной конференции Института психологии РАН. Москва, 12 – 14 ноября 2012 г. – М.: ИП РАН, 2012.

ИЗМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ СИСТЕМОГЕНЕЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Троянская А.И.

к.пс.н., доцент кафедры психологии развития

Современные условия развития личности профессионала таковы, что требуют постоянного совершенствования, созидания себя на стыке индивидуальных устремлений, особенностей и ценностей – с одной стороны, а также требований общества и условий профессии – с другой. Рефлексия является одним из важнейших качеств, катализирующих, а во многом и обеспечивающих профессиональное развитие. О генеративном потенциале рефлексии в плане развития системы деятельности пишет А.В. Карпов [1]. В психологии труда вопросы системогенеза профессиональной деятельности наиболее детально проработаны В.Д. Шадриковым [4]. Наиболее ярко роль рефлексии проявляется в плане обеспечения функциональных связей между компонентами системы, а также направления развития отдельных компонентов системы для обеспечения достижения цели.

Профессиональная рефлексия заключается в познании, переосмыслении и проектировании личностью собственной профессиональной деятельности, своей позиции в ней и образа себя, как субъекта этой деятельности [3]. Индикаторами профессиональной рефлексии могут служить: уровень рефлексивности (методика измерения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова), самооценка ПВК, производительная мотивация, удовлетворенность профессией (комплексная методика «Мотивация профессионального самосовершенствования» А.А. Деркача, А.А. Бодалева, Л.Г. Лаптева и др.), профессиональное самосознание (методика измерения профессионального самосознания А.В. Савчука, С.К. Гасанова), значимость событий профессионального пути в прошлом и в будущем (методика анализа жизненных целей Л.Д. Столяренко).

В данном исследовании профессиональной рефлексии личности принимали участие специалисты, занятые в системе образования, преимущественно педагоги, обучавшиеся в Институте Повышения Квалификации и Переподготовки Работников Образования, проходившие начальную и завершающую ступени повышения квалификации. Общее количество испытуемых 128 человек в возрасте 30 – 47 лет, из них 29 мужчин, 99 женщин.

Рефлексия профессионала предполагает как когнитивные, так и ценностные ресурсные основания. Соответственно ее изменения в ходе системогенеза деятельности согласованы с изменением этих двух типов факторов. Под изменением когнитивного фактора подразумевается прохождение различных этапов профессионализации – от начального к заключительному. Для конкретизации ценностного фактора выделены наиболее и наименее предпочитаемые ценности исследуемой выборки (опросник изучения базовых культурных ценностей Ш. Шварца), далее они были факторизованы.

Большая часть предпочитаемых ценностей относится к блокам консерватизма и равноправия (по Ш. Шварцу [5]). Отвергаемые ценности преимущественно представляют блоки автономии и иерархии. В результате факторного анализа было получено пять значимых факторов, описывающих 51% дисперсии; предлагаемые рабочие названия: «Упорядочивание», «Консерватизм», «Духовность», «Самореализация в обществе», «Стабильность жизни». Наиболее весомые: «Упорядочивание» (16%) – ценности блоков консерватизм, мастерство, равноправие (по Ш.Шварцу [5]): выбор собственных целей (0,797), верность (0,791), социальный порядок (0,770), независимость (0,760), мудрость (0,704) и др. Они характеризуют активное стремление к изменениям в сторону порядка и стабильности; «Консерватизм (Сохранение)» (10%) – ценности блоков консерватизм, иерархия, автономия (по Ш. Шварцу): умеренность (0,677), разнообразие жизни (0,646), уважение традиций (0,610), влияние (0,599), благосостояние (0,557), довольство своим местом в жизни (0,505). Они выражают стремление к сохранению существующего положения вещей, получению положительных эмоций. Многие ценности относятся к наименее предпочитаемым.

Итак, в факторной структуре ценностей респондентов, включенных в профессионализацию, двумя самыми сильными ортогональными факторами выступают «Упорядочивание» и «Консерватизм (сохранение)», выражающие стремление к изменению ради порядка и сохранению ради получения удовольствия.

Взаимодействие одного из ценностных факторов – «Упорядочивание» с показателем этапа профессионализации оказало значимое влияние на профессиональную рефлексивность [3]: след Пилляя=0,223, лямбда Уилкса=0,777, оценка F-отношения=4,850, $p > 0,001$ (двухфакторный многомерный MANOVA). Главные эффекты взаимодействия факторов ценностного

«Упорядочивания» и профессионализации на компоненты профессиональной рефлексии: самооценку ПВК $F(3, 124)=22,4$, $p<0,001$, производительную мотивацию $F(3, 124)=7,4$, $p<0,01$, профессиональное самосознание $F(3,124)=7,1$, $p<0,01$.

На начальном этапе профессионализации самооценка ПВК более адекватна при отвержении (непринятии) ценности «Упорядочивания» и завышена при ее принятии. В группе заключительного этапа противоположная картина – завышенная самооценка ПВК при отвержении ценности «Упорядочивания», адекватная при ее принятии. Принятие ценности «Упорядочивания» практически не изменяет уровня производительной мотивации в группе начинающих, в то время как значительно поднимает его в группе завершающих.

Профессиональное самосознание имеет примерно равный уровень при отвержении ценности «Упорядочивания» в обеих группах, однако при ее принятии в группе начального этапа уровень профессионального самосознания незначительно падает, то есть практически не изменяется, в группе заключительного – значимо растет. Эти результаты можно объяснить тем, что по прохождении профессионализации профессионал получает инструмент, способ осуществления упорядочивающей преобразующей активности, рефлексивный инструмент самоорганизации в направлении достижения целей деятельности. Осознание возможности применения приобретенных компетентностей в деятельности вызывает изменения в профессиональной рефлексии, в большей степени затрагивающие самооценку ПВК, производительную мотивацию, профессиональное самосознание. Не имея адекватного инструмента, необходимых компетенций, но принимая ценность преобразующей упорядочивающей деятельности, специалист неадекватно наделяет себя высокими оценками профессиональных качеств, активизация рефлексивных процессов в ходе профессионализации способствует адекватности оценивания. Отсутствие адекватного инструмента упорядочивающей преобразующей деятельности не способствует высокой производительной мотивации, затрудняет отождествление себя с профессией. А при значимости этой деятельности, возможно, запускает защитные механизмы, проявляющиеся в обратном процессе – отторжения от профессии. Важно отметить, что само по себе наличие «когнитивного инструмента» не обеспечивает профессиональной самоидентификации, она происходит лишь в случае принятия ценности упорядочивающей преобразующей активности.

Таким образом, психологическая система деятельности находится во взаимодействии с культурным контекстом сообщества, в котором осуществляется. Ее основные блоки развиваются на стыке индивидуальных ресурсов человека и ресурсов сообщества.

В частности, стремление к упорядочиванию, как прообраз рефлексивной регуляции, – есть универсальный культурный механизм разрешения противоречий, в силу своей универсальности он содержит варианты решения, адекватные и для задач профессионализации, ответные способы действия во внутренне конфликтных и противоречивых условиях профессиональной переподготовки и переобучения.

Ценность упорядочивания и приобретаемая в результате профессионализации компетентность, инструментальная оснащенность для реального осуществления упорядочивания в своем сочетании обеспечивают возможность эффективного применения профессиональной рефлексии в деятельности. А изменения рефлексии как метасистемного, организационного ПВК [2], влекут изменения связанных с ней качеств – самооценка профессионала становится адекватной, возрастает производительная мотивация, профессиональное самосознание, – встраиваясь как один из механизмов в целостный процесс системогенеза деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. – М.: РАО, 2011.
2. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: ИП РАН, 2004.
3. Троянская А.И. Профессиональная рефлексия личности в мире этнической культуры. – Ижевск, 2011.
4. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Логос, 2007.
5. Schwartz S.H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries/ Ed. M.P. Zanna. Advances in experimental social psychology. – Orlando, FL: Academic, 1992. – V. 25.

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ ПРОЦЕДУРЫ ОРГАНИЗАТОРАМИ ЕГЭ

Угарова М.Г.

к.пс.н., методист ГЦРО
координатор Службы практической психологии МСО
Россия, Ярославль

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) основан на тестовых технологиях. Тестирование, как новая форма экзамена, накапливает свой опыт и требует предварительной подготовки всех участников образовательного процесса. И если методическое оснащение предметной подготовки к ЕГЭ на данном этапе уже не является проблемой, то аспекты психологической готовности участников образовательного процесса к данной процедуре вызывают серьезную озабоченность у родительской общественности, специалистов и руководства системы образования.

Существенно отличаясь по своей форме, содержанию, уровнем значимости от традиционного экзамена, ЕГЭ требует особой подготовки не только обучающихся, но и организаторов аттестационной процедуры. Результативность ЕГЭ зависит от его четкой организации, соблюдения процедуры проведения экзамена, что обеспечивается деятельностью уполномоченных представителей Государственной экзаменационной комиссии, методической службы системы образования, руководителей и сотрудников пунктов проведения экзаменов.

Успешное проведение аттестационной процедуры зависит и от умения организаторов справляться со стрессом, их готовности к решению различного рода ситуаций, стремления обеспечить выпускникам позитивную, доброжелательную, способствующую достижению успеха обстановку на экзамене. Следует отметить, что педагоги, выполняющие обязанности организаторов ЕГЭ, являются наименее охваченной психологической помощью категорией, а ведь именно они обеспечивают условия для проведения ЕГЭ согласно регламентам проведения ЕГЭ. Составление профессиограммы организатора ЕГЭ показывает, что деятельность протекает в стрессовых условиях и жестко регламентирована; педагог взаимодействует с незнакомыми коллегами и учениками только по поводу ЕГЭ; работает с документами, в которых нельзя допускать ошибок.

Особенности деятельности организаторов ЕГЭ могут быть раскрыты с позиций системно-деятельностного подхода, через содержание основных компетентностей педагога [2]. Под компетентностью в данном случае понимается системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [2; С. 14]. Деятельность педагога в процессе ЕГЭ основана на эмпатии, поскольку данное качество позволяет воспринять эмоциональное состояние участников ЕГЭ, понять, нуждаются ли они в помощи, например, медицинской. Социорефлексия в ходе экзамена повышает способность педагога предотвращать либо разрешать конфликтную ситуацию. По мнению исследователей, рефлексивная позиция учителя дает ему возможность отслеживать, анализировать поступки и действия других людей и свои собственные [2; С. 17].

Педагоги организуют собственную деятельность в процессе ЕГЭ с опорой на инструкцию. Следовательно, ими используются навыки самоорганизации (проверить, все ли работы оформлены правильно, выявить используются ли шпаргалки, наблюдать за самочувствием обучающихся и т.д.). В ходе ЕГЭ педагогу необходима также общая культура, которая позволяет ему действовать в процессе аттестационной процедуры на основе этических норм.

В работах Н.П. Ансимовой, И.В. Кузнецовой, Ю.П. Поваренкова, В.Д. Шадрикова отмечается, что умение ставить цели обеспечивает успешность в профессиональной деятельности в целом и в деятельности педагога в частности. В этом деятельность организатора ЕГЭ отличается от деятельности педагога, поскольку цель процедуры ЕГЭ задана, и необходимостью для педагога является ее полное принятие. Степень принятия заданной в инструкции цели влияет на эффективность деятельности организатора ЕГЭ и, в конечном счете, на результативность выпускников. Педагогам, исполняющим обязанности организаторов ЕГЭ, следует помнить о недопустимости самопроизвольного изменения цели процедуры ЕГЭ и цели деятельности организатора ЕГЭ, которая заключается в предоставлении всем выпускникам одинаковых условий, при которых осуществляется сдача экзамена.

Поскольку организаторы ЕГЭ не имеют права вмешиваться в деятельность обучающихся

во время выполнения экзаменационных работ с целью оказания поддержки или помощи, компетентность в области мотивирования обучающихся на осуществление учебной деятельности является практически невостребованной. Единственный момент в деятельности организатора ЕГЭ, когда он может создать условия для обеспечения позитивной мотивации обучающихся, приходится на начало процедуры (инструктаж), когда организаторы обращаются к выпускникам; данное обращение является стандартным, что может вызывать дискомфорт у педагогов, находящихся в помогающей позиции по отношению к обучающимся.

Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности предполагает, что педагоги должны знать инструкцию организатора ЕГЭ и понимать, что их деятельность направлена на обеспечение условий для достижения высоких результатов выпускниками. Однако невозможность реализовать знания и умения, связанные с компетентностями в субъективных условиях педагогической деятельности, знания учеников и методов преподавания может фрустрировать педагогов, вызывать у них чувство беспомощности.

Важной для организаторов ЕГЭ является компетентность в области разработки программы, методических, дидактических материалов и принятия педагогических решений. Умение принимать решение в педагогических ситуациях включает в себя оперативное реагирование на возникшую ситуацию, умение брать на себя ответственность за принятые решения, понимание, какие решения он может принять сам, а какие требуют совместного решения с другими работниками. В ходе ЕГЭ могут возникать нестандартные ситуации (несоблюдение порядка проведения, ошибки при заполнении бланков, необходимость оказания медицинской помощи выпускнику), требующие быстрого реагирования и принятия решений. Поэтому педагоги должны быть готовы принимать решения в ситуациях такого рода как самостоятельно, так и совместно с другими организаторами.

Является необходимой для организаторов ЕГЭ компетентность в области организации педагогической деятельности: умение устанавливать субъект-субъектные отношения; умение организовать учебную деятельность обучающихся; умение проводить педагогическое оценивание. Несмотря на жесткие рамки инструкции, организаторы ЕГЭ, работающие в аудиториях, должны в короткий срок организовать выпускников и создать на экзамене рабочий настрой и деловую обстановку. Следовательно, из данной компетенции наиболее используемым является умение устанавливать субъект-субъектные отношения, которые подразумевают установление отношений сотрудничества с обучающимися, разрешение конфликтных ситуаций, насыщение общения положительными эмоциями, установление отношений сотрудничества с коллегами [12; С. 31-32].

Таким образом, эффективность деятельности организаторов ЕГЭ обеспечивается следующими умениями и компетентностями: компетентность в области личностных качеств, мотивирование обучающихся, обеспечение информационной основы деятельности, умение принимать решение в педагогических ситуациях, умение устанавливать субъект-субъектные отношения. Анализ компетенций педагога показывает, что в процессе ЕГЭ не все умения педагога являются востребованными. Источником беспокойства, отрицательных эмоций может быть невозможность проявления в ходе ЕГЭ знаний и умений, использовавшихся педагогами в ходе обычных экзаменов. Выявленные особенности в деятельности организаторов ЕГЭ показывают необходимость психологического сопровождения педагогов в данном направлении.

Согласно письму Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 23 августа 2011 г. № 10-382 была разработана программа психологического сопровождения педагогов, направленная на психологическую профилактику нарушений прав и свобод участников ЕГЭ организаторами ЕГЭ в ППЭ. К задачам программы относятся: 1) снятие у педагогов негативного отношения к выполнению функциональных обязанностей организатора ЕГЭ и к единому государственному экзамену в целом; 2) обучение педагогов приемам оказания эмоциональной поддержки обучающимся; 3) выработка у педагогов навыков саморегуляции и поведения в конфликтных ситуациях в ходе ЕГЭ.

Программа рассчитана на 24 часа, но может быть развернута или сокращена в зависимости от потребностей педагогов и запроса администрации образовательного учреждения. Программа включает в себя три раздела, по две встречи в каждом:

Раздел 1. «Психологическая характеристика функциональных обязанностей организатора ЕГЭ в ППЭ» позволяет сформировать мотивационную основу деятельности организаторов ЕГЭ, положительное и ответственное отношение педагогов к выполнению своих функциональных обязанностей, познакомить педагогов с характеристикой функциональных обязанностей организатора с позиций психологии труда.

Раздел 2. «Особенности взаимодействия организаторов и участников в ходе проведения экзамена» включает в себя формирование умения определения педагогами психоэмоционального состояния выпускников в ходе ЕГЭ, навыков оказания эмоциональной поддержки обучающимся, определение возможностей взаимодействия организаторов и выпускников.

Раздел 3. «Повышение эффективности деятельности организаторов ЕГЭ» позволяет сформировать навыки саморегуляции педагогов в стрессовой ситуации, поведения в ситуациях конфронтации, возникающих в ходе проведения ЕГЭ.

Программа использовалась в 2012 году для подготовки педагогов, выполняющих обязанности организаторов ЕГЭ; 80 % организаторов г. Ярославля прошли обучение по программе психопрофилактики нарушений аттестационной процедуры организаторами ЕГЭ. Со стороны выпускников 2012 года не было зафиксировано обращений по вопросам, освещавшимся в программе.

Таким образом, использование системно-деятельностного подхода к анализу деятельности организаторов ЕГЭ, и проведение построенной на результатах анализа деятельности организаторов ЕГЭ программы психологической профилактики нарушений прав и свобод участников ЕГЭ организаторами позволило обеспечить прохождение аттестационной процедуры участниками ЕГЭ на более высоком, чем в предыдущие годы уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышев А.Ю. Программа психологической подготовки к ЕГЭ // Справочник заместителя директора. – 2009. - № 4.
2. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011.
3. Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ: работа с учащимися, педагогами, родителями. - М.: Генезис – 2009.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОКОНТРОЛЯ ЛИЧНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Филатова О.В.

к.пс.н., доцент, зав. кафедрой психологии личности и специальной педагогики
ВлГУ
Россия, Владимир

Понимание проблем психической саморегуляции в отечественной психологии опирается на работы К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, Б.Ф. Ломова, Н.А. Бернштейна, А.Н. Леонтьева, О.К. Конопкина и других. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, «подлинные достижения человека откладываются не только вне его, в тех или иных порожденных им объектах, но и в нем самом» [1]. Поэтому изменения субъекта, возникающие в рамках процесса саморегуляции, самоконтроля при соответствии целям деятельности дают значительный результат, положительно влияющий на его успешность в процессе выполнения какой-либо деятельности.

Целью нашей работы стало изучение и описание структурной организации самоконтроля личности в профессиональной деятельности. В качестве диагностического инструментария нами использовались методики: «Определение индивидуальной меры рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), «Тип мышления» (в модификации Г.В. Резапкиной), Анкета «Удовлетворенность деятельностью» (О. Лайкерт), «Специфика межличностных отношений в коллективе» (Л.Г. Почебут), «Стиль принятия управленческих решений» (Е.В. Маркова), «Уровень субъективного контроля» (в модификации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинды); метод экспертных оценок (оценочные шкалы О.В. Филатовой «Эффективность деятельности»). При статистической обработке результатов использовались методы описательной статистики (нахождение среднегрупповых значений и приведенных среднегрупповых значений), корреляционный анализ (коэффициент Спирмена), метод коррелограмм В.Н. Дружинина, А.В. Карпова.

При обработке результатов исследования нами был проведен корреляционный анализ

межличностных отношений, а также низкий общий уровень субъективного контроля. Они редко считают себя ответственными за те события, которые происходят в их жизни. В частности, склонны приписывать как свои успехи, так и неудачи чаще внешним обстоятельствам, чем своим действиям; не считают себя ответственными за организацию собственной производственной деятельности, отношений в коллективе, своего продвижения по службе и т.д., а также сложившихся межличностных отношений с окружающими.



Рисунок 2. Структурная организация самоконтроля сотрудников, удовлетворенных своей профессиональной деятельностью

Это указывает на тот факт, что чем чаще сотрудники применяют данный стиль принятия решений в процессе профессиональной деятельности, тем чаще они демонстрируют низкие показатели уровня интернальности в области достижений и неудач, производственных и межличностных отношений, а также низкий общий уровень субъективного контроля. Они редко считают себя ответственными за те события, которые происходят в их жизни. В частности, склонны приписывать как свои успехи, так и неудачи чаще внешним обстоятельствам, чем своим действиям; не считают себя ответственными за организацию собственной производственной деятельности, отношений в коллективе, своего продвижения по службе и т.д., а также сложившихся межличностных отношений с окружающими.

$$\text{ИКС} = 0 \quad \text{ИДС} = -5 \quad \text{ИОС} = \text{ИКС} + \text{ИДС} = -5$$

Расчет индексов позволяет утверждать, что система является неустойчивой в своих связях; ее нельзя назвать зрелой; она легко подвергается изменениям. В данной структуре могут появляться новые связи либо подвергаться изменению старые.

На завершающем этапе исследования нами был проведен сравнительный анализ структурных организаций самоконтроля сотрудников, удовлетворенных и неудовлетворенных своей профессиональной деятельностью. Проведенный анализ позволил выявить, что центральным компонентом структурной организации самоконтроля сотрудников, удовлетворенных своей профессиональной деятельностью, является попустительский стиль принятия управленческих решений. Центральным компонентом структурной организации самоконтроля сотрудников, неудовлетворенных своей профессиональной деятельностью, является интернальность в области неудач; чем ярче выражена интернальность в области неудач (ядро структурной организации самоконтроля) у неудовлетворенного своей профессиональной деятельностью сотрудника, тем более высокий уровень субъективного контроля он демонстрирует как в производственных, так и в межличностных отношениях. У сотрудников же, удовлетворенных своей профессиональной деятельностью, напротив, чем ярче проявляется попустительский стиль принятия решений (ядро структурной организации самоконтроля) в процессе профессиональной деятельности, тем более низкий уровень субъективного контроля они демонстрируют.

Компоненты структурной организации самоконтроля сотрудников, неудовлетворенных своей профессиональной деятельностью, жестко связаны между собой, данная структура является согласованной и устоявшейся. Структурная организация самоконтроля сотрудников, удовлетворенных своей профессиональной деятельностью, является неустойчивой в своих связях, ее нельзя назвать зрелой, она легко подвергается изменениям.

Таким образом, можно сделать вывод о наличии принципиальных различий в структурной организации системы самоконтроля сотрудников, удовлетворенных и неудовлетворенных своей

профессиональной деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Педагогика, 1989. - Т. 2. - Ч. 4.

РОЛЕВОЙ КОНФЛИКТ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Финькевич Л.В.

к.п.н., доцент кафедры общей и детской психологии БГПУ
Республика Беларусь, Минск

Дервянко О.И.

аспирант кафедры социальной психологии БГПУ
Республика Беларусь, Минск

Специфика психологических проблем профессионального развития личности на современном этапе определяется необходимостью освоения нового социально-экономического и профессионального опыта, что нередко связано с болезненным процессом смены стереотипов традиционных форм профессионализации. При этом социально-экономические трудности переходного периода современного общества усложнили систему социальных ролей личности в профессиональной среде, что привело к усилению ролевой неоднозначности, возрастанию противоречий в полиролевой структуре личности. Иными словами, актуализировались предпосылки к интенсификации ролевого конфликта (РК) личности, под которым следует понимать состояние психологического конфликта, развивающееся в ходе выполнения социальной роли в условиях противоречивых или частично несовместимых требований, ожиданий к ролевому исполнителю [3].

Высокая степень осознания значимости руководителя при достижении политических, экономических и социальных целей определила интерес научного сообщества к изучению проблемы РК в управленческой деятельности. В настоящее время возрастает потребность в руководителях, обладающих широким спектром профессиональных знаний и навыков, имеющих смежные квалификации, дополнительные знания, с точки зрения их будущих возможностей эффективно управлять, проявлять творческие способности, обладать устойчивой работоспособностью в новых условиях. Особую актуальность приобретают новые требования к профессиональным и личностным качествам руководителя социоэкономического типа профессий. Интерес к данному типу профессий обусловлен высоким уровнем их востребованности в обществе. Содержание труда в профессиях социоэкономического типа характеризуется высокой эмоциональной напряженностью, которая обусловлена наличием большого числа стрессогенных факторов. Как правило, подготовка таких специалистов заключается в получении профессиональных знаний, умений и навыков, а управленческие компетенции специалисты приобретают и развивают в условиях реальной профессиональной деятельности. Следствием этого являются проблемы асинхронного развития в структуре личности профессиональной и управленческой ролей.

Большинство исследователей РК, как разновидности внутриличностного конфликта, акцентируют внимание на его деструктивных проявлениях, выражающихся в дезинтеграции и эмоциональной нестабильности личности. Обнаруженные факты позволяют говорить о РК, как о стрессогенном факторе в управленческой деятельности. Данные современных эмпирических исследований [5; 8; 9; 10; 11] свидетельствуют о том, что оптимальный уровень РК позволяет руководителю в полном объеме использовать свой потенциал, стать более гибким и восприимчивым к различным мнениям, быть успешным в профессиональной деятельности благодаря креативному поведению, которое влияет на разрешение РК через создание нового непротиворечивого образа социальных ожиданий и способствует адаптации руководителя в социальной среде. Такие конструктивные последствия РК будут способствовать развитию позитивной профессиональной идентичности руководителя.

Однако высокая степень выраженности РК способна оказывать негативное воздействие на реализацию личностного потенциала специалиста в профессиональной деятельности, что

приводит к утрате профессиональной идентичности и порождению феномена профессионального маргинализма. Его признаками является снижение качества и эффективности профессиональной деятельности, ориентация специалиста при выполнении трудовых функций на личные, а не на социальные ценности профессии, наблюдается формальная причастность к профессии при внутреннем непринятии профессиональных норм и ценностей [2]. Вышеизложенное позволяет выдвинуть предположение о РК как деформирующем факторе профессиональной идентичности руководителя.

Согласно концепции, разработанной Л.Б. Шнейдер, профессиональную идентичность следует рассматривать как категорию, «которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу». Структурными компонентами профессиональной идентичности являются: смыслы осуществляемой деятельности, индивидуальные ценности человека, прототипические профессиональные образы, пространственно-временные характеристики деятельности [7]. Таким образом, психологической основой, необходимой для профессиональной идентичности, сопровождающейся интериоризацией идентифицирующего профессионального поведения, необходимо наличие интегральных характеристик личности: направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость, которые, по мнению Л.М. Митиной, лежат в основе творческой самореализации личности [6]. Спецификация проявления интегральных характеристик личности обусловлена характеристиками профессионального сообщества и условиями конкретной профессиональной среды.

Профессиональная среда, сама по себе, – сложный системообразующий фактор, оказывающий существенное влияние на процессы профессионального, индивидуально-психологического развития субъекта труда. В ней представлен ряд факторов, которые непосредственным образом влияют на динамику и структуру мотивационных процессов субъекта труда [4]. Одной из особенностей содержания профессиональной деятельности в профессиях социономического типа (здравоохранение, образование) является отдаленный результат. Именно поэтому педагогами и медицинскими работниками уделяется огромное внимание процессу их деятельности. Степень профессионализма в выполнении операций, действий определяет эффективность конечного результата деятельности. Высокая степень мотивационной включенности препятствует развитию профессиональных деструкций субъекта профессиональной деятельности и способствует эффективному исполнению функциональных обязанностей, развитию личности в профессии, ее позитивной идентификации. Эффективность мотивации в значительной мере зависит от того, насколько заданная цель, требуемый результат труда соответствует процессуальному моменту мотивации [1].

Побуждение к деятельности, согласно модели мотивации Р. Хакмена и Г. Олдхема, выступает как мультипликативная функция силы переживаний: чем выше уровень переживаний, их внутренняя непротиворечивость, тем выше удовлетворенность деятельностью, более адекватна оценка своего места в организационной среде, устойчивость мотивов трудовой деятельности, что и обеспечивает формирование профессиональной идентичности субъекта деятельности [4]. При наличии деформирующего фактора мотивационного потенциала субъекта деятельности может наступить критическое состояние, «точка бифуркации», когда система становится нестабильной, а последствия непредсказуемыми: либо субъект перейдет на более высокий уровень профессионального развития, либо произойдет смена модальности и/или утрата профессиональной идентичности. Согласно концепции профессионального развития Л.М. Митиной в первом случае будет наблюдаться «модель профессионального развития», где специалист способен выйти за пределы повседневной практики и превратить свою деятельность в предмет творческого преобразования. Это позволит внутренне осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудность как стимул дальнейшего развития. Во втором случае будет наблюдаться «модель адаптивного поведения»: при адаптивном поведении специалист, как правило, руководствуется наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, превращенными в шаблоны и стереотипы [6]. Но управленческая деятельность изобилует нестандартными ситуациями, и тогда возможны ошибочные действия и неадекватные реакции, что является неприемлемым для руководителя в медицинской и образовательной профессиональных средах по определению.

Становится очевидным, что оптимальный уровень выраженности РК руководителя, поддерживаемый высоким уровнем процессуальной мотивации трудовой деятельности, обеспечит

успешное формирование позитивной профессиональной идентичности руководителя. Процессуальная мотивация трудовой деятельности для профессий социономического типа является необходимым условием ее эффективности. Вышеизложенное определило цель нашего эмпирического исследования: выявить и описать специфику РК руководителя в социономической профессиональной среде. Полученный фактологический материал подтверждает сделанные нами выводы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко И.Н. Личностные детерминанты процессуальной мотивации трудовой деятельности / автореф. дис... канд. психол. наук 19.00.03; ИП РАН. – Москва, 2010.
2. Дементий Л.И. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности в ситуации сознательной смены профессии // Педагогика и психология. – 2009. – № 2.
3. Ерина С.И. Ролевой конфликт в деятельности руководителя первичного производственного коллектива / автореф. дис... д-ра. псих. наук: 19.00.05; Ленигр. гос. ун-т. им. А.А. Жданова. – Л., 1982.
4. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. – К.: МЗУХП, 1993.
5. Лисовенко Б.С. Креативность руководителей с различной степенью выраженности ролевого конфликта / автореферат дис... канд. психол. наук: 19.00.05; ЯрГУ им. П.Г. Демидова. – Ярославль, 2010.
6. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Структура, генезис и условия становления / дисс... докт. психол. наук: 19.00.13. – Москва, 2001.
8. Ozkan S., Celik Y., Younis M.Z. The Effects of Individual and Organisational Characteristics on the Level of Burnout Level: A Research on Physicians and Nurses in Turkey // Ageing International. - (21 Jan. 2011).
9. Ram N., Khoso Dr. I., Asif Ali Shah, Fayaz Raza Chandio. Role Conflict and Role Ambiguity as Factors in Work Stress among Managers: A Case Study of Manufacturing Sector in Pakistan // Asian Social Science – 2011. – Vol. 7. - № 2.
10. Tunc T., Kutanis R.O. Role conflict, role ambiguity, and burnout in nurses and physicians at a university hospital in Turkey // Nurs Health Sci. – 2009. – Dec. 11(4).
11. Yung-Tai Tang, Chen-Hua Chang. Impact of role ambiguity and role conflict on employee creativity // African Journal of Business Management. – 2010. – Vol. 4. - № 6.

УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Хаймина А.Г.

к.пс.н., педагог-психолог

ЯГЦВР

Россия, Ярославль

Несмотря на давнюю разработанность вопросов профессионального самоопределения старшеклассников в психологии, эта проблематика остается актуальной, поскольку современные старшеклассники - выпускники школ зачастую оказываются неготовыми сделать ответственный выбор профессии; выбор осуществляется ими под воздействием случайных факторов, процессы профессионального самоопределения разворачиваются не оптимально.

Профессиональное самоопределение в рамках системогенетического подхода понимается как активность в ходе профессионального развития, как процесс осознания своего места и целей в профессиональной деятельности, направленный на разрешение возникающих противоречий профессионального развития и деятельностный выбор предпочтительных перспектив развития [4; 5]. Теоретический анализ сущности самоопределения, его основных характеристик и параметров позволяет операционализировать данный процесс на этапе окончания школы следующим образом. Обобщив взгляды многих исследователей профессионального самоопределения (Е.И. Головахи, Л.М. Карнозовой, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Д.А. Леонтьева, Г.С. Никифорова, Н.С.

Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой, Ю.А. Репецкого, Н.В. Самоукиной, В.Ф. Сафина и др.), можно выделить две обязательных содержательных составляющих процесса профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение всегда, в первую очередь, характеризуется работой самосознания по осознанию субъектом своих потребностей, мотивов, жизненных целей и ценностей, соотношению своих возможностей с возможностями и потенциалом профессиональной деятельности. Такая работа самосознания запускается противоречиями – внешними (объективной необходимостью выбрать будущую сферу деятельности) или внутренними (неудовлетворенностью личности наличным уровнем своего профессионального развития). Наличие противоречий в сознании личности говорит о продуктивности профессионального самоопределения и свидетельствует о том, что оно осуществляется в активной форме.

Второй составляющей, всегда существующей при разворачивании процесса профессионального самоопределения, является работа по разрешению противоречий, деятельность выбора, и результатом, определенным итогом процесса профессионального самоопределения выступает осознанный выбор, принятие жизненно важного решения, личностно значимого и определяющего дальнейшую самореализацию в профессии.

Таким образом, чаще всего в исследованиях профессионального самоопределения звучат следующие показатели и критерии: высокий уровень самосознания; развитая личностная рефлексия; сформированность ценностных ориентаций и жизненных планов; осознание сути деятельности, понимание своих целей и смысла в профессиональной деятельности; сформированная профессиональная направленность и, в частности, структура профессиональных мотивов; активная субъектная позиция в процессе самоопределения; потребность в самостоятельном принятии решений; автономность; умение находить решение в кризисных ситуациях [1; 2; 3; 4].

Наиболее явно профессиональное самоопределение реализуется в акте выбора профессии в подростковом или юношеском возрасте, когда сама ситуация развития подростка, юноши предопределяет разворачивание этих процессов. Но процесс профессионального самоопределения обусловлен не самим возрастом, а социальной ситуацией развития человека, поэтому актуальная ситуация изменения в обществе будут сказываться на профессиональном самоопределении современных старшеклассников. Практика работы с подростками и старшеклассниками, а также диссертационное исследование профессионального самоопределения, проведенное в 2004-2006 гг., свидетельствуют о том, что сегодня профессиональное самоопределение старшеклассников имеет свои особенности. У современных старшеклассников по-прежнему высока мотивация профессионального самоопределения. Их интересуют эти вопросы, они готовы размышлять об этом, узнавать новое о мире профессий и самом себе. Зачастую старшеклассников не удовлетворяет поверхностный характер профориентационных мероприятий, проводимых в школе, существует запрос на более глубокую и содержательную помощь в профессиональном самоопределении. При этом старшеклассники предпочитают более активные формы знакомства с миром профессий: встречи с работающими профессионалами, беседы со знакомыми, работающими по интересующей их профессии, собственная подработка в интересующей профессиональной сфере, возможность попробовать себя в различных специальностях.

Особенностью профессионального самоопределения в современных условиях является требование сделать его достаточно рано, в 8-9 классе, даже, если подросток планирует получить полное среднее образование. Это требование диктуется необходимостью заранее определиться с теми школьными предметами, по которым школьник собирается сдавать ЕГЭ. Подготовка к ЕГЭ происходит заранее, за год, а то и более, соответственно, уже в 8-ом классе родители и учителя требуют от подростка выбрать те предметы, которые потребуются ему при поступлении в вуз.

Тенденцией профессионального самоопределения, обозначившейся уже в течение нескольких лет, является ориентированность современных старшеклассников на получение обязательно высшего профессионального образования. Причины этого кроются в желании родителей хорошего образования для своих детей, запросе современного рынка труда на высококвалифицированных специалистов, а для самих старшеклассников – в возможности продлить период несамостоятельной жизни и отложить важные жизненные решения и ответственность на несколько лет обучения в вузе. Можно утверждать, что в период юношеского возраста выбор будущей профессиональной сферы деятельности заменяется выбором условий обучения, соответствующего интересам и потребностям старшеклассника.

Таким образом, мотивацией профессионального выбора большого количества современных старшеклассников выступает продолжение своего обучения, откладывание ответственного выбора

на несколько лет. Выбор обучения в вузе воспринимается и как возможность переехать и жить в другом городе, поэтому часто фактором профессионального выбора выступает выбор социально-экономических условий жизни в том или ином городе. По-прежнему для профессионального выбора старшеклассника важен фактор престижности выбираемой профессии.

Все исследователи профессионального самоопределения сходятся в позиции, что это, безусловно, активный процесс. Активность запускается мотивацией, мотивация профессионального самоопределения и развития должна базироваться на потребности личности реализовать свои способности в труде. У современных старшеклассников далеко не у всех есть подобная потребность. Исследования показывают, что к моменту окончания девятого класса у подростков еще не окончательно сформированы профессиональные ценности, они находятся на стадии формирования. В целом, выпускники общеобразовательной школы более ориентированы на профессии творческого характера и управленческие профессии, на профессии умственного труда. Подростки ориентированы на эмоциональное насыщение жизни, ее активное, содержательное проживание, комфорт и материальную обеспеченность жизни. Среди жизненных ценностей современных старшеклассников первые места по значимости занимают как традиционные для этого возраста ценности дружбы, любви, общения, так и ценности активной, деятельной жизни, уверенности в себе, собственного развития, смелости и твердости в отстаивании собственной позиции. Жизненные планы старшеклассников часто смутны и противоречивы.

В качестве трудностей профессионального самоопределения старшеклассники называют незнание большого спектра существующих профессий, недостаточность представлений о тех возможностях, которые предоставляет профессионалу та или иная профессия, боязнь, что в своем профессиональном выборе они не учтут всех факторов, важных для успешного выбора, незнание тех специальностей, которые можно получить в вузе, поскольку список специальностей быстро меняется, в вузе открываются новые специальности и направления подготовки. Реже, но по-прежнему одной из трудностей выбора будущей профессии, называется незнание себя, своих способностей и возможностей. Хотя, в целом отмечается тенденция развития самосознания, способности самопрезентации современных старшеклассников, а также операциональных моментов самоопределения – целеполагания, планирования, саморегуляции деятельности, опоры на собственное мнение при осуществлении профессионального выбора. Современные старшеклассники достаточно компетентны и информированы в социальной сфере.

Таким образом, профессиональное самоопределение современных старшеклассников остается актуальной задачей возраста, но профессиональное самоопределение в период окончания школы направлено на решение иных задач. Это не задачи выбора конкретной сферы будущей профессиональной деятельности старшеклассника, а задача выбора пути дальнейшего обучения, саморазвития, построения определенного образа жизни на ближайшие годы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ансимова Н.П., Кузнецова И.В. Профессиональная ориентация, профотбор и профессиональная адаптация молодежи. - Ярославль: ЯГПУ, 2000.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. - Киев: Наукова думка, 1998.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - М.: Академия, 2004.
4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М.: УРАО, 2002.
5. Поваренков Ю.П. Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности // Ярославский психологический вестник. – Вып. 18. - М.-Ярославль: РПО, 2005.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И ТРУДОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ДВИЖЕНИЯ ПОЕЗДОВ РАЗЛИЧНЫХ ГРУПП СПЕЦИАЛИСТОВ

Хренов Н.Д.

Обеспечение безопасности движения поездов всегда было одним из приоритетных направлений в руководстве железными дорогами – «от монтера до министра». Наряду с техническими и технологическими новшествами в системе железнодорожного транспорта первостепенное значение приобретает человеческий фактор, обеспечивающий безопасность движения поездов, и, в частности, такая его характеристика, как профессиональная подготовка.

В институте дополнительного образования ДВГУПС осуществляется повышение профессиональной квалификации различных групп специалистов по направлению «Безопасность движения поездов», разработанное и возглавляемое автором данной статьи. Обучение специалистов по вопросам безопасности движения поездов позволило обнаружить противоречие между полным обеспечением нормативными документами, регламентирующими деятельность специалистов, и реальным низким уровнем знаний, которым они владеют. Конкретизируем данное противоречие. С одной стороны, опытные специалисты должны обладать техническим знанием, пониманием в области безопасности, умениями выполнять мероприятия по обеспечению безопасности движения поездов, которые основаны на следующих нормативных документах: 1) Федеральный закон от 10 января 2003 г. № 17-ФЗ «О железнодорожном транспорте в РФ»; 2) Собрание законодательства РФ, 2003, № 2, ст. 169; № 28, ст. 2884; 2007, № 46, ст. 5554; 2008, № 30 (ч. I), ст. 3597; № 30 (ч. II), ст. 3616; № 52 (ч. I), ст. 6249; 2009, № 1, ст. 21; 3). Правила технической эксплуатации железных дорог РФ, разработанные в соответствии первым и вторым пунктам о законах. С другой стороны, техническое тестирование, разработанное на основании нормативных документов, с привлечением двух независимых экспертов-руководителей ДВЖД, в первый день обучения в ДВГУПС показало: 1) большинство слушателей считают, что вопросы безопасности движения поездов им известны, т.к. они реально участвуют в перевозочном процессе и имеют достаточный опыт; 2) 70 % слушателей начинают испытывать стрессовое состояние после беглого знакомства с тестом, поскольку не могут точно определиться с ответами на поставленные вопросы; 3) хуже всего то, что те слушатели, которые не сомневаются в своих ответах и уверенно принимают решения, в 85 % случаев ошибаются; 4) большинство слушателей оставляют без ответов вопросы безопасности движения поездов с точки зрения законодательства РФ; 5) слабо компетентны по вопросам безопасности движения поездов при строительстве, модернизации, комплексной реконструкции, капитального ремонта; 6) большинство слушателей не отвечают на вопросы о транспортной безопасности и не устанавливают связи с безопасностью движения поездов; 7) 100 % слушателей не понимают вопроса о факторном анализе безопасности движения поездов, и его реализации на практике. Противоречие позволяет нам сосредоточить свое внимание на психологии специалиста, его психических качествах, от которых зависит профессиональная подготовка и эффективная реализации безопасности движения поездов.

В качестве психологических источников обеспечения безопасности движения поездов выделяются самоопределение и трудовые действия [1; 2; 3]. Психологический анализ самоопределения и трудовых действий в обеспечении безопасности движения поездов (БДП) считаем необходимым осуществлять с позиции системогенетического анализа деятельности и способностей, разрабатываемого В.Д. Шадриковым [2; 3].

Структурно-функциональный анализ деятельности работников железнодорожного транспорта позволил выявить следующие ключевые факторы самоопределения в обеспечении БДП – «Осознанность», «Когнитивные стратегии», «Самоконтроль», «Нравственные ориентиры»; ключевые факторы структуры трудовых действий в обеспечении БДП – «Технологический процесс», «Нестандартные ситуации», «Трудовая дисциплина», «Социальные отношения». На основании выявленных факторов нами разработаны два опросника: 1) «Индивидуальное самоопределение в обеспечении БДП»; 2) «Индивидуальная структура трудовых действий в обеспечении БДП». Посредством данных инструментов проведено исследование с четырьмя ведущими группами специалистов – руководителей среднего звена, непосредственно обеспечивающих БДП: 1 группа - специалисты дистанции энергоснабжения, энергообеспечения на железнодорожном транспорте; 2 группа – специалисты дистанции сигнализации, централизации и блокировки на железнодорожном транспорте; 3 группа – специалисты дистанции пути на железнодорожном транспорте; 4 группа – специалисты дирекции по перевозкам на

железнодорожном транспорте. В каждой группе по 25 человек с опытом работы по обеспечению БДП от 5 до 15 лет. Исследование проводилось на базе института дополнительного образования ДВГУПС (г. Хабаровск) в первый день недельного периода прохождения специалистами повышения квалификации по обеспечению БДП. Мы предположили, что взаимосвязи факторов самоопределения и трудовых действий в обеспечении БДП обусловлены нравственными ценностями.

Таблица 1.

Связь самоопределения и трудовых действий в обеспечении безопасности движения поездов в 1 группе – специалисты дистанции энергоснабжения, энергообеспечения на железнодорожном транспорте

Компоненты БДП	Факторы	1 группа – специалисты дистанции энергоснабжения, энергообеспечения на железнодорожном транспорте							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Самоопределение в обеспечении БДП	1	1							
	2	0,533**	1						
	3	0,299	0,833***	1					
	4	0,065	0,280	0,074	1				
Трудовые действия в обеспечении БДП	5	0,601**	0,704***	0,636***	0,105	1			
	6	0,178	0,274	0,471*	-0,316	0,294	1		
	7	0,204	0,365	0,273	0,102	0,476*	0,315	1	
	8	0,541**	0,565**	0,527**	0,192	0,586**	0,353	0,202	1

Примечание. Здесь и далее: *** - $p \leq 0,001$; ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$

1. осознанность, 2. когнитивные стратегии, 3. самоконтроль, 4. нравственные ориентиры, 5. технологический процесс, 6. нестандартные ситуации, 7. трудовая дисциплина, 8. социальные отношения

Корреляционная матрица (таблица 1) свидетельствует о преимущественной роли факторов «Социальные отношения», «Технологический процесс», «Осознанность», «Когнитивные стратегии», «Самоконтроль», которые положительно связаны между собой и с другими факторами, что составляет психологическую структуру в обеспечении БДП специалистов дистанции энергоснабжения, энергообеспечения. Фактор «Нравственные ориентиры» выпадает из взаимосвязей, а фактор «Нестандартные ситуации» имеет положительную связь с «Самоконтролем». Такие факторы как «Осознанность» и «Социальные отношения» в первой группе имеют наибольший вес, являются базовыми, и выполняют интегрирующую роль в психологической структуре обеспечения БДП, объединяя другие факторы в соответствии выполняемым задачам.

Таблица 2.

Связь самоопределения и трудовых действий в обеспечении безопасности движения поездов во 2 группе – специалисты дистанции сигнализации, централизации и блокировки на железнодорожном транспорте

Компоненты БДП	Факторы	2 группе – специалисты дистанции сигнализации, централизации и блокировки на железнодорожном транспорте							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Самоопределение в обеспечении БДП	1	1							
	2	0,405*	1						
	3	0,599**	0,601**	1					
	4	0,417*	0,592**	0,404*	1				
Трудовые действия в обеспечении БДП	5	0,168	0,197	0,088	0,003	1			
	6	0,475*	0,146	0,126	0,077	0,523**	1		
	7	0,514**	0,252	0,482*	0,328	0,107	0,245	1	
	8	0,700***	0,216	0,511**	0,490*	0,100	0,340	0,726***	1

Корреляционная матрица (таблица 2) по второй группе свидетельствует о преимущественной роли по количеству положительных сильных связей таких факторов, как

«Осознанность», «Социальные отношения», «Нравственные ориентиры», «Самоконтроль», «Когнитивные стратегии», «Нестандартные ситуации», «Трудовая дисциплина», которые составляют психологическую структуру обеспечения БДП. Базовыми факторами, имеющими наибольший вес, являются: «Осознанность», «Самоконтроль», «Социальные отношения», которые выполняют интегрирующую роль в психологической структуре обеспечения БДП, объединяя другие факторы в соответствии выполняемым задачам.

Таблица 3.

Связь самоопределения и трудовых действий в обеспечении безопасности движения поездов в 3 группе – специалисты дистанции пути на железнодорожном транспорте

Компоненты БДП	Факторы	3 группа – специалисты дистанции пути на железнодорожном транспорте							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Самоопределение в обеспечении БДП	1	1							
	2	0,121	1						
	3	0,022	0,585**	1					
	4	0,512**	0,262	0,026	1				
Трудовые действия в обеспечении БДП	5	-0,13	0,236	-0,10	-0,15	1			
	6	0,052	0,382	0,201	0,091	0,491*	1		
	7	-0,30	0,155	-0,07	-0,17	0,719***	0,677***	1	
	8	-0,15	0,126	-0,01	-0,20	0,430*	0,292	0,638***	1

Корреляционная матрица (таблица 3) по 3-ей группе специалистов дистанции пути свидетельствует о преимущественной роли таких факторов как: «Технологический процесс», «Трудовая дисциплина», «Социальные отношения», имеющих наибольшее количество связей, и составляют структуру обеспечения БДП. Единственную пару связей составляют факторы «Нравственные ориентиры» - «Осознанность», факторы «Самоконтроль» - «Когнитивные стратегии». В качестве базовых выступают факторы: «Нравственные ориентиры», «Технологический процесс», «Осознанность», которые интегрируют другие факторы в психологическую структуру обеспечения БДП в соответствии выполняемым задачам.

Таблица 4.

Связь самоопределения и трудовых действий в обеспечении безопасности движения поездов в 4 группе – специалисты дирекции по перевозкам на железнодорожном транспорте

Компоненты БДП	Факторы	4 группа – специалисты дирекции по перевозкам на железнодорожном транспорте							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Самоопределение в обеспечении БДП	1	1							
	2	0,297	1						
	3	0,429*	0,556**	1					
	4	0,348	0,568**	0,505**	1				
Трудовые действия в обеспечении БДП	5	0,374	0,118	-0,07	-0,11	1			
	6	0,203	0,203	0,352	0,282	0,187	1		
	7	0,289	0,327	0,206	0,634***	0,012	0,477*	1	
	8	0,484*	0,546**	0,627***	0,481*	0,032	0,504*	0,668***	1

Корреляционная матрица (таблица 4) по 4-ой группе специалистов дирекции по перевозкам свидетельствует о преимущественной роли таких факторов как: «Социальные отношения», «Когнитивные стратегии», «Нравственные ориентиры», «Трудовая дисциплина», «Самоконтроль», «Нестандартные ситуации», имеющих наибольшее количество связей, и составляющих психологическую структуру обеспечения БДП в соответствии задачам выполняемой деятельности. Базовыми факторами являются: «Осознанность», «Социальные отношения», «Самоконтроль», которые интегрируют другие факторы в психологическую структуру БДП в соответствии задачам выполняемой деятельности.

Корреляционный анализ взаимосвязей таких компонентов как самоопределение и трудовые действия психологической структуры обеспечения БДП позволил выявить: 1) единичные взаимосвязи, характерные для конкретных групп специалистов, обеспечивающих БДП в целях выполнения конкретных функциональных обязанностей; 2) общие взаимосвязи, характеризующие все группы специалистов, обеспечивающих БДП в целях реализации общих законов, правил технической эксплуатации железных дорог; 3) базовым фактором, который объединяет все четыре группы специалистов, выступает «Осознанность», а совокупность базовых факторов - «Осознанность» и «Социальные отношения» объединяет три группы специалистов; исключение составляет группа специалистов дистанции пути, в которой одним из базовых факторов является «Нравственные ориентиры»; 4) фактор «Нравственные ориентиры» включен во взаимосвязи с другими факторами, но с разной степенью значимости, а также разным их количеством в трех группах; исключение составляет группа специалистов дистанции энергоснабжения, энергообеспечения ЖТ, где связи с этим фактором отсутствуют.

Опытные специалисты, обеспечивающие БДП, с одной стороны, характеризуются по результатам технического теста безопасности движения поездов слабыми знаниями, с другой стороны, по результатам тестирования самоопределения и трудовых действий психологической структуры обеспечения БДП характеризуются наличием сформированных базовых факторов и их взаимосвязей, где практически отсутствует фактор «Нравственные ориентиры».

Считаем необходимым продолжить исследование психологической структуры БДП в целях выявления ее компонентов, которая позволила бы повысить продуктивность и эффективность деятельности специалистов, обеспечивающих безопасность движения железнодорожного транспорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пономаренко В.А. Профессия – психолог труда. – М.: ИП РАН, 2007.
2. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007.
3. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010.

РОЛЬ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ В МЕНТАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Цымбалюк А.Э.

к.пс.н., ст. преп. кафедры общей и социальной психологии
ЯГПУ

Россия, Ярославль

В данной статье мы рассмотрим основные результаты эмпирического исследования проблемы влияния качеств субъекта жизнедеятельности на ментальную репрезентацию жизненных ситуаций.

В нашем исследовании под жизненной ситуацией мы понимаем систему субъективных и объективных факторов, детерминирующих поведение человека при решении определенной жизненной задачи (Б.Ф. Ломов, А.В. Филиппов, С.В. Ковалев, Ю.П. Поваренков). Под объективными факторами понимаются внешние по отношению к субъекту параметры ситуации, под субъективными – те, которые характеризуют субъекта в ситуации. Жизненная задача понимается как значимое жизненное событие, которое произошло или планируется субъектом жизнедеятельности в будущем.

На основе анализа теорий ментальной репрезентации и соотнесения с базовыми понятиями отечественной психологической науки («представление», «образ», «образ мира», «оперативный образ», «информационная основа»), мы определяем понятие «ментальная репрезентация» как психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия жизнедеятельности. Ментальная репрезентация ситуации – это психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия, детерминирующие решение субъектом жизненной задачи.

Были выделены качества субъекта жизнедеятельности на основе работ А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской.

Категория субъекта жизни определяется С.Л. Рубинштейном через понятие «способ существования». Способ существования – это характерный для личности способ построения и воспроизводства жизненных отношений. Выделяются два основных способа существования человека и, следовательно, два типа отношения к жизни. Первый способ существования отличается тем, что человек вырабатывает определенное отношение к дискретным событиям жизни, но не к целостному жизненному пути. При таком способе жизни наличествует тактика действий в отдельных жизненных ситуациях, но отсутствует единая стратегия жизненного пути. «Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней» [3; С. 351].

Второй способ жизни характерен для субъекта жизни. Его развитие приурочено к развитию механизмов рефлексии и формированию смысла жизни: личность способна встать в познавательное и практическое отношение к целостному жизненному пути и конструировать в соответствии со своими смыслами и целями. Субъектность раскрывается в таких характеристиках как активность, способность к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию, ответственность.

Важным критерием субъекта жизнедеятельности (субъекта психической деятельности), по К.А. Абульхановой-Славской, является способность к разрешению противоречий, присущих индивиду, личности в ее соотношении с обществом, противоречий самого соотношения индивидуального и общественного [1].

База исследования: вузы г. Ярославля, г. Калуги. Выборка составила 335 человек: 295 девушек, 40 юношей.

Обратимся к результатам исследования.

На первом этапе эмпирического исследования выявлены, уточнены основные задачи юношеского возраста. С этой целью использовалась методика «Психологическая автобиография», разработанная Л.Ф. Бурлачуком, Е.Ю. Коржовой. На основе анализа частоты встречаемости и степени значимости можно сделать вывод, что наиболее важными являются задачи, связанные с учебной деятельностью, семейной и профессиональной сферой.

Для дальнейшего изучения содержания ментальной репрезентации ситуаций нами были выбраны задачи, имеющие наибольшую значимость в различных сферах жизнедеятельности: учебной (сдача экзамена), семейной (создание семьи), профессиональной (устройство на работу).

На втором этапе исследования на основании метода описания жизненных ситуаций с использованием технологии контент-анализа был конкретизирован и дополнен состав факторов жизненной ситуации, которые девушки учитывают при решении жизненных задач. По результатам теоретического анализа было выделено два основных компонента жизненной ситуации: субъективный, который характеризует субъекта в ситуации и объективный, характеризующий внешние по отношению к субъекту факторы ситуации. В состав *субъективного* компонента входят: эмоциональное состояние, внешность, возможности, интересы и потребности, ценности и смыслы, личностные свойства, отношение к значимому другому, к задаче, статус. В состав *объективного* компонента входят: предметные условия, социальные условия, социальные требования, значимый другой, структурные характеристики ситуации. Субъективные и объективные элементы имеют специфическое содержание в зависимости от жизненной задачи.

Рассмотрим выявленные в ходе исследования способы ментальной репрезентации жизненных ситуаций. Они выделены на основе общего уровня значимости объективных и субъективных факторов ситуации и их соотношения. Выделяются четыре основных способа. Для испытуемых, реализующих первый способ характерно преобладание значимости субъективных факторов; для испытуемых, использующих второй, третий, четвертый способы – значимость объективных и субъективных факторов равна, при этом ее общий уровень является соответственно либо высоким, либо средним, либо низким. В структуре ментальной репрезентации, соответствующей первому способу, ведущими элементами являются: ценности и смыслы, эмоциональное состояние, предметные условия; в структуре ментальной репрезентации, соответствующей второму способу – личностные свойства, эмоциональное состояние; в структуре ментальной репрезентации, соответствующей третьему способу – интересы и потребности; в структуре ментальной репрезентации, соответствующей четвертому способу – характеристики значимого другого, ценности и смыслы, статус. Показатели интегративности структуры ментальной репрезентации всех способов являются низкими, а дифференцированности

компонентов в структуре – высокими, что говорит о свернутости структур, их специфичности.

Выделены симптомокомплексы качеств субъекта жизнедеятельности, характеризующих девушек с определенным способом ментальной репрезентации. Это определенное сочетание субъектных качеств личности, их качественных и количественных характеристик, являющихся значимыми при конкретном способе ментальной репрезентации жизненной ситуации. У девушек, которые реализуют первый способ, ведущую роль в структуре индивидуально-психологических качеств играют ценности профессиональной сферы, второй способ – ценности сферы общественной, профессиональной жизни, увлечений; третий способ – ценности общественной и профессиональной жизни; четвертый способ – осмысленность жизни, интернальность, ценности сферы профессиональной жизни.

В результате проведенного анализа установлено, что существуют оптимальные и неоптимальные способы ментальной репрезентации жизненных ситуаций, которые выделяются по формальным и содержательным характеристикам. К формальным критериям относятся общий уровень значимости содержания ментальной репрезентации, соотношение значимости и взаимосвязь объективного и субъективного компонентов; к содержательным – структура ментальной репрезентации и симптомокомплекс качеств, определяющий способ. Наиболее оптимальным по этим критериям будет способ, при котором общая значимость всех элементов ментальной репрезентации является высокой, значимость субъективного и объективного компонентов не отличается друг от друга, субъективный и объективный компоненты взаимосвязаны на высоком уровне значимости; структуры ментальной репрезентации и индивидуально-психологических качеств, определяющих способ, являются высокоинтегрированными.

Девушки с оптимальным способом (второй способ) в равной степени высоко оценивают значимость информации как о субъективных, так и об объективных факторах при решении задачи; в большей степени учитывают информацию о собственном эмоциональном состоянии, предметных условиях, социальных требованиях. Они характеризуются высоким уровнем саморегуляции, высоким уровнем субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям. При этом все жизненные сферы и ценности имеют более высокую степень значимости; более высокий уровень осмысленности жизни, процесса и результата жизни, преобладает локус контроля-Я, т.е. представление о себе, как о хозяине жизни.

Для девушек с неоптимальным способом (первый способ) более значимыми при решении задачи являются субъективные факторы, наибольшую значимость при этом имеют собственное эмоциональное состояние, интересы и потребности, личностные свойства. Они характеризуются более высоким уровнем показателей гибкости саморегуляции, высоким уровнем субъективного контроля по отношению к эмоционально положительным событиям и ситуациям, высоким уровнем субъективного контроля в межличностных отношениях и в целом высоким уровнем субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями; низкой значимостью всех жизненных сфер и ценностей.

Влияние качеств субъекта жизнедеятельности на значимость субъективного и объективного компонентов ситуации можно обозначить следующим образом. Девушки, учитывающие в большей степени субъективные факторы ситуации, характеризуются высокой выраженностью ценностей достижения и развития себя, интереса к собственному «Я». Девушки, которые большее значение придают объективным факторам ситуации, характеризуются преобладанием выраженности ценностей достижения, креативности, высокого материального положения, развития себя, высоким уровнем удовлетворенности самореализацией, рефлексивности, самоуважения, интереса к собственному «Я», отношения других; а также низким уровнем выраженности ценностей общественной сферы, сферы увлечений, низким уровнем субъективного контроля в области достижений и здоровья, программирования собственного поведения, понимания себя, аутосимпатии.

Таким образом, в ходе нашего исследования были выявлены четыре способа ментальной репрезентации жизненных ситуаций, охарактеризованы оптимальные и неоптимальные способы, а также показано влияние качеств субъекта жизнедеятельности на ментальную репрезентацию ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.

2. Поваренков Ю.П. Системогенетический подход к пониманию профессионально важных качеств субъекта труда // Ярославский педагогический вестник. - 2012. - № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки).
3. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997.
4. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Логос, 2007.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У КОМАНДИРОВ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ЗВЕНА (НА ПРИМЕРЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ОТРАСЛИ)

Яссман Л.В.

д.пс.н, профессор кафедры психологии ДВГУПС
Россия, Хабаровск

Алексеева М.Г.

ст. преподаватель кафедры психологии ДВГУПС
Россия, Хабаровск

Ценностно-смысловые ориентации человека связаны с его развитием и реализацией не только как личности, но и как субъекта профессиональной деятельности. Э.Ф. Зеер относит к внутренним факторам профессионального развития мотивы и смыслы профессиональной деятельности [3]. Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Ценностные ориентации являются определяющими жизненными целями человека, выражают, соответственно, то, что является для него наиболее важным и обладает для него личностным смыслом. А.В. Серый пишет, что психологической основой системы личностных смыслов является многообразная структура потребностей, мотивов, ценностей, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения. Личностные смыслы являются регулятором человеческого поведения, что выражается в отношении к себе, другим людям, к труду, миру в целом [4].

В теории В. Франкла смысл представлен как жизненная задача. Человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или экзистенциальный вакуум, если это стремление остается нереализованным. В. Франкл отмечает, что смысл «в принципе доступен любому человеку, независимо от пола, возраста, интеллекта, образования, характера, среды и... религиозных убеждений» [5]. Смысл существования не изобретается человеком, он, скорее, постигается в мире, в реальной действительности. Именно поэтому он выступает для человека как данность, требующая своей реализации. В противном случае он был бы всего лишь выражением самости и утратил бы свой мотивирующий характер. В. Франкл подчеркивал, что самоактуализация не достигаема, когда она сама становится целью, она суть лишь побочный, хотя и важный, эффект трансценденции себя через служение делу, в любви к другому или отношение к происходящему, которое невозможно изменить. Э. Шпрангер выделяет смысловую связь, имеющую отношение к ценности: «Смысл всегда имеет отношение к ценности. Я называю связь функцией, полной смысла, когда все частные процессы, входящие в нее, становятся понятными из отношения ко всем ценным достижениям». Таким образом, ценностно-смысловые ориентации личности выражаются в избирательном отношении человека к материальным и духовным ценностям, системе индивидуальных установок, убеждений, предпочтений, также находят свое отражение и в профессиональной деятельности, являясь важным фактором успешного развития в ней.

Проблема смысла наиболее полно отражена в деятельностном подходе и рассматривается в контексте деятельности, жизнедеятельности человека, с позиции генезиса и функционирования смысловых образований: «личностные смыслы» (А.Н. Леонтьев) [2], «смысловые образования», «смысловые системы» (А.Г. Асмолов и др.), «операциональный смысл» (О.К. Тихомиров), «обобщенные смысловые образования» (Б.С. Братусь) и т.д.

Представляет большой интерес изучение того, как взаимосвязаны специфика профессиональной деятельности и ЦСО профессионала. Мы предположили, что руководители среднего и высшего звена отличаются не только масштабом полномочий, но и особенностями

смысловой сферы, которые могут влиять на успешное развитие в профессии. В исследовании мы попытались выявить наличие эталонного образа руководителя, позволяющего быть ориентиром в профессиональном развитии личности, а также изучить особенности ценностного отношения к профессии и к себе как профессионалу.

В соответствии с целями были подобраны следующие методы: 1) свободный ассоциативный эксперимент, в котором в качестве стимула выступило понятие «успешный руководитель»; 2) семантический дифференциал понятий «профессия» и «профессионал» В.П. Серкина.

Представления об успешном руководителе

Анализ ассоциаций (363 универсалии) показал не только высокий уровень ценностно-ориентационного единства групп (на основе сходства ассоциаций), но и позволил выявить некоторые закономерные различия в ЦСО. Так, командиры высшего звена не только указали, что самореализация является неотъемлемой частью жизни, но и наиболее полно и качественно описали образ успешного руководителя в сравнении со средним звеном ($p=0,05$), т.е. обнаружили более сформированные представления и смысловую наполненность образа успешного руководителя, и то, какими личностными качествами он должен обладать [1]. Сам образ успешного руководителя в обеих группах представлен в качестве высококвалифицированного специалиста, обладающего уверенностью поведения и сильными властными чертами личности, выраженными волевыми качествами, способного действовать самостоятельно и решительно. Внешними признаками выступают: эффективность в делах и социальное признание, уважение окружающих и коллег по работе. Но, помимо сходства представлений, у руководителей высшего звена есть и некоторые различия. Так, в ценностях-целях отмечаются жизненная мудрость и стремление к творчеству, а в ценностях-средствах - самодисциплина.

Отношение руководителей к профессии

С помощью факторного анализа были выявлены значимые параметры (факторы) оценки профессии и различия в оценках между группами руководителей.

Первый фактор - хорошая профессия, составили следующие качества: хорошая, удовлетворяющая, престижная, одобряемая, значимая, выгодная, современная, нормальная.

Второй фактор - многообразность профессии: многообразная, многосторонняя, руководящая.

Третий фактор - напряженность профессии: напряженная, эмоциональная, вредная, тяжелая, опасная.

Руководители обеих групп склонны оценивать свою профессию как хорошую. Но высшее звено отличается отношением к профессии как к более многообразной ($p\leq 0,01$), напряженной ($p\leq 0,05$), а также широкой ($p\leq 0,05$), развивающей ($p\leq 0,05$), индивидуальной ($p\geq 0,05$), руководящей ($p\leq 0,05$), коммуникабельной ($p\leq 0,05$). То есть, несмотря на большую напряженность профессиональной деятельности, она все же остается привлекательной в виду ее «развивающих» свойств и отражает заинтересованность руководителей высшего звена в личностно-профессиональном росте.

Представления руководителей о себе как профессионалах

Первый фактор - эффективность профессионала: эффективный, востребованный, помогающий, развивающийся, подготовленный.

Второй фактор - опытность профессионала: опытный, умелый, подготовленный.

Третий фактор - признанность профессионала: признанный, высокооплачиваемый.

Руководители обеих групп положительно оценивают свой профессионализм с позиции перечисленных качеств. Однако различие состоит в том что, руководители высшего звена в большей степени считают себя решающими проблемы ($p\leq 0,05$), что объясняется более высоким уровнем полномочий.

Таким образом, обнаружен ряд особенностей ценностно-смысловых ориентаций, характерных для руководителей и высшего и среднего звена: наличие эталона успешного руководителя, раскрывающего «Я» - идеальное в структуре профессионального «Я» субъекта; положительное отношение к профессии и к себе как профессионалу.

Нами было обнаружено, что для руководителей, наделенных большими полномочиями, характерно: 1) более качественная представленность образа успешного руководителя (эталон профессионала); 2) ценность профессии не только как способа заработать на жизнь, но и как стимула к личностному развитию; 3) высокая оценка своих профессиональных качеств и способность решать проблемы.

В результате исследования подтвердилось предположение о том, что имеется взаимосвязь между профессиональной деятельностью субъекта и его смысловой сферой. Существует взаимовлияние двух аспектов: с одной стороны, высокий круг полномочий требует расширения эталонного образа профессионального «Я», обладающего качествами, необходимыми для успешной профессиональной деятельности, с другой - обладание субъектом данными качествами помогает успешному профессиональному развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.Г. Образ успешного руководителя в представлениях командиров высшего и среднего звена железнодорожного транспорта // Материалы II Международной научно-практической конференции. - Прага: Социосфера, 2013.
2. Леонтьев А.Н. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / 2-е изд. – М.: Смысл, 2003.
3. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008.
5. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990.

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

Руководитель направления:

доктор психологических наук, профессор
Надежда Викторовна НИЖЕГОРОДЦЕВА

КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ, КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ ФГОС

Башкатова Ю.А.

аспирант кафедры общей и социальной психологии

ЯГПУ

Россия, Ярославль

Разработчики современных стандартов образования [1] на один уровень с предметными результатами ставят и сформированность таких коммуникативных учебных действий, как кооперация, учет позиции собеседника (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарский, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и С.В. Молчанов). Не менее актуальными для школы являются и проблемы, связанные с агрессивным поведением детей, что отмечают многие исследователи: Бреслав Г.Э., Долгова А.Г., Смирнова Т.П., Фурманов И.А., Ениколопов С.Е. и др.

В ходе исследования особенностей агрессивных детей американским психологом Э. Вагнером было высказано предположение о том, что детерминантой агрессивного поведения является отсутствие или слабая выраженность установок на социальную кооперацию и доброжелательное межличностное общение [2]. В связи с этим представляется весьма актуальным в реализацию работы по развитию коммуникативных учебных действий включать и коррекционные мероприятия, направленные на работу с агрессивными детьми.

Цель исследования: развить коммуникативные универсальные действия у детей младшего школьного возраста с разным уровнем агрессивности.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи:

1) Осуществить анализ методологических и теоретических подходов к проблеме развития коммуникативных универсальных действий и формирования агрессивного поведения обучающихся младшего школьного возраста. 2) Выявить обучающихся с разным уровнем сформированности коммуникативных универсальных учебных действий и агрессивности. 3) Определить влияние типов родительского отношения на развитие у детей коммуникативных универсальных учебных действий и агрессивности. 4) Организовать и реализовать комплексную работу по развитию коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся со всеми участниками образовательного процесса. 5) Определить специфические направления работы с каждым из классов, в которых выделены экспериментальные и контрольные группы обучающихся. 6) Оценить эффективность разработанной программы по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Гипотеза исследования: работа по повышению уровня сформированности коммуникативных универсальных действий у обучающихся младшего школьного возраста будет эффективной, если осуществляется комплексно и, как следствие, является способом коррекции их агрессивного поведения. Мы также предполагаем, что работа по развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников будет эффективной при взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса, а также с классом, где обучаются проблемные дети.

Типы родительского отношения оказывают влияние на выраженность у обучающихся коммуникативных универсальных учебных действий и агрессивности.

Развивая у обучающихся коммуникативные универсальные учебные действия, мы формируем у них социально приемлемые средства для выражения агрессии, что проявляется в конструктивном реагировании в конфликтных ситуациях.

В качестве основы нашего исследования были использованы многочисленные работы как отечественных, так и зарубежных авторов, посвященных изучению роли общения в развитии личности ребенка: Божович Л.И., Эльконина Д.Б., Леонтьева А.Н., Лисиной М.И., Галигузовой Л.Н., Смирновой Е.О., Гиппенрейтер Ю.Б., Боулби Дж., Хоментausкаса Т.Г., Эйдемиллера Э.Г. и др. В основу нашего исследования заложена также Концепция универсальных учебных действий, разработанная группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова. В рамках нашего исследования изучается феномен агрессивного поведения, способы профилактики и коррекции агрессивного поведения младших школьников (Л. Берковиц, Э. Фромм, А. Реан, С.

Фешбах, А. Бандура, А. Басс, Г.Э. Бреслав, А.Г. Долгова, Т.П. Смирнова, И.А. Фурманов, С.Е. Ениколопов и др.). Для подтверждения гипотезы нашего исследования был организован формирующий эксперимент, теоретической основой которого является концепция о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Б.Г. Ананьев).

Исследование проходило на базе СОШ № 25 г. Ярославля с ноября 2010 до февраля 2011 года. Участниками эксперимента стали обучающиеся 2 «А», 2 «Б», 3 «А» и 3 «Б» классов, всего 97 человек, и их родители. Для диагностики уровня развития КУУД нами выбраны следующие методики: методика «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже, методика «Кто прав?» Г.А. Цукерман и др., для диагностики агрессивности – тест Розенцвейга, Hand—тест. Родителям обучающихся был предложен тест «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) и разработанная анкета, направленная на оценку коммуникативных умений и уровня агрессивности детей.

Программа состоит из трех блоков. Блок работы с обучающимися (представлен коррекционно – развивающими занятиями и разработкой классных часов), блок работы с педагогами (включающий такие формы работы, как проведение экспертной оценки, информирование, консультирование) и блок работы с родителями (родительские собрания, консультации, проведение занятий совместно с детьми). В ходе оценки эффективности разработанной нами коррекционно – развивающей программы были получены следующие выводы.

За период коррекционной работы в экспериментальной группе произошло значимое увеличение выраженности показателей, отражающих направленность обучающихся на социальную кооперацию – «Аффектация» (Aff, $p < 0,05$) и «Коммуникация» (Com) ($p < 0,05$). Увеличилась выраженность показателей уровня развития КУУД: «Учет позиции собеседника» (К1, $p < 0,001$), «Учет нескольких точек зрения на один вопрос» (К2, $p < 0,05$), «Кооперация» (К3, $p < 0,01$). Также произошли значимые изменения в выраженности показателей конструктивного типа реагирования в ситуации фрустрации – «Фиксация на удовлетворение потребности» (N-P, $p < 0,01$) и снижение выраженности показателя открытого агрессивного реагирования (E, $p < 0,05$). Таким образом, мы можем говорить о том, что работа с экспериментальной группой обучающихся была проведена эффективно.

В ходе проведения анализа динамики показателей во 2 «А» классе нами выявлено увеличение выраженности показателей: «Коммуникация» (Com, $p < 0,001$), «Кооперация» (К3, $p < 0,001$), «Фиксация на удовлетворение потребности» (N-P, $p < 0,001$) и показателя нейтральнонаправленных реакций (M, $p < 0,05$). За период работы во 2 «Б» классе выявлено снижение выраженности показателя открытых агрессивных реакций в ситуации фрустрации (E, $p < 0,001$), увеличение показателей КУУД («Кооперация», «Учет нескольких мнений на один вопрос» $p < 0,001$). Обучающиеся 3 «А» класса стали более направлены на выстраивание дружеского, эмоционального общения (Aff, $p < 0,05$), в процессе взаимодействия они более склонны учитывать позицию другого человека (К1, $p < 0,05$), а в ситуации конфликта – демонстрировать конструктивные способы реагирования (N-P, $p < 0,01$). Обучающиеся 3 «Б» класса стали более эффективно общаться в процессе совместной деятельности (К3, $p < 0,05$). Значит, работа, организованная нами с указанными классами была проведена эффективно.

Итак, цель и задачи разработанной нами коррекционно – развивающей программы работы с экспериментальной группой и с классами достигнуты. Мы можем говорить о том, что развивая у обучающихся коммуникативные универсальные учебные действия, мы формируем у них социально приемлемые средства для выражения агрессии, что проявляется в конструктивном реагировании в конфликтных ситуациях. Данная работа эффективна при комплексном подходе, с включением всех участников образовательного процесса.

В экспериментальной группе показатель «Агрессия» связан с показателем типа родительского отношения «Кооперация» (K) ($r = -0,47$, $p < 0,01$). Чем более родители склонны к тому, чтобы воспринимать детей как равных, тем менее дети направлены на агрессивное взаимодействие с другими людьми. Показатель типа родительского отношения «Кооперация» оказывает влияние на категорию «Коммуникация» (Com), на уровень развития КУУД «Учет нескольких точек зрения на один вопрос» (К2), на показатель, отражающий мнение родителей относительно агрессивности их детей (Agr.). Мы получили подтверждение нашей гипотезы и конкретизировали ее: конструктивный тип родительского отношения, при котором взрослый проявляет искренний интерес к увлечениям ребенка, оценивает его способности, поощряет самостоятельность, оказывает устойчивое влияние на коммуникативную направленность, развитие

КУУД и агрессивность ребенка и обратно связан с агрессивной направленностью детей. Таким образом, мы можем говорить о том, что работа, направленная на развитие у обучающихся КУУД является эффективным способом достижения целей ФГОС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008.
2. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. - Ростов н/Д.: Феникс, 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ЛИЦ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА

Белов С.В.

аспирант кафедры математики, физики и методики обучения
ИвГУ
Россия, Шуя

Пожилые люди как крупная социальная общность лиц третьего возраста являются важнейшим элементом социальной структуры российского общества. Стоит задача повысить уровень жизни пожилого населения за счет увеличения их социальной активности. До настоящего времени сохраняется представление о пожилых как ущербных в отношении инноваций, усвоения новой информации, готовности к обучению. Современная информационно-образовательная среда остается закрытой для большинства пенсионеров, а общество либо негативно настроено в отношении их особых образовательных потребностей, либо индифферентно [2].

Информационная среда для пожилого человека является проблемной ситуацией, и пожилой человек зачастую избегает столкновения с ней. Лишается современных и удобных способов коммуникации с обществом. Одним из механизмов социальной интеграции людей пожилого возраста в общество выступает образование и адаптация к информационно-образовательному пространству. Образование в пожилом возрасте – механизм для сохранения способности к социальной адаптации и интеграции через получение на системной основе сведений об изменяющемся мире. Образование взрослых в пенсионном возрасте не преследует цели получения профессии, оно относится к неформальному образованию, имеющему цель персонального развития, социальной адаптации и общения людей, сохранения их активной жизненной позиции.

Проблема повышения качества жизни лиц третьего возраста в современном обществе претерпевает особое значение именно теперь, когда все большее распространение получают информационные технологии и электронные ресурсы. Подобные изменения в обществе ставят вопрос о том, как и с помощью каких средств можно повысить уровень информационной компетентности среди пожилых граждан. Возможность социально-культурной активности в третьем возрасте - один из основных путей преодоления негативных тенденций по отношению к старости. Однако, человек, вышедший на пенсию, не всегда может самостоятельно организовать свою жизнь и направить ее в русло общественно-полезного и социально-значимого образа жизни. Одним из средств повышения качества жизни лиц третьего возраста являются социально-ориентированные проекты, целью которых является создание, модернизация или поддержание в изменившейся среде материальной или духовной ценности. Они имеют пространственно-временные и ресурсные границы. Нами в рамках социально-ориентированного проекта осуществляется формирование информационной компетентности у лиц третьего возраста.

Понятие «информационная компетентность» многие авторы рассматривают, как способность личности самостоятельно искать, выбирать, анализировать, организовывать, представлять и передавать информацию. Так, О.Г. Смолянинова рассматривает информационную компетентность как «универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и передачи информации, обобщения, систематизации и превращения информации в знание» [4]. Понятие «информационная компетентность» связано с понятиями компьютерная грамотность, информационная культура личности, которая определяется как «одна из составляющих общей

культуры человека, совокупность информационного мировоззрения и системы знаний, умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Эта составляющая является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе» [1].

Основываясь на классификации педагогических целей Б. Блума и классификаторе информационной компетентности Е.М. Зайцевой [3], можем выделить следующие виды информационной компетентности, которые можно формировать у лиц третьего возраста: *Когнитивная* – запоминание и воспроизведение изученного материала; *базовая* – интерпретация материала, краткое изложение материала; *функциональная* – умение использовать изученный материал для решения новых задач; *аналитическая* – анализ результатов, поиск ошибок; *системная* – проектная деятельность; *креативная* – творческая деятельность, умение самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, способность к формированию новых знаний и навыков.

Показателями информационной компетентности являются критерии ее сформированности на уровнях поиска информации, критического анализа и синтеза нового знания [3]: *информационный* - знание методов сбора, обработки, передачи и хранения информации, умение делать выводы; *технологический* - умение выбирать программные и аппаратные средства для решения поставленных задач; личное или семейное представительство в Интернете (наличие сайта, регистрация в социальных сетях); *рефлексивно-результативный* - включение в активную информационную деятельность, совершенствование своих информационных умений на основе самоанализа, наличие результатов самообучения в виде каких-либо продуктов, рост показателей успешности на всех уровнях.

С целью содействия социальной адаптации лиц третьего возраста, посредством повышения их компьютерной грамотности, в Шуйском центре социального обслуживания в течение 2012 года осуществлялась работа компьютерного клуба «Интерактив плюс» в рамках реализации проекта «Активное поколение» для пожилых граждан, при поддержке Департамента социальной защиты населения Ивановской области, Администрации городского округа Шуя и Благотворительного фонда «Ладога». В основу научно-методического сопровождения проекта были положены принцип наглядности, доступности, последовательности и системности, принцип единства группового и индивидуального обучения. Обучение проводили специалисты молодежного информационного центра и волонтеры Шуйского филиала ИвГУ. Для курсов была разработана программа. В процессе обучения происходило общее знакомство с компьютером, изучение текстового редактора Microsoft Word, знакомство с работой основных мультимедийных программ, приобретение опыта работы в сети Интернет, в социальных сетях, с электронной почтой.

В процессе занятий пожилые люди приобретают базовые навыки работы на персональном компьютере и использование сети Интернет, что обеспечило формирование таких элементов информационной компетентности как запоминание и воспроизведение изученного материала, краткое изложение материала, умение использовать изученный материал для дальнейшего саморазвития, умение самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, способность к формированию новых знаний и навыков.

В процессе занятий у обучающихся возникали сложности при работе с клавиатурой, с Интернетом. Учитывая, что базовый уровень подготовки был различным, большинство сложностей были успешно пройдены, также благодаря взаимопомощи самих обучающихся. Получив знания компьютерной грамотности, некоторые нашли своих друзей, родственников через Интернет, находящихся даже за пределами России через социальные сети.

По итогам реализации проекта обучение прошли более 300 человек. Подобные социальные проекты играют важную роль в развитии и совершенствовании лиц третьего возраста, увеличивается доля владеющих основами компьютерной грамотности среди участников проекта, расширяется их информационное поле, повышается социальная активность среди тех, кто прошел обучение. Об этом свидетельствуют результаты опроса, а также многочисленные отзывы, оставленные обучающимися после окончания занятий. Важно отметить, что подобные курсы придают пожилому человеку новый стимул в жизни, мотивируют и побуждают к саморазвитию.

Образовательные программы для пожилого человека дают пенсионерам возможность повысить общеобразовательный уровень, помогают выйти из социальной изоляции. По мнению самих пожилых слушателей, социальные и технические инновации (интернет, сотовые телефоны, электронные терминалы и другие) обязывают развиваться и самого человека. Образовательные программы для пожилого человека могут стать одной из эффективных форм интеграции людей третьего возраста в информационно-образовательное пространство современного российского общества, способствуя их успешной адаптации, формируя продуктивный, компетентный,

деятельный, наполненный жизненной энергией и смыслом возрастной период, помогая человеку сохранить определенный жизненный тонус и оптимизм, уверенность в разумности, личной и общественной полезности своих действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гендина Н.И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований) // Школьная библиотека. - 2005. - №3.
2. Елютина М.Э., Чеканова Э.Е. Пожилой человек в образовательном пространстве современного общества // Социологические исследования. - 2003. - № 7.
3. Зайцева Е.М. Технология управления развитием информационной компетентности студентов радиотехнических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Ижевск, 2007.
4. Смолянинова О.Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. - СПб., 2002.

РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

Бывшева М.В.

к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства
УрГПУ
Россия, Екатеринбург

Согласно современной образовательной политике образование должно стать той сферой жизни человека, где он сможет погрузиться в культуру, почерпнуть опыт, накопленный человечеством, проявить себя как создателя нового бытия. В законе «Об образовании» указывается, что начальное образование направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности; дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

В целом прослеживается связь: дошкольное образование призвано заложить личностный фундамент для становления младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Однако, феноменология и реализация этой связи на сегодняшний день изучены недостаточно. Старший дошкольный возраст отличается от других периодов уникальностью социальной ситуации развития ребенка. Как отмечают многие исследователи, дети 5-6 лет «находятся на пороге школы» и этим обуславливаются особенности их социализации: пока еще дошкольников, но и будущих школьников одновременно.

А.Н. Леонтьев подчеркивал, что главным процессом, который характеризует психическое развитие ребенка, является специфический процесс усвоения или присвоения им достижений предшествующих поколений людей. Этот процесс осуществляется в деятельности ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира, в котором воплощены достижения человечества [5]. Именно в активной мотивированной деятельности самого ребенка происходит формирование его личности. Относительно старшего дошкольного возраста необходимо понимать, что ребенок еще ориентирован на игровую деятельность, но уже не удовлетворяется ее исходом. С одной стороны, игра приносит удовольствие, с другой – дает все меньше возможности удовлетворять социальные потребности растущего человека: потребность в постижении нового знания и потребность в отраженной оценке со стороны значимых людей, имеющих в глазах ребенка высокий социальный статус. По словам А.В. Запорожца, возрастное развитие старших дошкольников характеризуется «формированием нового плана отражения действительности, обусловленного коренной перестройкой системы отношений ребенка с окружающими людьми и переходом к новым видам деятельности» [2; С. 252-253].

Исходя из этого, становятся понятными причины стремления детей старшего дошкольного

возраста к учению. Более того, в норме развития у многих детей старшего дошкольного возраста уже складываются и психологические возможности для учения. К завершению дошкольного возраста базисные характеристики личности становятся более содержательными: существенно повышается уровень произвольности и свободы поведения, что связано с возросшими возможностями ребенка, его уверенностью в своих силах. Появляется более адекватная оценка успешности в разных видах деятельности (рисование, игра, конструирование и т.п.), стойкая мотивация достижений. Ответственный ребенок стремится хорошо выполнить порученное ему дело, значимое не только для него, но и для других; испытывает при этом чувство удовлетворения [4].

Современные концепции дошкольного образования ориентируют педагогов на создание в детском саду оптимальных педагогических условий для реализации потенциальных возможностей развития каждого воспитанника, гибкое использование элементов предметно-развивающей среды и форм педагогического взаимодействия в детской группе. При этом особое внимание педагогам следует уделять развитию у ребенка таких психологических механизмов, которые «еще пребывают в процессе сборки» [3], т.е. ориентироваться на завтрашний день жизнедеятельности ребенка.

Старшие дошкольники с поступлением в школу приступят к новому для них социально значимому виду деятельности – учению. Как точно отмечал И.И. Ильясков, в учебной деятельности исходный образ мира уточняется, обогащается, корректируется в ходе познавательных действий, развивается сам обучающийся, что прямо отражается на социализации ребенка. И, если будучи дошкольниками, дети стремились учиться, потому что это престижно, то став школьниками, они учиться должны потому, что это необходимо. Здесь важно педагогически верно создать «подушку безопасности» для будущих школьников. У старших дошкольников следует формировать предпосылки учебной деятельности, которые снизят риски критического периода развития и обеспечат их полноценное социальное развитие в начале школьного обучения.

Известно, что для овладения каким-либо видом деятельности, в данном случае учебной деятельностью, на предыдущем этапе развития должны быть сформированы определенные предпосылки, позволяющие перейти ребенку к этой деятельности без особых затруднений.

В свою очередь предпосылки учебной деятельности можно разделить на две основные группы:

- психологические, которые характеризуются достаточным уровнем развития познавательных процессов. А именно: внимания, памяти, наглядно-образного, логического мышления, воображения и произвольности психических процессов; также умение усваивать и применять общие способы действия, находить самостоятельно способы решения новых задач и т.д.;

- коммуникативные или психосоциальные. К ним относится умение слушать и слышать, подчинять свои действия инструкциям и замечаниям, понимать и принимать учебную задачу, свободно владеть вербальными средствами общения, целенаправленно и последовательно выполнять учебные действия и действия контроля и оценки.

В работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Е.И. Тихеевой, Н.Н. Поддьякова, Д.Б. Эльконина и др. неоднократно поднимался вопрос о формировании психологических новообразований дошкольников, которые стали бы основой для развития умения учиться. Несмотря на то, что разные авторы дают различные подходы к развитию дошкольников как будущих учеников, практически все сходятся во мнении, что источником развития дошкольников следует рассматривать различные виды детской деятельности (прежде всего игру) и общение (со взрослыми и сверстниками).

В связи с формированием предпосылок учебной деятельности значительный потенциал содержат детские игры, особенно игры с правилами, которые возникают у детей к 5-6 годам. Е.Е. Кравцова неслучайно называет такие игры «прообразом учебной деятельности», т.к. в таких играх возникает новый вид мотивации – мотивация на преодоление трудностей и получение результата. У детей формируется способность подчиняться правилам. При переходе к школьному обучению эта способность делает возможным подчинение активности ребенка учебной задаче, учебным целям. Следует подчеркнуть, что именно в играх по правилам ребенок начинает обращать внимание на способ достижения результата, а не только на собственный результат.

Важным моментом в формировании предпосылок учебной деятельности выступает формирование у детей умения действовать по образцу и по инструкции. Развитие способности действовать по образцу тесно связано с умением оценивать свою работу и работу других детей.

Старшие дошкольники очень вдумчиво и с большим интересом сравнивают свою работу с образцом, часто подмечают даже малозаметные расхождения. Обычно сравнивается не только своя работа, но и работы других детей. Как показало исследование А.П. Усовой, для развития предпосылок учебной деятельности необходимо формировать у ребенка умения слушать и слышать другого человека, смотреть и видеть то, что он показывает, следовать его инструкциям при выполнении учебного задания. Перед ребенком выступает вначале не самое знание, а путь к нему, идя по которому, ребенок и доходит до овладения знанием, умением. Для того чтобы овладеть знанием, ребенок должен умственно потрудиться: запоминание, усвоение происходят в результате определенной умственной работы.

Понимая, что формирование предпосылок учебной деятельности - важное условие социализации дошкольника как будущего ученика, необходимо указать на специфику работы педагогов в этом направлении. Оптимальным вариантом такой деятельности может стать педагогическое сопровождение старших дошкольников, которое заключается в проектировании социального пространства, способствующего формированию психологических и психосоциальных действий. При этом педагог обеспечивает ребенку защиту, заботу, поддержку, подкрепление его позиции в процессе взаимодействия с социумом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. – М., 1978.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. - М.: Педагогика, 1986. – Т. 2.
3. Кудрявцев В.Т., Уразалиев Г.К. Культурно-образовательный статус детства // Социология образования. – 2000. – № 4.
4. Кудрявцев В.Т. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. – М.: МАКС Пресс, 2005.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: МГУ, 1975.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ХОРОВЫМ ПЕНИЕМ

Волегова Ю.Б.

ст. преп. кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания
ЯГПУ
Россия, Ярославль

Любая страна обладает ресурсом, который может гарантировать ее национальную безопасность. Этот ресурс – образование, без которого невозможно полноценное развитие личности человека. Уровень цивилизации определяется физическим и духовно–нравственным здоровьем ее населения. По определению ВОЗ «здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней» [4].

В последнее время ученые и общественность отмечают наметившуюся тенденцию к ухудшению здоровья детского населения (Л.Д. Абдульманов, О. Заславская, В. Карчагин, А.Д. Кочуев, К.Ю. Магометов, А.Х. Татаршао и др.). Проблема сохранения здоровья носит социальный характер, и решать ее нужно на всех уровнях общества, так как без здорового подрастающего поколения у нации нет будущего. В законе РФ «Об образовании» (статья 51) сохранение и укрепление здоровья детей является приоритетной задачей» [6].

Поэтому образовательное учреждение на современном этапе развития общества должно стать важнейшим звеном в формировании и укреплении здоровья учащихся. Все направления работы школы по сохранению, формированию и укреплению здоровья школьников интегрируют здоровьесберегающие технологии процесса обучения и воспитания. Методы здоровьесбережения должны использоваться в преподавании всех дисциплин: гуманитарных, точных, естественных. В том числе и на уроках музыки, которая может оказать наибольшее влияние на эмоциональную сферу человека. Музыкальное искусство несет в себе большой потенциал для сохранения психоземotionalного здоровья учащихся. Это признали многие ученые – исследователи: Л.С. Брусиловский, Э.Б. Абдуллин, Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, М.Л. Лазарев, В.И. Петрушин. В

своих работах они делают акцент на то, что занятия музыкой направлены на восстановление эмоционально-энергетического тонуса детей, снятие нервно – психических перегрузок.

Одним из основных средств массового приобщения школьников к музыкальному искусству является хоровое пение, которое кроме развивающих и обучающих задач решает еще одну немаловажную задачу – оздоровительно-коррекционную. Применение на хоровых занятиях методов и приемов музыкотерапии таких, как дыхательная терапия, вокалотерапия, артикуляционная гимнастика, ритмотерапия, тонирование, способствуют сохранению и профилактике здоровья учащихся.

Забота о целенаправленном развитии детских голосов – необходимая составная часть работы с хором. В голосообразовании участвует ряд органов: орган слуха с его тонким устройством, сложная система голосового аппарата, органы дыхания. Они составляют одно целое, один комплекс, их деятельность строго согласована и подчинена центральной нервной системе. Правильный подбор голосовых упражнений обеспечивает и более качественное функционирование сердечнососудистой системы, поскольку большая нагрузка приходится на диафрагму, межреберные мышцы, мышцы брюшного пресса, за счет которых происходит массаж внутренних органов.

Вокалотерапия предполагает использование на занятиях определенных голосовых упражнений, которые направлены не только на воспитание вокально – хоровых навыков, но и на охрану здоровья детского голосового аппарата. Например: упражнения для развития артикуляционного аппарата – скороговорки, речевые упражнения; интонационно-фонетические упражнения, основная цель которых - активизация фонетического выдоха, т.е. связь голоса с дыханием, отличающимся по энергетическим затратам от обычного речевого, способствующие развитию силы звука, расширению диапазона, постановке основных вокальных навыков (автор фонетического метода развития голосового аппарата В.В. Емельянов).

Упражнения оздоровительного физвокализма А.И. Попова. Это упражнения по реабилитации голосовых связок, улучшению состояния здоровья, основанные на пропеваемых определенных звуках или звуковых сочетаниях.

Следует отметить, что о лечебных свойствах отдельных звуков, произносимых голосом, знали испокон веков. С их помощью лечили самые различные заболевания. С учетом открытий современной науки рекомендуется использовать в хоровых распевках следующие звуки и звукосочетания: А - снимает любые спазмы, лечит сердце и желчный пузырь; Э - улучшает работу головного мозга; И - лечит глаза, уши, стимулирует сердечную деятельность, «прочищает» нос; О - оживляет деятельность поджелудочной железы, устраняет проблемы с сердцем; У - улучшает дыхание, стимулирует работу почек, мочевого пузыря, предстательной железы (у мужчин), матки и яичников (у женщин); Ы - лечит уши, улучшает дыхание; ОМ – снижает кровяное давление; АЙ, ПА – снижают боли в сердце; УХ, ОХ, АХ – стимулируют выброс из организма отработанных веществ и негативной энергии. Научно доказана целебная сила произнесения и некоторых отдельных согласных звуков (лучше их пропевать), В, Н, М – улучшает работу головного мозга; С – лечит кишечник, сердце, легкие; Ш – лечит печень; Ч – улучшает дыхание; К, Щ – лечат уши; М – лечит сердечные заболевания.

Большое значение имеет и интенсивность произношения («пропевания») звуков. При заболеваниях сердца или легких она должна быть низкой или средней. При терапии внутренних органов более высокой. Для усиления концентрации лечебного воздействия произносимых или «пропеваемых» звуков (звукосочетаний) рекомендуется положить свою руку на ту область организма, где находится подвергающийся терапии орган, и представлять этот орган здоровым и активно работающим.

Таким образом, вокалотерапия благотворно влияет на развитие голоса, способствует развитию дыхательной системы, стимулирует речевое общение, стабилизирует активность мозга.

Положение тела во время пения (певческая установка) способствует воспитанию хорошей осанки. Все это положительно влияет на общее состояние здоровья учащихся.

Изучая себя как часть природы, человек отмечал неразрывную связь между характером дыхания и состоянием здоровья. Медицинские трактаты древности содержат колоссальный объем сведений, отражающий постоянный интерес людей к механизму дыхания – важнейшему физиологическому процессу. В различных научных и философских школах разрабатывалось множество концепций, теорий дыхания, практиковались специфические методики дыхательных гимнастик. Среди современных исследователей широко известны имена А.Н. Стрельниковой, К.П. Бутейко, В.Ф. Фролова, Ю.Г. Вилунаса, К.В. Динейко, К. Дурыманова. Педагог по постановке

голоса А.Н. Стрельникова изобрела систему «одностороннего дыхания» и разработала комплекс упражнений, лечебный эффект которых заключается в том, что голосовой аппарат и органы дыхания получают как бы от мускулов всего тела. В результате голосовой аппарат не перегружается даже при интенсивных напряжениях. Комплекс упражнений повышает объем вдоха в 5 – 6 раз, активизирует газообмен, улучшает самочувствие. Методика Стрельниковой рекомендуется при лечении заикания, бронхиальной астмы и хронических заболеваниях бронхов и легких, неврозах и неврогенных заболеваниях. Методика дыхательной гимнастики Бутейко – это редкое и поверхностное дыхание с элементами физической нагрузки. Система дыхательных упражнений по методу Вилунаса основана на «рыдающем дыхании». Оно может быть трех видов: сильное, умеренное и слабое. Это единственная в мировой практике методика дыхания, когда вдох и выдох происходит только через рот. Физиолог, психотерапевт Динейко создал комплекс психофизического тренинга, в состав которого входили особые дыхательные упражнения для восстановления естественного типа дыхания, отличающегося гармонией и участием всех дыхательных мышц.

В основе методики условно – рефлекторного дыхания Дурыманова – дыхательные упражнения, объединяющие целебные свойства смеха и плача. Дышать нужно порциями или уступами в любом положении, но предпочтительнее при ходьбе или беге.

Каждая из этих методик решает не только задачу формирования у детей правильного певческого дыхания, но и перестраивает стереотип дыхательных движений. Помимо тренировки мышц, участвующих в дыхании и фонации, укрепляет опорно-двигательный аппарат, активно включает в работу все части тела – руки, ноги, голову, тазовый пояс, брюшной пресс, плечевой пояс и т.д., повышая общий мышечный тонус. При регулярном выполнении дыхательной гимнастики увеличивается дыхательный объем и жизненная емкость легких; устраняются местные застойные явления в дыхательных путях, что способствует рассасыванию патологических, воспалительных образований, восстанавливается нарушенное носовое дыхание, улучшается дренажная функция бронхов, повышается общая сопротивляемость организма, его тонус, улучшается нервно-психическое состояние.

Артикуляция – важнейшая часть всей вокально – хоровой работы. Только при хорошей артикуляции во время пения текст доходит до слушателя. Артикуляционный аппарат у детей, особенно младшего возраста, нуждается в развитии и укреплении. Поэтому необходимо проводить специальную работу по его активизации. Наиболее благоприятной формой в развитии артикуляционного аппарата является артикуляционная гимнастика.

Основная цель - выработка качественных, полноценных движений органов артикуляции. Артикуляционная гимнастика способствует тренировке мышц речевого аппарата, ориентированию в пространстве. В результате повышаются показатели уровня развития речи детей, певческих навыков, улучшаются музыкальная память, внимание. Артикуляционная гимнастика помогает устранить напряжение и скованность артикуляционных мышц, разогреть мышцы языка, губ, щек, челюсти, обеспечивая им наибольшую подвижность, развить мимику, артикуляционную моторику, развить выразительную дикцию.

Для укрепления хрупких голосовых связок детей, подготовки их к пению, профилактики заболеваний верхних дыхательных путей целесообразно выполнять оздоровительные и фонопедические упражнения. Разработки В. Емельянова, М. Картушиной способствуют развитию носового, диафрагмального, брюшного дыхания, стимулированию гортанно-глоточного аппарата и деятельности головного мозга. В них используются оздоровительные упражнения для горла, интонационно-фонетические (корректируют произношение звуков и активизируют фонационный выдох) и голосовые сигналы доречевой коммуникации, игры со звуком, скороговорки.

Танец, мимика и жест являются одним из древнейших способов выражения человеческих чувств и переживаний. Движение и танец помогают школьнику быстро и легко подружиться с другими детьми, а это также дает определенный психотерапевтический эффект. Поэтому на занятиях хорового пения следует включать в ход занятия различные музыкально-ритмические упражнения. Они выполняют релаксационную функцию (переключение внимания на другой вид деятельности – уже отдых), помогают добиться эмоциональной разрядки, снять умственную перегрузку и утомление. Ритм, который диктует музыка головному мозгу, снимает нервное напряжение, улучшая тем самым речь ребенка. Потребность в проведении ритмотерапии возникает и тогда, когда в разучиваемом произведении не получается тот или иной ритмический рисунок. Иногда заведомо трудное место подготавливают специальными ритмическими упражнениями, а уже потом разучивают. Для получения наибольшей эффективности полезно

включать эти упражнения для музицирования на детских шумовых инструментах. Активизируя в целом организм детей, содействуя выпрямлению и разгрузке позвоночника, музыкально-ритмические минутки способствуют улучшению здоровья.

Надо сказать, что здоровьесберегающих технологий, применяемых на занятиях хоровым пением, существует достаточное множество. Мы рассмотрели наиболее существенные из них. Таким образом, можно сделать вывод, что включение в работу хора музыкально – терапевтических упражнений – действенное и значимое направление в процессе обучения и воспитания школьников для профилактики и сохранения здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. - СПб.: Лань, 2000.
2. Жиганова К.С. Здоровьесберегающая деятельность на учебных занятиях в общеобразовательной школе // Ярославский педагогический вестник. - 2011. - № 3. – Том II.
3. Рачина Б.С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе. – СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2007.
4. Фалетрова О.М., Томчук С.А. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся основной школы. – Ярославль: ГОУ ИРО, 2010.
5. Шушарджан С.В., Шушарджан Р.С. Методология и принципы вокалотерапии // Тезисы докладов 1-го Международного конгресса по интегративной медицине «Синтез медицины Восток-Запад и современных технологий – путь в XXI век». – Кипр, 1997.
6. Интерактивное образование [Электронный ресурс] // - Режим доступа: <http://io.nios.ru/index.php?rel=26&point=19&art=481>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ВЫСОКИМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ УСПЕШНОСТИ

Волкова Т.В.

ассистент кафедры педагогической психологии
ЯГПУ
Россия, Ярославль

Проблеме чтения детей уделяется много внимания, что объясняется практической значимостью данной проблемы. Обучение чтению происходит в ходе особой, совместной деятельности, которая объединяет усилия учителя и обучающихся. В соответствии с ФГОС НОО (2009-2010) чтение рассматривается не только как учебный предмет, но и как особый вид деятельности учащихся начальной школы в отличие от ФГОС НОО 2004 г.

Одним из предметных результатов образования является «осознание значимости чтения для успешности обучения по всем учебным предметам и использование разных видов чтения» [5; С. 11]. Авторы нового стандарта оперируют понятием «смысловое чтение», выделяя его в качестве одного из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы [5; С. 9].

Реализация требований ФГОС НОО имеет важное значение, поскольку данная ступень является фундаментом для всего последующего обучения человека. Учитывая роль смыслового чтения в обучении, можно полагать, что без его усвоения продолжение образования не представляется возможным. По мнению А.А. Леонтьева, чтение «это есть, прежде всего, своего рода реальная пропедевтика всех прочих предметов. Лишь научившись грамоте, школьник получает необходимое орудие для овладения неязыковыми знаниями» [3; С. 165].

Таким образом, чтение - это особый вид деятельности, который вначале выступает в качестве предмета обучения, а затем становится средством обучения и развития детей. Приходится признать, что ни один из существующих подходов не дает развернутого представления о формировании смыслового чтения, поэтому представляется возможным и необходимым использование деятельностного подхода с целью определения сущности и основных закономерностей развития чтения как деятельности в процессе обучения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). Таким образом, очевидна перспективность изучения данного феномена в педагогической психологии в контексте развития

психологической структуры смыслового чтения в младшем школьном возрасте. Научная новизна состоит в том, что мы рассматриваем чтение как деятельность, которая имеет своей основой психологическую структуру. Психологическая структура деятельности (ПСД) – это целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность [6; С. 29].

В данной статье мы используем понятие смысловое чтение. Смысловое чтение – это специфическая форма сознательной активности человека, направленная на достижение усвоения содержания и смысла читаемого [1]. В основу исследования положена гипотеза о том, что психологическая структура смыслового чтения в период обучения в начальной школе соответствует общей архитектуре деятельности, а ее генезис подчиняется закономерностям системогенеза деятельности, установленным в отношении школьной учебной деятельности и профессионального обучения [4].

На основе теоретического анализа исследований психологии чтения, методических материалов, нормативных и результатов пилотажного исследования были определены 16 учебно-важных качеств (УВК), обеспечивающих деятельность смыслового чтения [1].

Рассмотрим особенности психологической структуры деятельности смыслового чтения (ПСДч) у обучающихся 1, 2, 3 и 4 классов с высокими показателями успешности.

Таблица 1.

**Основные показатели ПСД(ч) обучающихся
с высокими показателями успешности**

№	Показатели ПСД(ч)	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1.	Количество компонентов структуры	12	16	16	13
2.	Общее количество <i>r</i> связей компонентов структуры	30	50	62	38
3.	Количество сильных <i>r</i> связей ($p \leq 0,01$)	16	16	22	14
4.	Средний вес компонента структуры ($\Sigma_{ср.}$)	4,3	4,6	5,3	4,2
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	34	70	70	46
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	20	4	14	4
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	14	66	56	42
8.	Базовые компоненты ПСД(ч)	ПЗ, СЧ, ТВ	ПЗ, СЧ, ПЧ, ЗМ, ЦВ,	МЧ, ПЗ, АС, СЧ, ПЧ, ЛМ, ОБ	МУ, ПЧ, ЗМ
9.	Ведущие ПСД(ч)	СЧ	ЗМ, СЧ	АС, ПС, ВП, ПЧ	ТВ, ПЗ

Примечание: АС – активный словарь, ВП – вербальная память, ЗМ – знание морфологии, ЛМ – логическое мышление, МУ – мотивы учения, ОБ – обучаемость, ПЗ – принятие задачи, ПС – пассивный словарь, ПЧ – правильность чтения, СЧ – скорость чтения, ТВ – творческое воображение, ЦВ – целостность восприятия.

Количество компонентов структуры меняется на протяжении обучения в начальной школе. Если у первоклассников она представлена 12 компонентами, то во втором и третьем классах наблюдается возрастание до 16, а к четвертому – уменьшение до 13 УВК. Общее количество *r* связей компонентов структуры и количество сильных *r* связей, средний вес компонента структуры демонстрируют идентичную тенденцию: повышение во 2-3 классах и снижение к 4-му.

Обратимся к компонентам, имеющим наибольшее количество значимых корреляционных связей и, соответственно, наибольший вес в структуре (базовые УВК). В первом классе в эту группу входят «творческое воображение» ($\Sigma = 9$), «принятие задачи» ($\Sigma = 6$) и «скорость чтения» ($\Sigma = 6$). Объясняется это тем, что скорость чтения влияет на способ чтения. Таким образом, скорость чтения влияет на успешность его освоения в первом классе ($r = 0,734$, при $p \leq 0,01$).

Во втором классе к числу базовых УВК добавились «знание морфологии» ($\Sigma = 10$), «правильность чтения» ($\Sigma = 8$), «целостность восприятия» ($\Sigma = 7$). Данное явление можно объяснить тем, что этот период соотносится с третьей ступенью развития чтения, для которой

характерно становление целостных приемов восприятия. Слова на этой ступени перестают быть одиночками в тексте и становятся членами фразы [7]. Соответственно, имея достаточные представления о правилах построения фраз на русском языке и умея читать целыми словами, обучающийся демонстрирует успешность в овладении смысловым чтением на данном этапе. Данное предположение подтверждается тем, что на успешность исследуемого вида деятельности во втором классе влияют «знание морфологии» ($r = 0,804$, при $p \leq 0,01$) и «скорость чтения» ($r = 0,768$, при $p \leq 0,01$). В третьем классе такие компоненты как «принятие задачи», «скорость чтения» и «правильность чтения», как и во втором классе, имеют наибольшее количество связей с компонентами структуры. Однако, к ним присоединяются УВК «мотивы чтения», «активный словарь», «логическое мышление» и «обучаемость». Вышеперечисленные компоненты создают возможность для исправления ошибок, вызванных потерей связи между прочитанной фразой с предыдущим содержанием рассказа, в ходе выполнения деятельности. Восемь компонентов психологической структуры деятельности смыслового чтения образуют сильные корреляционные связи с интегральным показателем успешности освоения смыслового чтения ($P > 0,95$; $P > 0,99$). Ими являются «активный словарь» ($r = 0,844$, при $p \leq 0,01$), «пассивный словарь» ($r = 0,803$, при $p \leq 0,01$), «вербальная память» ($r = 0,807$, при $p \leq 0,01$) и «правильность чтения» ($r = 0,836$, при $p \leq 0,01$).

Набор базовых качеств в четвертом классе существенно отличается от предыдущего года обучения. Два компонента психологической структуры деятельности смыслового чтения образуют сильные корреляционные связи с интегральным показателем успешности освоения смыслового чтения ($P > 0,95$; $P > 0,99$). Ими являются «принятие задачи» ($r = 0,896$, при $p \leq 0,001$) и «творческое воображение» ($r = 0,766$, при $p \leq 0,01$). Это объясняется тем, что обучающегося больше не затрудняют процессы восприятия, а основное внимание он уделяет осмысливанию содержания.

Изменение вышеперечисленных показателей говорит о том, что психологическая структура деятельности смыслового чтения избыточна во втором и третьем классе начальной школы, а к четвертому классу начинается процесс оптимизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Т.В., Нижегородцева Н.В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. - 2012. - № 2. - Том II.
2. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. - М.: АПН РСФСР, 1953.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
4. Нижегородцева Н.В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования // в кн. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности / под ред. проф. А.В. Карпова. - Ярославль: ЯГПУ, 2009.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ ПОДРОСТКОВ С ПРЕДПОЧИТАЕМЫМИ ТИПАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

Главатских М.М.

к.п.с.н., доцент кафедры социальной психологии и конфликтологии
УдГУ
Россия, Ижевск

С появлением компьютеров возник и развивается новый вид игр – компьютерные игры. Увлечение компьютерными играми, в первую очередь, в среде подростков, давно стало нормой. Причем, как среди юношей, так и среди девушек, отличается только смысловое направление игры. В психологической традиции в основном рассматривается отрицательный аспект влияния компьютерных игр на психику играющего. Рассматриваются, в частности, такие проблемы, как игровая зависимость - особый вариант компьютерной зависимости (А.В. Войскунский, С.К. Рыженко, Е.О. Смирнова, Ю.В. Фомичева и др.) [3; 4; 5; 7]. Ряд исследователей затрагивают проблему агрессивного влияния на психическое состояние играющего [2]. Положительное

влияние игр, применение игр в процессе обучения исследовали такие отечественные ученые как В.Г. Болтянский, В.В. Рубцов [3] и др.

По мнению Д.Б. Эльконина [9], «в игре не только развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, но и коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру, формируется механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения». В работах отечественных психологов (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) игра рассматривалась преимущественно в рамках деятельностного подхода. Й. Хейзинга [8] отмечает значение игры не только для ребенка, но и для взрослого, предлагая различные интерпретации для объяснения психологических механизмов, значения и последствий человеческих игр. Согласно психоаналитическому подходу, игра подобно грезам и сновидениям, представляет собой появление вытесненных потребностей.

Несмотря на растущее число работ, многие проблемы остаются малоизученными, в частности, взаимосвязь предпочитаемых компьютерных игр с коммуникацией подростков в повседневной жизни. Здесь наибольший интерес представляют Онлайн-игры, где есть возможность взаимодействия с другими игроками, а не с машиной.

Согласно определению А.Я. Анцупова [1], конфликт - это столкновения противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений и взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. Перейдя в Онлайн-режим, игры не только не утратили изначальной завязки на конфликте, но и приобрели черты, присущие Интернет-пространству: анонимность и физическая удаленность участников взаимодействия, что в свою очередь порождает пространство для новых конфликтов.

Безусловно, жанровые и иные предпочтения в выборе компьютерной игры связаны с личностными характеристиками самих игроков, как показывают исследователи Е.О. Смирнова, Р.Е. Радева [7]. Известно, что, например, люди, увлекающиеся стратегическими играми, обладают навыками абстрактного моделирования, могут удерживать в поле своего внимания большое количество элементов за раз, обладают развитой интуицией. В свою очередь, игры оказывают влияние на взаимодействие человека с окружающим в повседневном мире (например, агрессивное воздействие, о котором говорилось выше).

Возраст 11-12 лет представляет интерес для исследования причин конфликтности, поскольку, с одной стороны, в соответствии с возрастной задачей - это возраст формирования стратегий поведения в конфликте, а с другой - подростковая среда изобилует межличностными конфликтами. В настоящее время компьютерные игры в этом возрастном периоде очень распространены. Мы предполагаем, что компьютерная игра формирует и закрепляет деструктивные и конструктивные формы разрешения конфликта. Деструктивное поведение – это когда подростки проявляют вербальную и физическую агрессию, оказывая давление на оппонента для достижения своих целей. Конструктивное поведение – это стремление подростков к сохранению контакта и сотрудничеству, совместному с оппонентом поиску вариантов разрешения ситуации с учетом интересов сторон, позитивная активность в конфликте. Для того, чтобы оценить степень влияния, были проанализированы компьютерные игры по степени возможного деструктивного или конструктивного влияния на конфликтность подростков. Данная типология отражает психологические и конфликтные аспекты внутри игрового взаимодействия игроков и отходит от стандартной типологии игр, которую можно встретить на игровых сайтах. В основе разработанной нами типологии игр находятся следующие параметры: достижение цели – данный параметр взят из работ М. Дойча, - выработка общей стратегии (или работа в команде), позволяет оценить, насколько человек готов к взаимодействию с другими участниками в рамках игрового пространства; агрессивность игры – от этого зависит как агрессивное влияние игры на играющего, так и степень неудовлетворенности (В.И. Медведев, Ю.Д. Бабаева и другие); интеллектуальность игры – данным параметром можно оценить степень положительного влияния игры; наличие переговоров в игре - возможность коммуникации между участниками внутри игры.

Деление игр согласно данной типологии может охарактеризовать как участника игры, так и саму игру по параметрам конфликтности и взаимодействия участников.

Данное исследование может помочь в поиске детерминант агрессивности, конфликтности подростков. Для родителей и педагогов данное исследование может представлять интерес, так как в ходе исследования были выявлены конкретные примеры игр деструктивного характера. Цель проведенного исследования - выявить взаимосвязь поведения в конфликте подростков с типами предпочитаемых компьютерных игр. Применялись следующие методы исследования:

анкетирование, с целью определения предпочитаемых компьютерных игр; модульный социотест А.Я. Анцупова для установления конфликтности подростков; тест фрустрационных реакций Р. Розенцвейга для оценки возможных реакций в ситуации конфликта в интерпретации Л.А. Ясюковой; карта наблюдения «Поведение в конфликте» Н.И. Леонова.

С целью установления взаимосвязей применялся корреляционный анализ, позволивший выявить следующие особенности. Параметр необходимости убийства в игре имеет обратную связь с убеждением в ситуации конфликта, а так же прямую связь с давлением в ситуации конфликта. Конкурентное достижение цели в игре прямо взаимосвязано с давлением в ситуации конфликта. Агрессивное достижение цели в игре имеет обратную взаимосвязь с убеждением в ситуации конфликта, прямую связь с показателем экстрапунитивных реакций.

Полученные результаты позволяют утверждать, что подростки, проводя за компьютером большое количество времени в ситуациях конкуренции и агрессии с другими игроками переносят полученные способы взаимодействия в реальные жизненные ситуации. Подростки, предпочитающие игры, в которых преобладает агрессивное, конкурентное достижение цели, высокий уровень агрессии игрока более конфликтны, склонны к давлению в ситуации конфликта, передаче ответственности за решение конфликтной ситуации другому участнику.

Так же предполагалось, что у подростков, предпочитающих игры с выработкой общей стратегии, работой в команде, с возможностью переговоров между участниками, более выражены убеждение в ситуации конфликта, принятие ответственности на себя, а также меньшая конфликтность в отношениях. Это предположение не подтвердилось. Не обнаружены взаимосвязи, раскрывающие положительное влияние компьютерной игры на поведение в конфликте. Скорее всего, для того, чтобы использовать убеждение в конфликте, подросткам необходимо обладать навыками конструктивной коммуникации, аргументации, определенным уровнем развития мышления для анализа ситуации конфликта. В связи с актуальным уровнем развития подростков этот положительный опыт ими не усваивается, обучение конструктивному взаимодействию в конфликте будет происходить постепенно взрослеющим подростком в других жизненных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология / 4-е изд., испр. и доп. - М.: Эксмо, 2009.
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. – М.: Сканрус, 2003.
3. Болтянский В.Г., Рубцов В.В. Вопросы компьютеризации школьного обучения / 1985. - № 6.
4. Гуманитарные исследования в Интернете / отв. ред. А.Е. Войскунский. - Можайск-терра, 2000.
5. Смирнова Е.О., Радева Р.Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII / под ред. В.С. Собкина. - М.: Центр социологии образования РАО, 2000.
6. Смирнова Е.О. Дошкольник в современном мире. — М.: Дрофа, 2006.
7. Фомичева Ю.В. Анализ влияния игрового опыта на индивидуально-психологические особенности личности... / Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. психол. наук, 1993.
8. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры / пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова. — М.: Прогресс — Традиция, 1997.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Владос, 1999.

СИСТЕМОГЕНЕЗ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Демина А.Ю.

учитель начальных классов МБОУ № 77
Россия, Екатеринбург

Современное общество ждет от школы инициативных и творческих выпускников, с нравственными принципами и прочными знаниями. Школа в условиях модернизации системы образования ищет пути, которые позволили бы выполнить этот заказ общества. Эту проблему надо решать уже в начальной школе, т.к. здесь обучаются младшие школьники, у которых процесс

личностного развития и самоопределения в настоящее время затруднен в связи с нарушениями системы социальных отношений в обществе. Социальные отношения в обществе складываются во всех областях человеческой жизни – в обучении, труде, быту, здравоохранении, и сейчас они сильно меняются.

Ребенку нельзя сообщить готовые знания, он должен овладеть ими в результате определенной мотивации и собственной деятельности. Мотивация - это то, что побуждает ребенка к действию. Формирование мотивации к обучению - это создание в школе условий для появления внутренних побуждений к учению, осознание их школьником и дальнейшее саморазвитие мотивации. Поэтому образование определяется организацией образовательного процесса, самой образовательной системой и учреждением, где осуществляется учебная деятельность.

Переход учащихся из начальной школы в среднее звено является стрессовой ситуацией в жизни ребенка, так как увеличивается объем информации и увеличивается состав учителей. Также этот период связан и с новыми требованиями и освоением новых моделей поведения, что связано с необходимостью адаптироваться к школьному обучению в среднем звене и к новым социальным условиям. Школьная адаптация определяется готовностью ребенка к изменению своего социального положения. Каждый ребенок сам меняет социально-психологическую ситуацию, создает свою личностную программу для самореализации, т.е. адаптация представляет собой процесс активного приспособления.

К окончанию начальной школы общение младших школьников определяет многие стороны личностного развития ребенка. В этом возрасте появляются склонности детей к определенному положению в системе учебных и личных взаимоотношений в классе, формируется статус ученика. Привычные в начальной школе ситуации, которые оценивались результатами учебы, в средней школе уже подвергаются переоценке другими детьми, а во внимание принимаются не учебные характеристики, а качества, проявляющиеся в общении. И в любом возрасте проявляется потребность и необходимость в положительной оценке себя в целом, вне зависимости от конкретных результатов. Эта потребность становится основой личностного развития младших школьников в среднем звене.

Если младший школьный возраст - это возраст начального «знакомства» с учебной деятельностью, период овладения ее основными структурными компонентами, то переход в среднее звено можно охарактеризовать как время овладения самостоятельными формами работы, время развития интеллектуальной, познавательной активности учеников. От того, как происходит начальный этап обучения, во многом будет зависеть успешность переходного периода школьников к качественно иной учебной мотивации, направленной не только на получение новых сведений, новых разнообразных знаний, но и на поиск общих закономерностей, а главное, на освоение самостоятельных способов добывания этих новых знаний.

Переход в пятый класс, который объективно оценивается как более «взрослый» этап обучения, по сравнению с начальной школы стимулирует этот процесс формирования личного отношения к учению, но далеко не все дети оказываются готовыми к нему. В результате может образоваться своеобразный «вакуум», который характеризуется тем, что прежние представления уже не устраивают многих детей, а новые еще не осознались или не сформировались.

Одной из наиболее часто встречающихся проблем при переходе детей из начальной школы в среднюю является сложность адаптации пятиклассников не только к новым учителям, но и взаимным недовольством учеников друг другом. Иногда появляются трудности в контактах не только с детьми, но и с родителями. В отличие от начальной школы, родители получают теперь информацию о своих детях от разных учителей, поэтому имеют возможность сопоставить успехи ребенка в учебе, его поведение на разных уроках, в разных ситуациях школьной жизни. Они сравнивают эти удачи и неудачи своих детей в настоящем с теми, которые были ранее, и изменения в худшую сторону, возникающие иногда в пятом классе, не могут понять.

Важным фактором успешной адаптации является среда, т.е. то окружение, которое в данный момент воздействует на пятиклассника. Для успешной адаптации школьника нами организовано взаимодействие с классом через активизацию классного коллектива на организацию общих коллективных дел. В обеспечении комфортности обучения большую роль играют сотрудничество между родителями и учителями, ребенком и родителями, учеником и учителем. Все это становится движущей силой поведения ученика и благоприятно влияет на учебную среду. Особое внимание уделяется работе с родителями в разнообразных формах работы: родительские собрания в виде «Круглого стола», конференции, дискуссии, Дни открытых дверей. Родители совместно с детьми участвуют в городских конкурсах эссе (в 2013 году - «Смысл родительства в

современном мире», «Избирательный процесс глазами российской семьи»), «Ярмарка талантов», которая проходит 2 раза в год - на 23 февраля и 8 марта, где родители представляют свои таланты, «Моя семья-спортивная», выступление на День учителя готовится также совместно со родителями. Таким образом, важным аспектом воспитания и обучения младших школьников становится работа с семьей, т.к. от этого зависит, получат ли подкрепление усилия, прилагаемые родителями и учителями, будет ли успешной адаптация младших школьников в переходный период из начальной школы в среднее звено.

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СТУДЕНТОВ ВУЗА

Жукова Т.В.

аспирант кафедры педагогической психологии
ЯГПУ
Россия, Ярославль

В Концепции модернизации российского образования главная задача образовательной политики определена как обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Для обеспечения должного уровня подготовки учащихся образовательных учреждений психологической и педагогической наукой ведутся поиски в различных направлениях. Значительное место уделяется совершенствованию содержания образования: уточняется перечень и объем материала, подлежащий усвоению; устраняются перегрузки программ и учебников; определяется оптимальный объем знаний, умений и навыков, обязательных для овладения учащимися. Актуальным является вопрос о психологическом сопровождении личностного и профессионального развития участников образовательного процесса, что предполагает изучение индивидуальных особенностей учащихся и студентов, их готовности к обучению в вузе и овладению будущей профессией. Однако, в настоящее время существуют противоречия между требованиями, предъявляемыми ВУЗами к качеству знаний выпускников школ, и реальным уровнем их готовности к обучению.

При большом количестве работ, посвященных готовности к обучению в школе и профориентации школьников, проблема готовности к профессиональному обучению практически не ставилась. Нет целостной модели психологической готовности к вузовскому обучению, методов ее диагностики, информации о специфике и опорных функциях готовности юношей и девушек.

Для изучения психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) учащихся и студентов в нашем исследовании использовались теоретические положения системогенеза профессиональной деятельности; понятийный аппарат, разработанный для исследования учебной деятельности на этапе школьного обучения; исследовательские стратегии и методические приемы сбора, анализа и интерпретации эмпирических данных, разработанные в исследованиях системогенеза профессиональной деятельности и адаптированные нами в исследовании учебной деятельности. В основу исследования была положена идея о том, что психологическая структура учебной деятельности студентов соответствует общей архитектуре деятельности, а ее генезис подчиняется закономерностям системогенеза деятельности, установленным в отношении школьной учебной деятельности и профессионального обучения [5].

На теоретическом уровне было установлено и подтверждено эмпирически, что психологическая структура учебной деятельности студентов соответствует общей архитектуре деятельности (в соответствии с общей концепцией В.Д. Шадрикова) и включает пять функциональных блоков: личностно-мотивационный, целевой, блок представлений о содержании деятельности и способах ее реализации, информационный блок, блок управления деятельностью и принятия решения. Было выделено 14 учебно-важных качеств (УВК), определяющих содержание психологической структуры учебной деятельности студентов (таблица 1).

Таблица 1.

**Компонентный состав психологической структуры
учебной деятельности студентов вуза**

№ блока	Функциональные блоки психологической структуры учебной деятельности	Учебно-важные качества (УВК)	Условные обозначения УВК
I	Личностно-мотивационный	Потребность в достижении; Коммуникабельность; Эмпатия; Отношение к себе;	ПД; К; Эм; ОС
II	Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи	Принятие учебной задачи; Профессиональная направленность	ПЗ ПН
III	Представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности	Вводные навыки	ВН
IV	Информационная основа деятельности	Мышление логическое; Мышление (гибкость); Память вербальная; Память логическая; Внимание (производительность)	МЛ; МГ; ПВ; ПЛ; ВП
V	Управление деятельностью и принятие решений	Обучаемость; Произвольная регуляция деятельности	Об ПРД

Для исследования уровня сформированности учебной деятельности учащихся и студентов использовалась комплексная методика «КДГс», направленная на диагностику УВК и психологической структуры учебной деятельности в целом. Исследование проводилось на учащихся 11 классов Болтинской средней общеобразовательной школы Рыбинского района и студентах специальности «История с дополнительной специальностью - психология» (1 курс обучения). Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Основные показатели психологической структуры
учебной деятельности**

№	Показатели структуры учебной деятельности	Старшеклассники	Студенты
1	Количество компонентов структуры	10	13
2	Общее количество r в структуре	38	16
3	Количество «сильных» r УВК ($p > 0,95$)	16	5
4	Интегрированность структуры (ИКС)	48	26
5	Ведущие УВК	Память вербальная (ПВ) Профессиональная направленность (ПН)	Память вербальная (ПВ); Память логическая (ПЛ); Мышление логическое (МЛ); Эмпатия (Эм)
6	Базовые УВК	Эмпатия (Эм) Память логическая (ПЛ) Память вербальная (ПВ) Произвольная регуляция деятельности (ПРД)	Отношение к себе (ОС) Мышление гибкость (МГ) Память логическая (ПЛ) Память вербальная (ПВ)

Анализ структурограмм позволил выделить базовые и ведущие УВК старшеклассников и студентов 1 курса обучения в вузе. Качества, имеющие наибольший вес (базовые УВК), играют интегрирующую роль в структуре готовности, объединяя другие качества в функциональные блоки и подсистемы в соответствии с целями деятельности. Установлено, что высокий уровень развития базовых УВК является основой для развития других компонентов структуры и установления компенсаторных функциональных связей между ними [3]. Базовые значения УВК старшеклассников: память вербальная (ПВ), память логическая (ПЛ), произвольная регуляция деятельности (ПРД) и эмпатия (Эм), что необходимо для успешного обучения в вузе при усвоении знаний, организации своей деятельности, самостоятельной работы и межличностного

взаимодействия.

Базовые значения УВК студентов 1 курса обучения в вузе: отношение к себе (ОС), мышление гибкость (МГ), память логическая (ПЛ), память вербальная (ПВ). Наибольший вес в структуре имеют отношение к себе (ОС) и мышления гибкость (МГ), составляющих «ядро» психологической структуры учебной деятельности студентов, что согласуется с представлениями других авторов (Б.Г. Ананьев и др.) о двух линиях развития в студенческом возрасте - активного становления личности и интеллекта [5].

Качества, имеющие значимые связи с показателями успешности деятельности (академическая успеваемость), являются ведущими УВК в психологической структуре деятельности и оказывают непосредственное влияние на эффективность обучения. При анализе ПСДу старшеклассников мы можем сделать вывод о том, что ведущими УВК являются память вербальная (ПВ) и профессиональная направленность (ПН), что обеспечивает старшеклассникам усвоение учебного материала и их ориентацию на предметы, необходимые им при поступлении в ВУЗ, профессиональное самоопределение. При анализе ПСДу студентов первого курса мы можем сделать вывод о том, что ведущими УВК являются память вербальная (ПВ), память логическая (ПЛ), мышление логическое (МЛ), эмпатия (Эм). Очевидно, именно эти качества оказывают наиболее значимое влияние (прямо или опосредованно через связи с другими качествами) на успешность обучения на первом курсе. Эти результаты подтверждают и мнения других авторов о том, что успеваемость студентов во многом определяется уровнем развития памяти, мышления, уровнем владения определенным кругом логических операций, основное значение приобретают поиск, переработка и интерпретация информации. Среди причин учебных трудностей у студентов младших курсов выделяют слабо выраженные навыки учебной работы (словесно-логическое, рациональное мышление) [1].

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что и в конечный период школьного обучения, и в начале вузовского обучения структура учебно-важных качеств имеет достаточно организованную форму (отсутствует избыточность функциональных связей, свойственная ПСДу в начале школьного обучения). Все функциональные блоки в структуре представлены, межблоковые взаимосвязи обеспечивают целостность психологической структуры учебной деятельности, что свидетельствует о развитой форме учебной деятельности [5]. Однако психологическая структура учебной деятельности старшеклассников оказывается менее развитой, в ней представлены 10 компонентов из 13, уровень организованности ПСДу в целом выше у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баданина Л.П. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе адаптации к вузу. - Архангельск: АО ИППК РО, 2007
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. - Ростов н/Д: Феникс, 2002.
3. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
4. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Опыт разработки комплексной диагностики готовности студентов к обучению в вузе (КДГс) // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение: материалы IV Национальной научно-практической конференции. - М.: ФПО, 2007.
5. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности / под ред. проф. А.В. Карпова. - Ярославль: ЯГПУ, 2009.

ФУНДИРОВАНИЕ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОБЩЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Зайниев Р.М.

д.пед.н., профессор кафедры математики
КФУ
Россия, Набережные Челны

Значение теоретической подготовки в системах математического образования и математической подготовки неоднократно рассматривались в работах В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Л.М. Фридмана, Г.Д. Глейзера, В.Г. Болтянского, Н.Г. Салминой, А.Г. Мордковича, В.А. Гусева и др. Так, например, А.И. Маркушевич считал, что одной из главнейших задач обучения математике является формирование теоретических основ научного мировоззрения обучаемых, и подчеркивал, что «каждый учитель в отдельности должен использовать все средства своего предмета, чтобы передать учащимся максимально глубокие знания с учетом возраста, делая свое изложение доступным, интересным, даже волнующим детей, воздействующим на их разум и на их чувства» [7].

Вопросы проектирования теоретического содержания математического образования рассматривались и в психологических исследованиях. Так, например, В.В. Давыдов считает: «Всю систему обучения необходимо переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на развитие у них современного научно-теоретического мышления» [3]. Значение теоретического мышления у специалистов инженерно-технического профиля должно быть велико, так как содержание и форма математических знаний обуславливают выполнение основных математических операций: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации. Теоретическое мышление физиологически свойственно для студенческого возраста колледжей и вузов и совершается такими мыслительными процессами как понятия, рассуждения, умозаключения и т.п. (см., например, [5; 6]).

Предлагаемая концепция фундирования в инженерно-техническом образовании принципиально отличается от рассмотренных тем, что в основу определения фундирования положена схема моделирования базовых школьных знаний, умений и навыков в базовые разделы колледжской и вузовской подготовки. Для таких систем инженерно-технического образования как «школа-колледж», «колледж-вуз», «школа-колледж-вуз» можно определить преемственность школьных содержательных линий и основных разделов вузовского и (или) колледжского курса математики через дополнительные математические курсы [4].

Фундирование - это процесс создания механизмов и условий становления специалиста инженерно-технического профиля для актуализации и интеграции базовых учебных элементов школьных, колледжских и вузовских знаний и видов деятельности с последующим теоретическим обобщением и расширением практического опыта в направлении профессионализации знаний, формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

Концепцию фундирования, применяемую в педагогическом образовании естественно-научного профиля, разработанную В.Д. Шадриковым и Е.И. Смирновым, мы переносим с некоторыми изменениями в профессионально-ориентированную математическую подготовку специалистов инженерно-технического профиля. «Принципиальное отличие формулируемой концепции фундирования от приемов построения теоретического обобщения связано с определением профессионально-ориентированной теоретической основы для спиралевидной схемы развертывания и моделирования базовых учебных элементов в направлении их творческого обобщения в системе математической подготовки студентов педвузов» [1; С. 183].

Как и в случае педагогического образования, мы начинаем со школьного предмета (в нашем исследовании – это математика) через послойное фундирование его в различных разделах математической подготовки СПО и ВПО. При этом объем, содержание и структура математической подготовки обучающихся должны претерпеть значительные изменения в направлении реализации теоретического обобщения школьного знания до практического применения в решении профессионально-ориентированных задач математическими методами. «Школьные знания станут выступать структурообразующим фактором, позволяющим отобрать теоретические знания из математики более высокого уровня, через которые происходит фундирование школьного знания» [2; С. 134]. Другой слой фундирования при дальнейшем теоретическом обобщении школьного знания базовых учебных элементов школьной математики (БУЭШМ) должен способствовать повышению уровня сформированности математической культуры и развития математической компетентности обучающихся в направлении практического применения математических методов для решения производственных задач в профессиональной деятельности специалиста инженерно-технического профиля.

Мы полагаем, что педагогический процесс подготовки специалиста инженерно-технического профиля (техника на уровне колледжа, бакалавра или инженера на уровне вуза) нужно рассматривать как формирование целостной системы профессиональной инженерно-технической деятельности. На первом этапе математической подготовки студентов технического

колледжа или вуза должны формироваться предметные знания и умения, предназначенные для формирования ближайшего видового обобщения базовых учебных элементов школьной математики. На втором этапе осуществляется их теоретическое обобщение. На третьем этапе происходит включение в структуру профессиональной подготовки специалиста инженерно-технического профиля приобретенных обобщенных математических знаний и умений. Чтобы включения обобщенных знаний в учебный процесс происходили естественно, безболезненно, они должны быть организованы в удобной форме для обучающихся на каждом этапе и на каждом уровне образования.

В связи с выявленными тенденциями предполагается углубить теоретическую и практическую составляющие математической подготовки будущих специалистов, изменив ее содержание и структуру в направлении усиления школьного компонента математического образования с последующим фундированием знаний и опыта личности на разных уровнях и стадиях инженерно-технического образования. Основным отличием структурообразующего принципа фундирования является определение основы для спиралевидной схемы моделирования базовых знаний, умений, навыков математической подготовки студентов технического вуза или колледжа. Начиная со школьных предметов алгебры и начала анализа, геометрии через послойное фундирование его в различных математических дисциплинах и разделах математики технического вуза или колледжа, объем, содержание и структура математической подготовки должны претерпеть значительные изменения в направлении повышения уровня формирования математической культуры и математической компетентности студентов технического вуза или колледжа как составляющей профессиональной культуры и профессиональной компетентности специалиста инженерно-технического профиля. Школьные знания по математике станут выступать структурообразующим фактором, позволяющим отобрать теоретические знания из предметной области более высокого уровня, через которые происходит фундирование школьных знаний.

Другой слой фундирования по формированию математической культуры обучающихся может способствовать совершенствованию и углублению практических умений, постановки эксперимента, исследовательского поведения студентов, проектируемой основной учебной деятельности. Целостность и направленность проектируемой дидактической системе придает развертывание спиралей фундирования БУЭШМ посредством построения родового теоретического обобщения и технологического осмысления видовых его проявлений.

Применительно к математическому образованию концепция фундирования предполагает развертывание в процессе математической подготовки студентов технического колледжа или вуза следующих компонентов: определение, анализ и механизмы реализации содержания уровней базовых школьных элементов и видов деятельности (знания, умения, навыки, методы, идеи, алгоритмы и процедуры, содержательные линии, характеристики личностного опыта); определение, анализ и механизмы реализации содержания уровней и этапов (профессионального, фундаментального и технологического) развертывания базовых элементов математической подготовки инженерно-технического образования; проектирование индивидуальных образовательных траекторий и развития самостоятельности студентов (диагностируемое целеполагание, наглядное моделирование уровней глобальной структуры преемственности, локальной модельности видового освоения, механизмы управления познавательной и творческой деятельностью студентов колледжа или вуза, дидактические модели, блоки формирования профессиональной мотивации в освоении базовых учебных элементов и видов деятельности, вариативность способов решения педагогических и учебных задач); определение уровня развития математической культуры и математической компетентности студентов технического колледжа или вуза в процессе реализации реальных технических и технологических процессов и решения профессионально-ориентированных задач с практическим содержанием математическими методами.

Таким образом, необходимо рассматривать подготовку специалиста инженерно-технического профиля в системе среднего и высшего профессионального образования в практическом и теоретическом плане, обращая особое внимание на возможность максимальной эффективности обучения для формирования профессиональной культуры и профессиональных компетенций и личностного развития обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев В.В., Поваренков Ю.П., Смирнов Е.И., Шадриков В.Д. Подготовка учителя

- математики: Инновационные подходы /под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002.
2. Богун В.В., Осташков В.Н., Смирнов Е.И. Наглядное моделирование в обучении математике: теория и практика / под ред. Е.И.Смирнова. – Ярославль: ЯГПУ, 2010.
3. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Academia, 2004.
4. Зайниев Р.М. Преемственность профессионально-ориентированного содержания математического образования в системе «школа-колледж-вуз»: автореф. дис... д.пед.н. – Ярославль, 2012.
5. Карпов А.В. Соотношение теоретического и практического мышления // Мышление: восхождение к практике: сборник статей / под ред. А.В. Карпова, В.К. Солондаева. - Ярославль: ЯГПУ, 2008.
6. Кашапов М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала. – М.- Ярославль, МАПН, 2006.
7. Маркушевич А.И. Преподавание в школе естественно-математических наук и формирование научного мировоззрения // Математика в школе. – 1976. - № 2.

СИСТЕМОГЕНЕЗ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПОНЕНТОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Зобков А.В.
к.пс.н., доцент
ВлГУ
Россия, Владимир

Саморегуляция учебно-профессиональной деятельности студенческой молодежи – ведущее личностное образование, оказывающее существенное влияние на продуктивность учебно-профессиональной деятельности, а, следовательно, на качество обучения и в будущем – на качество профессиональной деятельности.

Саморегуляция поведения и деятельности студента в процессе обучения в вузе, осуществляемая на личностном уровне, представляет собой целостное динамическое образование, проявления которого видоизменяются на каждом этапе вузовского обучения. Динамические образования саморегуляции поведения и деятельности студенческой молодежи и их проявления могут быть изучены в процессе наблюдения, в том числе включенного, экспертного оценивания, анализа продуктивности учебно-профессиональной деятельности, а также при применении специально подобранного для этих целей психодиагностического инструментария.

Цель исследования – генезис саморегуляции студенческой молодежью учебно-профессиональной деятельности. Объект исследования: саморегуляция учебной деятельности студенческой молодежи. Предмет исследования: системогенез личностных компонентов саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студенческой молодежи.

В исследовании решалась задача, связанная с выявлением участия мотивации, самооценки, качеств личности в динамической структуре саморегуляции учащейся молодежью учебно-профессиональной деятельности. Гипотеза исследования: саморегуляция студенческой молодежью учебно-профессиональной деятельности есть целостное образование, включающее в себя ряд психорегуляционных компонентов (мотивационный, самооценочный, системно-структурный комплекс качеств личности), находящихся между собой во взаимосвязи, оказывающих влияние на продуктивность деятельности и имеющих свои специфические особенности на каждом этапе вузовского обучения.

В исследовании приняли участие студенты Владимирского государственного университета (n = 1041 чел.).

Информацию о механизме психической саморегуляции возможно получить при помощи корреляционного и факторного анализа. Факторный анализ осуществлялся нами при помощи применения алгоритма построения максимального корреляционного пути (МКП) по Л.К. Выханду. Такой анализ позволяет наглядно проследить и выявить ведущие и дополнительные компоненты механизма психической регуляции учебной деятельности.

На основании результатов была составлена модель саморегуляции учебно-

профессиональной деятельности студента, осуществляемая на личностном уровне анализа деятельности, включающая нижеследующие структурные компоненты: 1) содержательно-мотивационный компонент – СМК – (мотивационные проявления, параметры самоактуализации личности, ценностные ориентации, творческая активность); 2) содержательно-самооценочный компонент – ССК – (особенности самооценки, рефлексивность); 3) компонент качеств личности, характеризующий ее с интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной сторон (ККЛ); 4) индивидуально-типологический компонент – ИТК – (эргичность, пластичность, скорость, эмоциональность).

Индивидуально-типологический компонент по своему содержанию не входит в структуру механизма психической саморегуляции студентами учебной деятельности. Отметим, что этот компонент является структурным образованием интегральной индивидуальности. Однако можно не только предполагать, но с определенной долей уверенности говорить о том, что саморегуляционный компонент человека формируется с опорой на ИТК и, вероятно, на его основе и ИТК оказывает определенное влияние на процесс психической саморегуляции, особенно в ситуациях, характеризующихся стрессогенностью, экстремальностью.

Выявлено, что структурную модель саморегуляции поведения и деятельности студентов, обучающихся на втором и четвертом курсах, составляют показатели компонентов СМК, ССК, КЛК, ИТК. На основании этих данных можно предположить, что у студентов на втором и четвертом курсах обучения в вузе формируются такие «внутренние условия», которые позволяют им наиболее успешно осуществлять саморегуляцию учебно-профессиональной деятельности. Подчеркнем, что структурная модель саморегуляции учебной деятельности студенческой молодежи имеет целостный системно-структурный вид только начиная со второго года обучения студентов в вузе.

Несколько иная, чем вышеприведенная структура механизма саморегуляции студентами учебной деятельности, представлена на 1-м, 3-м и 5-м курсах. Тут, у студентов, обучающихся на первом курсе, в механизме саморегуляции доминирует ССК и далее представлены СМК, КЛК и ИТК, структурная модель саморегуляции не имеет целостности; у студентов 3-го курса – СМК, КЛК, ИТК и ССК; у студентов 5-го курса механизм саморегуляции представлен СМК, КЛК, ССК и ИТК. Следует отметить, что если генезис структурной организации саморегуляции студентами 3-го и 5-го курсов имеет целостный системно-структурный вид, однако количество и сила корреляционных связей показателей, участвующих в саморегуляции учебной деятельности данной учащейся молодежи, значительно меньше, чем на втором и четвертом курсах обучения. На наш взгляд, это указывает на сложность, а может быть, на кризисность обучения студентов на этих курсах.

Саморегуляция учебной деятельности студента неотделима от его поведения, в котором раскрываются его «внутренние условия», представленные СМК, ССК, КЛК и ИТК. От содержательных характеристик механизма саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности зависит эффективность и надежность последней, а также характер установления жизненно необходимых связей с конкретным социальным окружением, с конкретной социальной группой.

Воспитание и обучение учащегося должно быть направлено, в первую очередь, на становление «внутренних условий» (СМК, ССК, КЛК, ИТК), которые выполняют роль саморегуляции поведения и деятельности. Можно говорить о том, что первопричина саморегуляции – это процесс воспитания и обучения, а в последующем - процесс самовоспитания и самообразования.

Процесс профессионального воспитания будущих специалистов будет эффективным, если обучение студенческой молодежи в вузе будет строиться с учетом доминирующих компонентов саморегуляции, обеспечивающих им эффективность деятельности.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Зобков В.А.

д.пс.н., профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики
ВлГУ
Россия, Владимир

Современные законодательные акты (федеральные законы «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации»), регламентирующие деятельность высших учебных заведений, квалифицируют обучающихся в качестве активных субъектов образовательной деятельности. Однако в реальном секторе, в том числе в области профессиональной подготовки будущего психолога, приходится сталкиваться с тем, что солидная теоретическая основа сочетается с фрагментарной психологической практикой, которая к тому же редко выходит за рамки одной-двух сфер профессиональной деятельности. В результате возникает практическая неприиспособленность выпускника-психолога к условиям конкретной профессиональной деятельности и потеря им как авторитета в глазах окружающих, так и уверенности в собственной значимости. Подтверждением этих фактов являются данные, полученные в процессе анализа учебных планов и программ, по которым осуществляется профессиональная подготовка будущих психологов. По результатам данного анализа было определено, что творческому развитию личности студента уделяется неоправданно мало времени. В ходе аудиторных занятий, как правило, предпочтение отдается развитию у студентов умений сравнивать, анализировать, обобщать учебный материал, предоставляемый практически в полном объеме преподавателем, и совершенно забывается о развитии самостоятельной познавательной-творческой активности, в основе которой лежит способность студента интегрировать приобретаемые теоретические знания в практику учебно-профессиональной деятельности.

Более того, важнейшим аспектом профессиональной подготовки будущих психологов является проблема формирования отношения студента к себе, к другим (в том числе, в перспективе – потенциальным клиентам), к реализуемой учебной, а в последствии к профессиональной деятельности. Адекватность развития данных структур личности учащегося во многом определяет успешность его личностно-профессионального становления. Эта проблема на современном этапе развития российского общества остается весьма актуальной и практически не решенной в системе вузовского обучения. Существующая система обучения в вузе нацелена преимущественно на приобретение знаний и их воспроизведение. Даже коренная перестройка содержания обучения, внедрение новых прогрессивных курсов, если их преподавать в традиционной информационно-воспроизводящей форме, неспособна преодолеть ошибочные стереотипы профессиональной роли преподавателя, которые базируются на устарелой субъект-объектной модели образования.

Определенным выходом из сложившейся ситуации в системе высшего образования должно стать эффективное управление процессом формирования творческого отношения студента к учебно-профессиональной деятельности.

На основе теоретико-методологического анализа проблемы «творчество» и «отношение», проведенных эмпирических исследований было определено, что феномен «творческое отношение человека к деятельности» является целостной характеристикой личности, ее «смысловым образованием». Творческое отношение студента к учебно-профессиональной деятельности выражается в его способности творчески преобразовывать окружающую действительность, умением самостоятельно приобретать новые знания, применять их в учебно-познавательной деятельности, а также в многообразных условиях социальной действительности. В связи с этим творческое развитие личности в период обучения в вузе является одной из приоритетных психолого-педагогических задач. Иными словами, социальная успешность современного специалиста в условиях информационной революции детерминирована становлением и развитием творческого отношения человека к реализуемой деятельности.

Особое значение познание феномена творческого отношения человека к деятельности приобретает в целях реализации профессиональной подготовки будущих психологов, на которых возложена ответственность оказания квалифицированной психологической помощи гражданам, содействия их личностному росту и развитию (И.Н. Карицкий, Т.С. Колпакова, В.А. Михеев, Н.В.

Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, Е.Е. Сапогова, В.А. Фокин, В.Д. Шадриков).

Безусловно, реализация профессиональных задач подобного уровня сложности оказывается возможной на основе высокого уровня профессиональной компетенции, а также творческого отношения к реализуемой деятельности, обеспечивающего продуктивность преобразования базовых теоретических знаний в новых нестандартных условиях профессиональной деятельности. Поэтому современная профессиональная подготовка студентов-психологов в полной мере должна соответствовать запросам практической деятельности специалистов системы «человек-человек», что оказывается возможным в случае признания творческого отношения студента к учебной деятельности в качестве системообразующей характеристики учебной, а в дальнейшем – и собственно профессиональной деятельности специалиста-психолога.

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Карпова Е.В.

д.пс.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального обучения
ЯГПУ

Россия, Ярославль

Осуществляющаяся в настоящее время в нашей стране перестройка высшего профессионального образования ставит целый комплекс важных проблем как организационного, так и собственно теоретического характера. Во многом все эти проблемы связаны с трансформацией представлений о «знаниевой» квалификационной модели образования, доминировавшей до настоящего времени, в компетентностную. Согласно последней, как отмечается в [1], «цель профессионального образования состоит уже не только в том, чтобы научить делать, приобрести профессиональную квалификацию, но в более широком смысле – овладеть компетентностью, которая дает широкие возможности в дальнейшей профессиональной деятельности; может быть, например, использована в ряде профессий». И, далее, «... в отличие от характерной для действующих ГОСов квалификационной модели, компетентностная модель специалиста, ориентированная на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает подготовку специалиста, способного проявлять гибкость и активность в меняющихся условиях рынка труда» [1].

Важнейшей теоретической задачей, от решения которой во многом зависит эффективность реализации новой квалификационной модели, является научно-обоснованное и, по возможности, комплексное определение *состава и содержания* ключевых компетенций педагогической деятельности. На ее решение в последнее время направлены усилия многих исследователей. Как следствие этого, разработан целый ряд подходов в дифференциации основных компетенций. Однако до настоящего времени отсутствуют четкие критерии выделения компетенций, что затрудняет ориентировку в их многообразии и практическом использовании.

Как показано нами в [2], возможным средством ее решения может выступить следующее фундаментальное положение. Комплексным критерием дифференциации главных оснований (критериев) определения базовых компетенций педагогической деятельности является *реально* представленная, то есть *онтологически* существующая *психологическая структура деятельности*. Данный подход предполагает дифференциацию психологической системы любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, на комплекс взаимосвязанных в структурно-функциональном отношении функциональных блоков, образующих целостную психологическую архитектуру деятельности [5]. Следовательно, само понятие психологической системы деятельности, а также ее состав и содержание выступают *объективным* и системным критерием для обоснованного определения состава базовых компетенций профессиональной деятельности, в том числе и педагогической. Это, прежде всего, блоки мотивации деятельности, цели деятельности, программы деятельности, информационной основы деятельности, блок принятия решений, блок профессионально-важных качеств, а также блоки контроля и самоконтроля и коррекции результатов деятельности. По-видимому, этот подход является наиболее перспективным; с ним солидарны многие исследователи, работающие в русле проблемы определения состава профессиональных компетенций. Так, в работе [1] отмечается, что «среди существующих в настоящее время подходов к построению образовательных моделей специалиста

наиболее перспективным представляется подход, базирующийся на методологии системности. С его позиций, системообразующим фактором в определении содержания и структуры ключевых компетенций должен выступать результат процесса обучения». Этот результат тесно связан с интегральным показателем образовательного процесса – качеством образования.

Наиболее успешную реализацию данный подход получил в разработанной под руководством В.Д. Шадрикова «Модели специалиста с высшим профессиональным образованием», которая является наиболее адекватной методологической основой для разработки ключевых компетенций специалиста-психолога» [6], а также при разработке методики диагностики уровня квалификации педагогических кадров [4]. В результате его реализации были дифференцированы шесть базовых ключевых профессиональных компетенций. Каждая из них соответствует определенному блоку психологической системы деятельности и для характеристики каждой компетентности используются три основных показателя: 1) компетенции в области личностных качеств; 2) компетенции в области постановки целей и задач педагогической деятельности; 3) компетенции в области мотивации учебной деятельности; 4) компетенции в области обеспечения информационной основы деятельности; 5) компетенции в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений; 6) компетенции в области организации учебной деятельности.

Продуктивность данного подхода, конструктивность его как средства решения ряда теоретических и прикладных задач проявилась и в одном из выполненных нами исследований [2]. Основной смысл полученных в нем результатов состоит в следующем. Как уже отмечалось, наиболее теоретически обоснованным, обобщенным, комплексным и объективным критерием дифференциации компетентностей является общая архитектура психологической системы деятельности, психологическая система деятельности в целом. Однако, разработка представлений о психологической системе деятельности – это лишь одно из направлений системогенеза. Вместе с тем, еще более объективно значимым в системогенетической концепции является понятие *принципов* системогенеза. Основными среди них являются, как известно, принципы неравномерности и гетерохронности, одновременности закладки компонентов и принцип консолидации, принципы прогрессирующей интегрированности и нарастающей дифференцированности систем, «одновременности закладки» основных компонентов системы, принцип обеспечения «минимального эффекта», принцип целевой детерминации и др. Поскольку данные принципы объективно выступают в качестве основных закономерностей формирования психологической системы любой деятельности, в том числе и педагогической, то они одновременно должны быть проинтерпретированы и как аналогичные по статусу, то есть как *объективно* главные и определяющие по отношению к формированию всей совокупности ключевых компетенций данной деятельности. Следовательно, можно сделать заключение, что именно *принципы системогенеза следует рассматривать в качестве объективной основы решения проблемы формирования компетентностей*. Их организованная совокупность выступает с этих позиций как *системный критерий* и для определения того, что именно необходимо формировать (для определения состава компетенций), и для определения стратегии такого формирования (то есть того, как их следует формировать).

Как показывает анализ существующих представлений по данной проблеме, принципы системогенеза в той или иной мере, хотя по преимуществу стихийно лежат в основе различных дидактических систем, в общей организации процесса образования. Так, построение дидактических систем с учетом фундаментального явления сензитивного периода есть, по существу, не что иное, как конкретное воплощение одного из основных системогенетических принципов – принципа *неравномерности* формирования психических структур, образований и процессов. Далее, необходимость приурочивать наиболее интенсивные формирующие воздействия на различные структуры и образования в разные периоды обучения является воплощением еще одного системогенетического принципа – принципа *гетерохронности*. Системогенетические принципы, следовательно, являются теми базовыми закономерностями, на основе которых разворачивается формирование деятельности. Они должны учитываться при построении научно-обоснованных дидактических программ не только стихийно и частично, но и, по возможности, в их полном объеме.

В заключении отметим еще одно следствие теоретического плана, вытекающее из сформулированных выше положений. Наиболее теоретически обоснованным, комплексным и объективным критерием дифференциации базовых компетенций педагогической деятельности является онтологически представленная структура этой деятельности, содержание

психологической системы этой деятельности. Следовательно, представления, сложившиеся в концепции системогенеза и в психологической теории деятельности в целом, содействуют решению одной из важнейших проблем определения состава основных компетенций педагогической деятельности. Однако нельзя не видеть определенного «встречного движения» исследований в двух этих предметных областях исследований. В одном из проведенных исследований [4] был установлен показательный в этом плане результат. Оказалось, что все шесть базовых компетенций педагогической деятельности не только значимо коррелируют друг с другом, но и взаимодетерминируют друг друга, «перекрываются» друг с другом по ряду своих важнейших компонентов. Они выступают не как дизъюнктивно представленные, хотя и сложные образования, а как совокупность таких базовых компонентов деятельности, которые находятся между собой в отношениях системного взаимодействия: каждая из компетенций должна быть понята как эффект конвергенции всех иных компетенций. Эти представления содействуют разработке общепсихологических представлений, составляющих «ядро» психологической теории деятельности, представлений о принципах системной организации деятельности и о неаддитивности всех ее базовых компонентов, ведущих структурных и функциональных образований. Следовательно, исследование проблемы определения состава основных компетенций педагогической деятельности в значительной степени содействует и разработке психологической теории деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А.В. Структура ключевых компетенций как системообразующий фактор модели, специалиста – психолога // Проблемы совершенствования высшего профессионального образования. – Ярославль, 2004.
2. Карпова Е.В. Концепция системогенеза как методологическая основа формирования компетентностей // Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования. – Ярославль: ЯГПУ, 2010.
3. Карпова Е.В. Психологическая структура деятельности как объективная основа дифференциации базовых профессиональных компетенций учителя // Вестник ЯрГУ. – 2013. - № 4.
4. Профессионализм современного педагога / под науч. ред. проф. В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.
6. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО СРАВНЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Карпушова О.А.

ст. преп. кафедры педагогики и психологии начального образования
ВГСПУ
Россия, Волгоград

Изменения в современном обществе определяют круг требований, предъявляемых к развитию личности ребенка. В ФГОС начального общего образования эти требования отражены в личностных результатах обучающихся. К ним относятся готовность и способность детей к саморазвитию, умение понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способность конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха, а также начальные формы познавательной и личностной рефлексии [7]. Достижение этих личностных результатов обеспечивается достаточно высоким уровнем развития самосознания и, в частности, одного из его компонентов – самопознания.

Развитие самопознания в младшем школьном возрасте строится, преимущественно, на основе соотнесения себя с другими людьми. На этом этапе активно работает один из важных механизмов – социальное сравнение. Под социальным сравнением в психологии принято понимать сравнение себя с другим человеком, а в более широком смысле, сопоставление любых

социальных объектов между собой [5]. В основе стремления человека сравнивать себя с другими людьми лежит потребность оценивать самого себя и иметь ясный и определенный образ Я. Социальное сравнение возникает в ситуации, когда человек пытается исследовать такие аспекты своей личности, ее черты или способности, знания о которых у него отсутствуют. С этой целью он ориентируется на других людей, у которых эти характеристики проявляются более ярко.

Онтогенетически первым объектом для сравнения является образ взрослого человека. В младшем школьном возрасте в этом плане усиливается значение образа сверстника. С одной стороны, это обусловлено расширением социальных контактов, с другой стороны, начинающимся отделением себя от оценок взрослого (родителя, учителя). При этом, как отмечает Б.Г. Ананьев, индивидуальная оценочная система личности еще не сформирована [1]. Поэтому в поисках критериев оценивания своей личности дети начинают обращаться к образу сверстника. Сравнивая себя с ним, они определяют собственные личностные качества.

Сравнение себя со сверстниками является для ребенка более реалистичным, чем сравнение себя с взрослыми или с детьми младшего возраста. Как отмечают М.И. Лисина, И.И. Чеснокова и др., сравнивая себя со сверстниками, уровень развития которых примерно соответствует собственному (по возрастным особенностям), ребенок может получить наиболее точное представление о себе [3; 6]. Это является важным условием становления адекватной самооценки. Вместе с этим, сравнение себя с ровесниками, способности которых в той или иной сфере развиты лучше, чем собственные, побуждает к их развитию. При этом ребенок может увидеть, какими способами, доступными его возрасту, это можно сделать, то есть имеет возможность реализовывать потребность ближайшего самосовершенствования.

Известно, что в психолого-педагогическом плане ситуация сравнения школьников друг с другом очень сложна и рискованна. При ее неправильной организации или при ее стихийном протекании некоторые дети могут получить психологическую травму от осознания своей неуспешности, в классе могут возникнуть межличностные конфликты.

А.И. Липкина, анализируя влияние этого приема на формирование адекватной учебной самооценки школьников, подчеркивает, что сравнение детей не должно носить случайного, стихийного характера, его следует применять со строгим учетом индивидуальных особенностей детей, в частности, способностей и отношения к учению. Сравнивать детей надо так, чтобы не возвышать одних и принижать других, а стимулировать детей к достижению лучших результатов и совершенствованию своей личности. В ее экспериментальных исследованиях наибольший эффект наблюдался в случае, когда сравнивались дети с одинаковыми возможностями [2; С. 47-51].

Избежать отрицательных последствий сравнения детей друг с другом и, наоборот, использовать его развивающие ресурсы педагогу позволяют условия внеурочной деятельности. Одним из важных психолого-педагогических условий этой деятельности, по мнению С.Б. Спиридоновой, является вариативность содержания внеурочных занятий, насыщение их анализом опыта успешной деятельности детей в той или иной сфере [4].

Другим важным психолого-педагогическим условием внеурочной деятельности автор считает отсутствие академической системы оценивания. Это обеспечивает психологический комфорт ребенка и «дает возможность более эффективно выстраивать индивидуальные стратегии его развития, что особенно важно для формирования представлений о себе, своих действиях и поступках, об особенностях своей личности» [4; С. 192].

Рассмотрим пример организации социального сравнения во внеурочной деятельности. Одно из занятий программы по развитию самопознания младших школьников посвящено анализу психологических портретов сверстников и самого себя. На специальной карте, с которой ученики работают несколько занятий, изображено: в левой части – описание трех ситуаций из фильма К. Бромберга «Приключения Электроника»; в средней части напротив каждой ситуации приклеена карточка с описанием психологического портрета героя фильма - участника этой ситуации (Корольков – умный, сообразительный; Гусев – сильный, смелый; Майя – добрая, отзывчивая); справа напротив ситуаций и портретов героев три свободных поля. Каждый ребенок имеет набор карточек с фамилиями всех учеников класса (в т.ч. и своей) размером 5x2 см и клей. В процессе беседы дети вспоминают о том, что на прошлом занятии они обсуждали качества личности, которые Корольков, Гусев и Майя, проявили в трудных ситуациях, помогая Сыроежке и Электронике. Учащиеся перечисляют качества, записанные в психологических портретах героев в карте. Затем детям предлагается вспомнить и рассказать о похожих ситуациях из их жизни, в которых им приходилось поступать так же, как и рассмотренным персонажам, проявлять те же

качества, что и они. После этого обсуждения дети имеют возможность распределить карточки с фамилиями одноклассников и своей фамилией в свободных полях карты. Это должно отражать их мнение о том, на кого из персонажей больше похож своими качествами каждый ученик класса. Например, фамилии ребят, которые в жизни чаще проявляют ум и сообразительность, будут располагаться напротив карточки с психологическим портретом Королькова, тех, кто часто проявляет смелость и решительность – напротив карточки Гусева, тех, кто очень добрый и отзывчивый – напротив карточки Майи. В заключительной беседе учащиеся обсуждают сделанные выборы.

Такая организация занятий позволяет обеспечивать сравнение примерно одних и тех же положительных качеств личности. В процессе сравнения, с одной стороны, дети обнаруживают свое сходство со сверстниками по этим качествам, с другой стороны, они имеют возможность увидеть различие в конкретных поведенческих проявлениях и в тех жизненных ситуациях, которые у каждого ребенка свои, индивидуальные. В результате такого организованного сравнения рассуждения ребенка о себе становятся более глубокими, рефлексивными, подкрепленными знаниями о проявлениях его личностных особенностей в жизни и деятельности, образ Я ребенка обогащается и дифференцируется.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х тт. Т II / под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника. - М.: Знание, 1976.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под редакцией Рузской А.Г. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
4. Спиридонова С.Б. Развитие самопознания в условиях внеурочной деятельности // Учитель и новые образовательные стандарты: материалы Междунар. научн.-практ. конф., Волгоград, 24-26 октября 2012. – Волгоград: ВГСПУ «Перемена», 2013.
5. Самойленко Е.С. Проблема сравнения в психологическом исследовании. – М.: ИП РАН, 2010.
6. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2010-2011) [Электронный ресурс]: Министерство образования и науки РФ: URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 20.09.2013)

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ «ДЕТСКИЙ САД – ШКОЛА» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Контров Н.Е.

директор МОУ СОШ №11

Россия, Ярославль

Бугайчук И.А.

заместитель директора МОУ СОШ №11

Россия, Ярославль

Зарубина С.В.

заведующая МДОУ детский сад №233

Россия, Ярославль

Бугайчук Т.В.

к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ

Россия, Ярославль

Перемены, произошедшие в России в последние годы, определили новый социальный заказ общества на деятельность системы образования. Введение в образовательную практику ФГОС второго поколения ознаменовало новый этап российского образования. Требования к условиям реализации ФГОС представляют собой систему нормативов и регламентов, необходимых для обеспечения реализации основных образовательных программ и достижения планируемых результатов образования. Они дифференцированы по видам ресурсов, каждый из которых решает задачу обеспечения учебной деятельности обучающихся, образовательной (профессиональной)

деятельности воспитателей и учителей и управленческой деятельности администраторов.

Важно отметить, что введение утвержденных на государственном уровне стандартов существенно способствует обеспечению преемственности и перспективности повышения качества образования в целостной системе обучения и воспитания. Главной стратегической установкой в реформировании современной системы образования, обозначенной в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», является обеспечение качества образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики страны, потребностям личности и социума. Важным условием достижения такого качества является обеспечение непрерывности образования, которое в соответствии с «Концепцией содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» понимается как согласованность, преемственность всех компонентов образовательной системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования.

Но наиболее уязвимой стороной введения ФГОС в образовательных учреждениях нам представляется подготовка педагогов, формирование их философской и педагогической позиции, развитие методологической, дидактической, коммуникативной, методической и других компетенций. Исследование профессиональной компетентности педагога - одно из ведущих направлений деятельности целого ряда ученых (В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, С.Г. Молчанов, Л.А. Петровская, В.Д. Шадриков). Как отмечает В.Д. Шадриков, компетентность - новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [8].

Важно понимать, что, работая по стандартам второго поколения, педагоги должны активно развивать свои профессиональные компетенции, так как им необходимо осуществлять переход от традиционных технологий к технологиям деятельностного, личностно-ориентированного обучения, использовать уровневую дифференциацию, обучение на основе компетентного подхода, «учебных ситуаций», проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные методы и активные формы обучения.

Результаты же анкетирования учителей школы и воспитателей детского сада показывают, что доминирует знаниевая парадигма, что далеко не все педагоги используют индивидуальный подход в обучении, что они обладают недостаточным уровнем коммуникативной компетентности.

Отсюда, реальное внедрение заложенных в стандарте идей во многом зависит от готовности педагога к их воплощению, от качественной подготовки педагогических и управленческих кадров. Современная образовательная ситуация объективно требует становления педагога субъектом собственного профессионального развития. Поэтому сегодня перед администрацией образовательного учреждения (детского сада, школы) стоят следующие задачи [1]: 1) обеспечение оптимального вхождения работников образования в систему ценностей современного образования; 2) принятие идеологии ФГОС; 3) освоение новой системы требований к структуре основной образовательной программы, условиям ее реализации и оценке достижений обучающихся; 4) овладение учебно-методическими и информационно-методическими ресурсами, необходимыми для успешного решения задач, заявленных в стандарте.

Профессиональное развитие может и должно осуществляться самими педагогами, с их участием, следуя при этом основной цели образования – помогать ученикам учиться. Объективно, если учитель не в состоянии четко определить, в какой степени та или иная программа или методика поможет ему достичь цели, то маловероятно, что она даст ожидаемые результаты в практической деятельности.

На основании исследований, направленных на выявление факторов, способствующих повышению эффективности педагогической деятельности, можно выделить ряд признаков эффективного профессионального развития. Три из них связаны с его содержанием и методами. Первый – это знание содержания своего предмета, постоянное совершенствование в области профессиональных компетентностей. Создание, апробирование и применение собственных (авторских) программ по преподаваемым дисциплинам, элективным курсам, программам внеурочной деятельности [2].

Другой особенностью эффективного профессионального развития является предоставление учителям возможности учиться активно: давать открытые уроки и занятия, затем обсуждать их с другими учителями, посещать и обсуждать занятия своих коллег, практиковать обучение с демонстрацией собственного педагогического опыта, создавать смоделированные ситуации и

принимать участие в круглых столах и серьезных профессиональных дискуссиях. Еще одной стороной процесса активного обучения является наблюдение за работой обучающихся с целью оценки эффективности процесса обучения. Внимательное изучение деятельности учащихся посредством педагогического мониторинга, помогает педагогам проводить своевременную рефлексию и совершенствоваться.

Исходя из перечисленных задач, мы считаем важным реализовывать преемственности между детским садом и школой не только в области сопровождения обучающихся, но и в организации методической работы с педагогами образовательных учреждений. Методическое сопровождение необходимо строить так, чтобы профессиональное развитие педагогов стало частью их повседневной жизни. Живя в информационном обществе, современный педагог сталкивается с огромным потоком информации, требующим интеллектуальной переработки, план методической деятельности должен быть мобильным: выделяя ключевые проблемы педагогического развития на год, следует быть готовым к изучению поступающей обновляющейся информации. Включенность педагогов в процесс изучения новых идей, педагогического опыта, внедрение инновационных проектов возможны в условиях применения новых форм взаимодействия: мобильных проблемных групп, тренингов, научно-исследовательских проектов, круглых столов, научно-практических конференций. В связи с этим, среди важных структурных характеристик профессионального развития является его коллективность. Это означает, что учителя школы и воспитатели детского сада принимают совместное участие в мероприятиях по повышению квалификации, что позволяет сделать этот процесс осмысленным, связным и, следовательно, результативным [6].

На наш взгляд, важнейшим элементом стимулирования учебно-методической работы педагогических коллективов образовательных учреждений, активизации исследовательской деятельности, повышения уровня профессиональной компетентности в условиях перехода к ФГОС является «Панорама методических идей», проводимая в рамках инновационной площадки «детский сад – школа». Данное мероприятие направлено на повышение уровня профессионального мастерства педагогических работников через активизацию научно-методической работы, а также позволяет изучить индивидуальный творческий почерк педагога, провести диссеминацию педагогического опыта с целью дальнейшего развития учреждения. Педагогам порой непросто находить время для участия в развитии профессиональной среды, но это делать необходимо, если мы стремимся к созданию Новой школы. Единые теоретические основания, принципы организации образовательной работы с детьми, преемственность и согласованность целей, задач, методов, средств, форм организации воспитания и обучения, обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребенка, являются основой для реализации на практике решения проблемы преемственности. Такой подход реализации единой линии развития ребенка может придать педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер. И, наконец-то, ступени образования будут действовать не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева Т. Дорожная карта для директора: как организовать процесс введения ФГОС начального общего образования в школе // Учительская газета. - № 6 (10295). - 10 февраля 2010.
2. Елагина В.С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза // Современные наукоемкие технологии. - 2010. - № 10.
3. Киреева М.В. Система повышения профессионально-педагогической компетентности педагогических работников // Методист. – 2006. - № 6.
4. Майер А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Управление ДОУ. – 2007. - № 1.
5. Сластенин В.А. Педагогический процесс как система. - М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.
6. Соловьева Н.И., Будкина Т.Н., Буртаева О.В. Методическая служба – центр научно-методического сопровождения инновационной образовательной деятельности // Методист. - 2008. - № 5.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2010.
8. Шадриков В.Д. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. – М.: Логос, 2010.

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Коротаева А.И.

к.пс.н, ст. преп. кафедры педагогики и психологии начального обучения
ЯГПУ

Россия, Ярославль

С поступлением ребенка в школу в его жизни происходят значимые изменения, коренным образом меняется социальная ситуация развития. Согласно концепции Э. Эриксона [5], в этот период формируется важное личностное образование – чувство социальной и психологической компетентности (или при неблагоприятном развитии – социальной и психологической неполноценности), а также чувство дифференцированности своих возможностей. Уже в раннем детстве потребность в общении заставляет ребенка искать эмоциональный контакт не только со взрослыми, но и со сверстниками. В школьной среде интенсивно продолжается социализация. Традиционно рассматриваются целенаправленная социализация в официальных институтах (например, школе) и нерегулируемая, стихийная социализация в неформальных объединениях [3]. Одновременное существование социализации как целенаправленного, так и стихийного процесса можно увидеть на школьном уроке. Так, помимо усвоения материала урока и социальных правил, ученик присваивает опыт взаимодействия учителя и учеников как между собой, так и внутри социальной группы. Отношения в классном коллективе задаются во многом педагогом извне.

Модернизация содержания образования в меньшей степени затрагивает вопросы воспитания и формирования личности, акцентируя внимание на межпредметных, надпредметных связях, техническом оснащении образовательных учреждений.

Современная школа существует в условиях, знаменующих гендерно-эгалитарные отношения, целью которых является создание оптимальных условий для самореализации ребенка независимо от его пола. Однако, в действительности, содержание и условия школьного образования создают условия для формирования гендерной асимметрии.

Конкретизация ситуации важна не только для выявления динамики изменения отношений младших школьников, но и для повышения эффективности образовательного процесса. Традиционно отношения в младшем школьном возрасте изучались в диаде «учитель – ученик», которые рассматривались как прототип будущих социальных отношений. Данный тип отношений построен на строгой иерархии. Педагог оценивает предписываемые младшим школьникам содержания и формы деятельности, формируя у младших школьников отказ от самостоятельности. Подобные сложности возникают в отношении ребенка с другими взрослыми.

Взаимодействие со сверстниками противоположного пола позволяет младшим школьникам выстраивать самостоятельную, независимую от мнения взрослого модель поведения. Модели поведения младших школьников демонстрируют глубокие отличия между собой. Это обусловлено тем, что для каждого из них в классе возникает неповторимая ситуация общения, своя микросреда. Каждый член классного коллектива занимает особое положение в системе данных отношений.

Практика работы психологом в системе школьного образования подтверждает, что позиция педагогов и родителей направлена, главным образом, на достижение младшим школьником высоких академических результатов. В то время как гендерные характеристики ребенка остаются за пределами их внимания. Однако поведение младших школьников как представителей разных полов является важным условием для формирования мотивации к учебной деятельности.

В младшем школьном возрасте появляются новые виды деятельности, доступные для самореализации. Кроме учебной деятельности, к ним можно отнести выполнение общественных поручений, спортивные достижения, творческие конкурсы и мероприятия. В данных условиях гендерные характеристики отношений младших школьников также являются актуальными для современной психологической науки и педагогической практики.

Прослеживая динамику отношений мальчиков и девочек в начальной школе, выделим их основные компоненты: гендерные представления, гендерные стереотипы, гендерные установки, гендерная идентичность [1].

Развитие гендерных стереотипов мальчиков и формирование отношения к другому осуществляется по-разному. Идентичность девочек и образцы поведения по отношению к

противоположному полу развиваются в необходимом «феминном» направлении с рождения, тогда как у мальчиков существует необходимость дифференциации от феминной традиции к маскулинной. Образовательная среда определяет феминные стандарты, поэтому мальчики обнаруживают гендерные искажения. Динамические искажения проявляются в менее интенсивном наполнении содержанием гендерных стереотипов и формировании и развитии гендерных представлений у мальчиков. Содержательные искажения характеризуются тем, что гендерные представления мальчиков можно охарактеризовать как отрывочные и эмоционально-насыщенные. В системе гендерных установок мальчиков преобладает оценочный компонент в отличие от девочек, чьи гендерные представления более полные и детализированные, а установки представляют собой сочетание когнитивного, оценочного и поведенческого компонента.

Четвероклассники уязвимы к чужому влиянию, для них характерна боязнь мнения о них, как о слабых и зависимых от родителей. Кроме того, чтобы быть принятым в группе сверстников, четвероклассник должен вести себя как «настоящий» представитель своего пола, его поведение должно в полной мере соответствовать представлениям о мужественности и женственности в данной группе, классном коллективе. Зачастую подобное поведение приобретает гипертрофированные черты. Отношения с родителями своего пола, их престижность становятся для ребенка неоднозначным, иногда, кризисными. Если во втором классе родитель своего пола был в глазах младшего школьника абсолютным образцом, то к четвертому классу его «идеальность» в представлениях младшего школьника становится крайне противоречивой. Ребенок стремится вести себя подчеркнуто самостоятельно, в среде своих ровесников выстроить образец поведения для своего пола.

Особенности идентификации младших школьников с родителями, а также особенности развития самоидентификации. Выявлено, что существуют значимые отличия в идентификации с матерью и отцом у младших школьников. Кроме того, обнаружены значимые различия в идентификации с матерью у девочек на протяжении обучения в начальной школе. Формирование самоидентичности у девочек сопряжено с отдалением от материнских ценностей и норм и их личной переработкой, что является одним из условий конструирования гендера. Динамика становления самоидентификации у мальчиков отличается от девочек. Таким образом, в структуре гендера доминируют феминные ценности.

Компетентность и престижность родителей одного пола с ребенком (КПР) и эмоционального отношения (ЭО) с родителями одного пола с ребенком имеет ряд особенностей. В начале обучения девочки считают престиж матери выше, чем мальчики престиж отца. В течение обучения в начальной школе картина меняется. Мальчики демонстрируют более высокий показатель компетентности и престижности отца, чем девочки матери. Эмоциональная связь с отцом у мальчиков также выше, чем у девочек на данном возрастном этапе. К концу младшего школьного возраста девочки демонстрируют независимость и автономность. Это способствует самостоятельному конструированию и реализации моделей поведения, в то время как мальчики того же возраста находятся перед выбором каким образцам поведения следовать. Отход от феминных стандартов проявляется только при включенности мальчиков в группу сверстников.

Мотивация учебной деятельности и адаптация младших школьников у обоих полов имеет значимую взаимосвязь с такой гендерной характеристикой, как отношение к другому. Таким образом, полнота и сформированность представлений о противоположном поле способствуют успешной адаптации к школьным условиям, менее выраженной тревожности относительно себя как члена учебного коллектива и мотивации в целом.

Учет выявленных особенностей в учебно-воспитательном процессе и условиях семьи может способствовать устранению гендерной асимметрии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клецина И. С. «Компетентностный подход» и гендерное образование в высшей школе // Актуальные вопросы современного университетского образования: Материалы X Российско-Американской научно-практической конференции, 14-16 мая 2007 г. - СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2007.
2. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, Е.М. Борисова, М.К. Акимова; под ред. И. В. Дубровиной – М.: Просвещение, 1991.
3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.

4. Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. - СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2000.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Флинта, 2006.
6. Ярская-Смирнова Е.Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Одежда для Адама и Евы: Очерки гендерных исследований. - М.: РАН ИНИОН; Саратов: Гос. Техн. Унт. Центр соц. политики и гендерных исслед., 2001.

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Кузнецова С.В.

к.соц.н., доцент кафедры психологии СГТУ
Россия, Саратов

Сорокина К.В.

студентка СГТУ
Россия, Саратов

Бумарскова К.П.

студентка СГУ
Россия, Саратов

Одним из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства является психологическая готовность ребенка к школьному обучению. По мнению Н.И. Гуткиной [3], важным компонентом готовности к школе является речевая готовность. Исследования в области логопсихологии показывают, что неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферы [1]. Наблюдается недостаточный уровень развития познавательных процессов, их произвольности. Исследования Р.И. Лалаевой [5] показывают, что нарушения речи отрицательно влияют, прежде всего, на формирование мыслительных операций анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. У детей с речевой патологией отмечается заниженная самооценка, нестабильность уровня притязаний, повышенный уровень тревожности, нарушения волевой регуляции поведения. Речевые нарушения отражаются на уровне сформированности общения и сотрудничества. Следовательно, у детей с ОНР наблюдается нарушение всех компонентов психологической готовности к школьному обучению: интеллектуальной, личностной, социально-психологической.

Нами было проведено исследование психических функций у детей старшего дошкольного возраста с речевым диагнозом ОНР на базе ДОУ компенсирующего вида № 232 г. Саратова. Использовались следующие методики: «Рисунок человека», «Нелепицы», «Заучивание 10 слов», Доска Сегена, «Графический диктант» (Д.Б. Эльконина), Методика Л. Бендера, «Закончи рисунок», наборы картинок: контурные, пунктирные, зашумленные, в условиях наложения, незаконченные (недорисованные), а также серии сюжетных картинок.

Восприятие. Исследование слухового восприятия на основе предложенных заданий и анализа речевых карт выявило трудности слухового анализа ритмических структур, что совпадает с результатами, полученными Л.И. Переслени [7]. Простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличалось у детей с нормальным речевым развитием и с ОНР. Лишь у некоторых детей наблюдались затруднения при усложнении заданий: детям предъявлялись, наряду с реальными, контурные, пунктирные, зашумленные, наложенные изображения. Например, при предъявлении зашумленной картинке с изображением пилы, ребенок сказал, что видит там рыбок, другой, что ничего не видит, следующий назвал только полоски, которыми был зашумлен рисунок. При определении наложенных предметов один из детей правильно назвал предметы и предположил, что они «запутались в какой-то веревке».

При общем недоразвитии речи особенно нарушенными оказываются более высокие уровни зрительного восприятия, что проявляется в трудностях классификации по форме, цвету, величине. Исследование симультанного гнозиса проводилось по сюжетной картинке, серии сюжетных картинок и сравнению с результатами, описанными в речевой карте ребенка. Было выявлено, что рассказы детей с ОНР соответствовали изображенной ситуации, но составить полный и связный рассказ по картинке им было трудно, в рассказах отсутствовала смысловая целостность. Для детей

с нарушениями речи характерны нарушения оптико-пространственного гнозиса [8]. Данное утверждение было проверено с помощью «Графического диктанта» Д.Б. Эльконина и методики Л. Бендера. Результаты: при рисовании отмечалось частичное соответствие изображению при наличии отдельных неточностей: вместо точек рисовались кружки, пропускались углы; линии проводились не в том направлении и не той длины. Допускалось отдельное изображение фигур, явления персеверации и неправильное расположение фигур на листе бумаги. У части детей рисунки не соответствовали предъявленному изображению.

Внимание. Характерен низкий уровень распределения и концентрации внимания: период вработываемости неустойчив, темп медленный, низкая продуктивность и точность работы. Значительно страдает устойчивость внимания. Медленный темп деятельности сочетается со значительным числом ошибок, что определяет невысокую точность реализации задания. Объем внимания не соответствует возрастным параметрам [4]. Особенностью данной группы детей является недостаточное понимание инструкций к заданиям; характерным показателем расстройств произвольного внимания является отвлекаемость.

Память. Для детей с речевой патологией запоминание речеслуховой информации затруднено. Во время проведения методики «10 слов» дети часто говорили, что не запомнили слова, слов слишком много - «я столько не запомню», а некоторые отказывались от третьего прослушивания. При воспроизведении связного рассказа самостоятельно справились с заданием не более половины детей; примерно пятая часть детей воспроизводила содержание только по наводящим вопросам. Зрительная память у детей с общим недоразвитием речи нарушена меньше. В процессе проведения методики «Нелепица» все дети назвали, кто и что изображен на картинке и ответили на вопросы, но не всем детям эта картинка показалась смешной, лишь некоторые эмоционально отреагировали на увиденное и сказали, что такого не может быть.

Мышление. Нарушения мышления связаны с малым запасом понятий, находящихся в активном употреблении. Для части детей характерно замедление темпа мыслительного процесса и большее по сравнению с нормой число попыток при выполнении мыслительных операций – эти выводы были сделаны в результате наблюдения логопедических занятий, дети действительно очень медленно давали ответ на вопрос, заданный логопедом по только что пройденному материалу. При составлении рассказов по серии сюжетных картинок большинство детей успешно справляются с заданием в невербальной форме (т.е. раскладывают картинки в нужной последовательности), но часто не могут рассказать о событиях, либо используют при рассказе неправильные языковые средства. Для многих из них характерна ригидность мышления [5].

Воображение. При общем недоразвитии речи характерны недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения. При выполнении заданий методики «Дорисуй фигуру» дети очень часто задумывались и не могли придумать, во что можно превратить круг, квадрат и треугольник, некоторые отказывались от выполнения задания, так как не знали, что нарисовать, оригинальных изображений выполнено мало. Воображение детей с ОНР отличается стереотипностью [2].

Особенности эмоциональной сферы детей с ОНР. В целом, при общем недоразвитии речи наблюдается незрелость социальных эмоций и примитивность эмоционального реагирования. Более чем у половины детей с ОНР доминируют отрицательные эмоции и повышена склонность к стрессовым состояниям.

Особенности личности детей с ОНР. Изучение особенностей личностной сферы у детей с общим недоразвитием речи проводилось по методике «Рисунок человека» и показало, что у большинства детей заниженная самооценка. Человек у большинства детей нарисован очень маленький, в стороне, отсутствие глаз и рта на лице, ноги и руки нарисованы в виде палок. Самооценка детей с нарушениями речи является более низкой, чем у детей с нормальной речью, но в большей степени зависит от представлений детей об отношении к ним взрослых. Особенности поведения является незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

Таким образом, нарушения речи однозначно влияют на развитие психики ребенка, и, развивая речь, мы развиваем личность ребенка в целом, повышая степень его готовности к школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Л.С., Исмаилова С.Р. Диагностика готовности К школьному обучению детей с речевой патологией // Дети с проблемами в развитии. - 2004. - № 1.

2. Глухов В.П. Особенности процесса воображения у детей с тяжелыми нарушениями речи // Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности. - М., 1983.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школьному обучению // Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1998.
4. Детская логопсихология / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2010.
5. Лалаева Р.И. О проблеме формирования готовности к школьному обучению дошкольников с нарушениями речи // VII Царскосельские чтения / под ред. В.Н. Скворцова. - СПб., 2003. Т. III.
6. Мастюкова Е.М. Нарушения познавательной деятельности у детей с тяжелыми расстройствами речи // Лечебная педагогика. - М., 1997.
7. Переслени Л.И., Фотекова Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой психического развития // Дефектология. - 1993. - № 5.
8. Шипицина Л.М., Волкова Л.С. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи // Дефектология. - 1993. - № 4.

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ-ИНТРОВЕРТОВ

Ледовская Т.В.

к.п.с.н., ст. преп. кафедры педагогической психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Козлова Э.О.

студент специальности «Педагогика и психология» ЯГПУ
Россия, Ярославль

Проблема учебной деятельности и выделение ее основных компонентов является одной из значимых в современной науке. Психологические аспекты содержания понятия учебной деятельности являются предметом рассмотрения исследователей Т.В. Габай, В.В. Давыдова, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Т.В. Ивановой, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьминой, Н.В. Нижегородцевой, Ю.П. Поваренкова, В.А. Сластенина, Д.Б. Эльконина и др.

Концепция учебной деятельности возникла в рамках отечественной психологии благодаря Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову. Анализ основных работ показывает, что авторы выделяют различные компоненты структуры учебной деятельности. Структура деятельности в системогенетической концепции - это «целостное единство компонентов (предметных, психологических, физиологических) и их всесторонних связей, которые реализуют деятельность», тогда как психологическая структура деятельности – «целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность» [4; С. 14]. Наряду с этими понятиями выделяется термин «психологическая система деятельности», которая, представляет собой психологическую структуру деятельности, которая возникла и функционирует в соответствии с целями и задачами конкретной деятельности и «настроена» на достижение определенного результата [4; С. 14]». Психологическая структура любой деятельности, в том числе и учебной деятельности студентов есть целостное единство деятельностно-важных качеств: учебно-важных качеств и профессионально-важных качеств, образующих устойчивые взаимосвязи [5], основанное на функциональных блоках, содержание которых определяется спецификой деятельности.

Н.В. Нижегородцева определяет психологическую структуру учебной деятельности как «целостное единство учебно-важных качеств и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность» [2; С. 52]». Автор выделяет в структуре пять функциональных блоков учебно-важных качеств (УВК - это качества, образующие психологическую структуру учебной деятельности): личностно-мотивационный, принятия учебной задачи, представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационная основа деятельности, управление деятельностью. Компонентный состав блоков определяется спецификой учебной деятельности и содержанием образования на конкретном этапе обучения.

Нами используется термин «учебная деятельность», определяемый Н.В. Нижегородцевой как «специально организованная специфическая форма сознательной активности человека,

направленная на усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности» [2; С. 101]. Соответственно психологическая структура учебной деятельности – это «целостное единство учебно-важных качеств и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность» [там же; С. 102].

Анализ литературы показывает, что вопрос о влиянии индивидуальных, индивидуально-психологических, индивидуально-типологических особенностей учащихся школы на успешность учебной деятельности ранее исследовался многими отечественными и зарубежными психологами. В литературе существуют противоречивые сведения о том, как тип нервной системы и его производные свойства темперамента связаны с успешностью учебной деятельности.

Анализ психологической структуры учебной деятельности старшеклассников-экстравертов происходил с помощью методики «Комплексная диагностика готовности старшеклассников к обучению в вузе (КДГс)» Н.В. Нижегородцевой, Т.В. Жуковой [3].

Показатели среднего арифметического (Mx) учебно-важных качеств (УВК), входящих в состав психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) у старшеклассников-интровертов представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Уровень развития компонентов ПСДу старшеклассников интровертов (Mx)

№	Компоненты ПСДу	Интроверты
1.	Потребность достижения (ПД)	12,03
2.	Принятие задачи (ПЗ)	5,19
3.	Производительность внимания (ВП)	6,78
4.	Коммуникабельность (К)	10,92
5.	Вводные навыки (ВН)	27,83
6.	Профессиональная направленность (ПН)	7,06
7.	Отношение к себе (ОС)	36,94
8.	Логическая память (ПЛ)	6,28
9.	Эмпатия (Эм)	15,50
10.	Логическое мышление (МЛ)	12,44
11.	Вербальная память (ПВ)	8,53
12.	Произвольная регуляция деятельности (ПРД)	10,00
13.	Гибкость мышления (МГ)	7,94
14.	Обучаемость (Об)	2,87
15.	Индивидуальный индекс готовности к обучению в вузе (СП)	30,14

Примечание. Здесь и далее.

ПД - потребность достижения; ПЗ - принятие задачи; ВВП - производительность внимания; К - коммуникабельность; ВН - вводные навыки; ПН - профессиональная направленность; ОС - отношение к себе; ПЛ - Логическая память; Эм - эмпатия; МЛ - логическое мышление; ПВ - вербальная память; ПРД - произвольная регуляция деятельности; МГ - гибкость мышления; Об - обучаемость.

Анализ матрицы интеркорреляций и построение структурограмм выявили наиболее значимые учебно-важные качества и их взаимосвязи в ПСДу. На рисунке 1 представлена структурограмма ПСДу старшеклассников-интровертов.

Из рисунка 1 видно, что УВК старшеклассников-интровертов образуют взаимосвязи разных уровней значимости. Базовые УВК в этой группе старшеклассников представлены следующими компонентами: «принятие задачи» (ПЗ) ($\Sigma=4$) и «вводные навыки» (ВН) ($\Sigma=3$). Наиболее значимые взаимосвязи обнаружены между компонентами «профессиональная направленность» и «принятие задачи» ($r=0,494$ при $p \leq 0,01$). Ведущее УВК – «мышление логическое» (МЛ) ($r=0,385$ при $p \leq 0,05$).

УВК «Производительность внимания» (ВП), «Отношение к себе» (ОС), «Память логическая» (ПЛ) не обнаруживают связи с другими качествами, поэтому не входят в структуру. Компоненты «Гибкость мышления» (МГ) и «Коммуникабельность» (К), коррелируя между собой, также не входят в общую структуру.

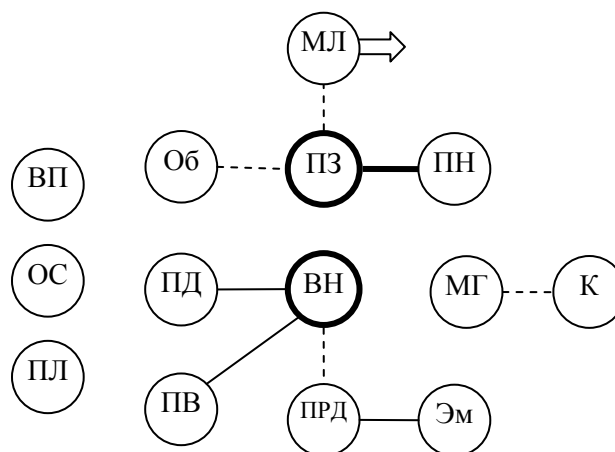


Рисунок 1. Психологическая структура учебной деятельности старшекласников интровертов

Примечание: положительные корреляции $r \leq 0,05$ (сплошная); положительные корреляции $r \leq 0,01$ (жирная); отрицательные корреляции $r \leq 0,05$ (пунктир); компонент со стрелкой - наличие r компонента структуры с результативным показателем

Структурный анализ по обобщенным показателям отображен в таблице 3. Из таблицы видно, что количество корреляций УВК равно 20; средний вес компонента в структуре равен 1,6 ед.; структурный показатель успешности учебной деятельности, выраженный в уровне сформированности психологической структуры учебной деятельности равен 29,05 ед. (выше среднего).

Таблица 2.

Основные показатели ПСДу интровертов и экстравертов

№	Показатели ПСДу	Интроверты
1.	Количество компонентов структуры	11
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	16
3.	Количество сильных r связей ($r \leq 0,01$)	2
4.	Средний вес компонента структуры ($\Sigma_{\text{ср.}}$)	1,6
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	8
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	8
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	0
8.	Базовые УВК	ВН; ПЗ.
9.	Ведущие УВК	МГ
11.	Структурный показатель успешности учебной деятельности	30,14

Уровень когерентности структуры равен 8 ед., а индекс дивергентности, в свою очередь, также равен 8 ед., соответственно, индекс организованности ПСДу = 0 ед. таким образом, психологическая структура учебной деятельности интровертов разобщена.

Неразвитость ПСДу интровертов может быть объяснена тем, что при условии высоких значений структурного показателя успешности учебной деятельности, у интровертов проявляется эффект мнимой дезинтеграции структуры, причиной которого являются значительные индивидуальные различия в организации индивидуальной психологической структуры учебной деятельности. Высокий уровень показателей усвоения достигается такими старшекласниками различными способами, часто неадекватными целям обучения.

У старшекласников-интровертов по сравнению со старшекласниками-экстравертами оказывается более развитым учебно-важное качество «принятие задачи» $t = 1,201$ при $p \leq 0,05$, т.е. данный компонент более развит у интровертов. Исходя из традиционного определения комплекса черт интроверта, включающих «стремление к точности, педантичности, планированию своих действий, ответственности» можно предположить, что именно данные черты определяют способность студента-интроверта адекватно решать и принимать учебные задачи, возникающие в

ходе выполнения новой деятельности. Также различается уровень развития компонента «коммуникабельность» $t = -1,337$ при $p \leq 0,05$, который более развит у экстравертов.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

Психологическая структура учебной деятельности и готовность к обучению в вузе у старшеклассников интровертов является статистически мало развитой, в ней проявляется эффект дезинтеграции. В ПСДу интровертов не видно четкого «ядра», она разобщена и состоит из трех подструктур.

У старшеклассников-интровертов компонент «гибкость мышления» находится на низком уровне развития, а компоненты, отвечающие за личностную сферу – на высоком. Это может объясняться тем, что на данном этапе психического развития главной задачей является становление старшеклассников как личности, а формирование структуры учебной деятельности применительно к вузовскому обучению еще не началось.

Таким образом, интроверсия-экстраверсия являются индивидуально-типологическими особенностями, обуславливающим специфику психологической структуры учебной деятельности и структурного показателя успешности учебной деятельности в целом. Психологическая структура учебной деятельности этих групп старшеклассников еще не оптимизирована в отношении цели учебной деятельности, т.е., можно сказать, что в середине 11 класса школьники еще не готовы к обучению в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды; в 2-х тт. Т. 1. – М.: «Педагогика», 1980.
2. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности; под ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2009.
3. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Психологическая готовность студентов к обучению в вузе и профессиональной деятельности // Материалы международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего». – М.: ИП РАН, 2007.
4. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – Репр. воспр. текста издания 1982. – М.: Логос, 2007.

ТИПОЛОГИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ледовская Т.В.

к.пс.н., ст. преп. кафедры педагогической психологии
ЯГПУ

Россия, Ярославль

Индивидуальное развитие вариативно и своеобразно, в нем обнаруживаются как общие (всеобщие) закономерности, так и типическое (особенное) и единичное (неповторимое) [4]. Для того чтобы контролировать процесс формирования будущего профессионала целостно, необходимо исследовать психологическое содержание типов студентов и, соответственно, владеть основными приемами оптимизации их обучения. Разработка типологии позволяет перейти от общих законов, составляющих предмет науки, к индивидуальной практической работе с конкретным студентом.

В психологии индивидуальных различий выделяют две основные стратегии построения типологии индивидуальностей: «аналитическую» и «синтетическую». Если аналитическая подразумевает «анализ количественных характеристик определенных свойств, присущих человеку (вес, рост, чувствительность и пластичность, быстрота запоминания и др.). Синтетический - предполагает построение типов на основе интегральной (целостной) характеристики субъекта (строение тела, темперамент)» [4; С. 299].

Нами были определены два основания для выделения психологических типов студентов первого курса: структурный показатель успешности учебной деятельности (сформированность психологической структуры учебной деятельности) и результативный показатель успешности учебной деятельности (уровень академической успеваемости). Каждый из типов образован в

результате сочетания уровней развития обоих показателей успешности учебной деятельности. Основанием для определения групп студентов с разным уровнем структурного показателя успешности учебной деятельности, послужила типология, разработанная в рамках концепции готовности к обучению в школе применительно к младшему школьному возрасту [4; С. 307].

Структурный показатель успешности учебной деятельности включает в себе интегральную характеристику индивидуального развития – индивидуальный индекс готовности к обучению в вузе (ИИГ), который отражает степень сформированности психологической структуры учебной деятельности студентов. Индивидуальный индекс готовности к обучению в вузе выражается в суммарном значении уровней развития учебно-важных качеств, входящих в психологическую структуру учебной деятельности, с учетом их весового значения структуре. Подсчет структурного показателя успешности учебной деятельности проводился по методике «Комплексная диагностика готовности к обучению в вузе» (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова) [3].

Отнесение индивидуального индекса готовности к обучению в вузе к значению больше, либо меньше среднего свидетельствует о том, что индивидуальное развитие данного студента не вполне соответствует содержанию образования на первоначальном этапе обучения в вузе: в случае высокой готовности, возможности студента выше программных требований; низкая готовность – показатель неокончательно сформированной психологической структуры учебной деятельности.

Применительно к нашему исследованию, студенты низким структурным показателем успешности учебной деятельности имеют структурный показатель (СП) успешности учебной деятельности в диапазоне 13-25,5 ед.; средний СП – 26-32,5 ед.; высокий – 33-38 ед.

Анализ индивидуально-типологического состава студентов, характеризующихся разным уровнем показателей успешности учебной деятельности, показал следующие особенности (рисунок 1): 1) между студентами с низким уровнем СП и средним уровнем СП имеются отличия в выраженности «интроверсии-экстраверсии» $t=2,798$ при $p \leq 0,01$; 2) между студентами с низким уровнем СП и высоким уровнем СП имеются отличия в выраженности «интроверсии-экстраверсии» $t=2,526$ при $p \leq 0,05$; 3) между студентами со средним уровнем СП и высоким уровнем СП не имеется отличий в мере выраженности индивидуально-типологических особенностей.

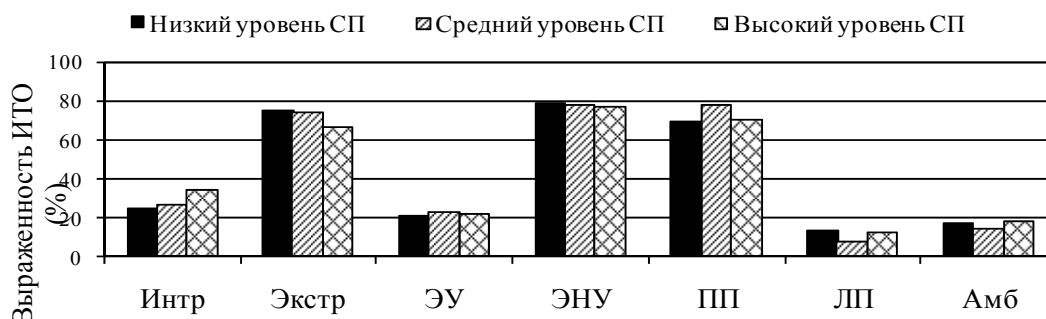


Рисунок 1. Выраженность индивидуально-типологических особенностей у студентов в зависимости от уровня структурного показателя успешности учебной деятельности

Примечание. Здесь и далее. ИТО – индивидуально-типологические особенности, Интр – интроверсия; Экстр – экстраверсия; ЭУ – эмоциональная устойчивость; ЭНУ – эмоциональная неустойчивость; ПП – правополушарный тип ФАМ; ЛП – левополушарный тип ФАМ; Амб – амбидекстрия ФАМ.

Таким образом, студенты, имеющие низкий уровень СП успешности учебной деятельности, преимущественно экстравертированы, а студенты, имеющие средний и высокий уровень СП - интровертированы.

Определение групп студентов с разным уровнем результативного показателя успешности учебной деятельности проводилось при помощи анализа оценок, полученных студентами по итогам двух аттестаций, проводимых в вузе, а также по оценкам, полученным в период первой экзаменационной сессии.

В ходе исследования определено, что значения результативного показателя успешности

учебной деятельности в исследуемой выборке соответствует трем группам: к группе с низкими значениями РП были отнесены студенты, общий уровень РП которых не превышает 3,55 баллов; средние значения резульативного показателя успешности учебной деятельности лежат в диапазоне от 3,56 до 4,5 баллов; высокие – от 4,6 до 5 баллов.

Получена следующая специфика выраженности индивидуально-типологических особенностей у студентов с разным уровнем резульативного показателя успешности учебной деятельности (рисунок 2):

1) между студентами с низким и высоким уровнем резульативного показателя успешности учебной деятельности имеются отличия в выраженности интроверсии-экстраверсии ($t=3,952$ при $p \leq 0,001$), а также проявляется тенденция к различиям в доминировании типа ФАМ ($t= -1,674$ при $p=0,06$);

2) различий в выраженности индивидуально-типологических особенностей между студентами с низким и средним резульативного показателя успешности учебной деятельности не выявлено;

3) выраженность индивидуально-типологических особенностей у студентов со средним уровнем резульативного показателя успешности учебной деятельности отличается от студентов с высоким резульативного показателя успешности учебной деятельности по шкале «интроверсия-экстраверсия» ($t=3,089$ при $p \leq 0,01$), а также проявляется тенденция к различиям в типе ФАМ ($t= -1,691$ при $p=0,06$).

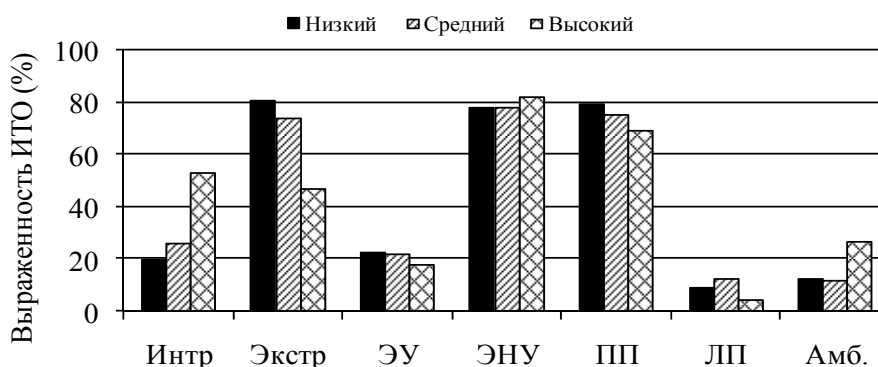


Рисунок 2. Динамика индивидуально-типологических особенностей у студентов в зависимости от уровня резульативного показателя успешности учебной деятельности

Таким образом, студенты с низкими значениями резульативного показателя успешности учебной деятельности преимущественно экстравертированы и обладают «левополушарным» типом межполушарной функциональной асимметрии мозга. Студенты со средним резульативного показателя успешности учебной деятельности преимущественно экстравертированы и характеризуются как «правополушарным» типом ФАМ, так и «амбидекстрией». Студенты, имеющие высокий резульативного показателя успешности учебной деятельности, – интровертированы и обладают «правополушарным» типом межполушарной функциональной асимметрии мозга и «амбидекстрией».

В зависимости от значения структурного показателя и резульативного показателя успешности учебной деятельности выделяются четыре типа студентов. Каждый из типов характеризуется разной мерой выраженности индивидуально-типологическими особенностями.

I тип. «Высокоуспешный» тип (РП – высокий уровень, СП – высокий уровень). Преимущественно интроверты, тип ФАМ характеризуется тенденцией к доминированию правого полушария головного мозга и к отсутствию асимметрии (амбидекстрия).

II тип. «Среднеуспешный» тип (РП – средний уровень, СП – средний уровень). Преимущественно экстраверты. Характеризуется тенденцией к «правополушарному» типу ФАМ и к отсутствию асимметрии (амбидекстрия).

III тип. «Низкоуспешный» тип (РП – низкий уровень, СП – низкий уровень). Преимущественно экстраверты с «левополушарным» типом ФАМ.

IV тип. «Дисгармоничный» тип. (Вариативный уровень РП и СП). Преимущественно экстраверты, «левополушарный» тип ФАМ. Данный тип студентов характеризуется существенной внутренней неоднородностью, что позволяет выделить его подтипы: подтип студентов с высоким уровнем ВП и средним уровнем РП, подтип студентов со средним уровнем СП и высоким уровнем РП, подтип студентов со средним уровнем СП и низким уровнем РП и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1969.
3. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Опыт разработки комплексной диагностики готовности студентов к обучению в вузе (КДГс) // Материалы IV Национальной научно-практической конференции «Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение». – М.: ФПО, 2007.
4. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
5. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности / под ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2009.
6. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М., 1994.

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ К ВЫБОРУ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ 9-Х КЛАССОВ

Лихоманова А.А.
аспирант
ЯГПУ
Россия, Ярославль

Профессиональная ориентация представляет собой сложную систему, которая состоит из многих аспектов: социальных, экономических, психолого-педагогических, медико-физиологических. Рассмотрев каждый из них отдельно и в совокупности, можно сделать вывод о целенаправленности профессиональной ориентации, ее функциях, возможностях которые она дает выпускнику школы.

По Н.И. Захарову [2] профессиональная ориентация состоит из взаимосвязанных компонентов профориентационной работы педагога-психолога: профессионального просвещения: развитие интересов, склонностей школьников в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, игровой, коммуникативной); профессиональной консультации; профессиональной адаптации.

Проблема выбора профессии многоплановая, в нее входят различные компоненты, от интересов ребенка до нужд государства, от индивидуальных способностей и личных характеристик человека выбирающего свой профессиональный путь до экономических возможностей получения образования по выбранной специальности. Наше внимание сосредоточено на одном из аспектов – проблеме построения индивидуального образовательного маршрута обучающегося, выбора им профессионального учебного заведения (высшего или среднего) для овладения профессией (Не рассматривается вопрос о начальном профессиональном образовании, т.к. в связи с федеральным законом «Об образовании Российской Федерации» от 21 декабря 2012 г. устанавливаются следующие уровни профессионального образования: 1) среднее профессиональное образование; 2) высшее образование – бакалавриат; 3) высшее образование – специалитет, магистратура; 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации [1; С. 16]).

В литературе много сказано о выборе самой профессии. Авторы предлагают множество различных методик, тестов, которые могут помочь ребенку определить сферу его профессиональных интересов, сориентировать его в огромном мире профессий. Но выбрать профессию недостаточно, необходимо выбрать еще и учебное заведение, где можно получить специальное образование.

Цель исследования заключается в решении проблемы выбора уровня профессионального

образования, при построении индивидуального образовательного маршрута обучающегося.

Для построения индивидуального образовательного маршрута необходимо учитывать множество различных факторов, т.к. цель его построения – реализация личностного потенциала каждого человека в образовании. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) – это персональный путь, который должен соответствовать личным способностям, психологическим характеристикам обучающегося.

В рамках системогенетического подхода, опирающегося на принцип детерминизма, сформулированный С.Л. Рубинштейном, согласно которому всякое внешнее воздействие опосредуется совокупностью внутренних условий, сосредоточено внимание на главном моменте научения – формирование и развитие профессионально важных качеств [7], на основе концепции системогенеза профессиональной деятельности. В результате теоретико-эмпирических исследований Н.В. Нижегородцевой [5], полученных в единой методологической основе, была создана концепция системогенеза учебной деятельности. Центральное место в концепции занимает положение о том, что психологическую основу готовности школьника к обучению составляет психологическая структура учебной деятельности.

Для рассмотрения вопроса о готовности обучающегося к обучению в среднем или высшем учебном заведении поставлена задача разработать методику, направленную на определение общего уровня психического развития выпускников школ 9-х и 11-х классов, готовность к усвоению знаний и умений, предусмотренных вузовской или сузовской программой. В основе методики лежит «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении» Н.В. Нижегородцевой, Т.В. Жуковой [4].

В нашем исследовании психологическая готовность к обучению в вузе или сузе отражает общий уровень психического развития обучающихся и представляет собой готовность к усвоению знаний и умений, предусмотренных программой образовательного учреждения. Психологическая структура готовности обучающихся к обучению состоит из пяти блоков, включающих в себя учебно-важные качества: личностно-мотивационный блок; представление о целях деятельности; представление о содержании и способах выполнения деятельности; информационная основа деятельности; управление учебной деятельностью.

Как пишет Е.А. Климов «...без специального педагогического руководства даже хорошо успевающих школьников не может обрести нужную (полную разностороннюю) ориентировку в мире профессий, необходимую для самостоятельного обдумывания вариантов своего будущего профессионального старта и жизненного пути» [3; С. 9]. Благодаря методике «Комплексная диагностика готовности к профессиональному обучению выпускников школ (КДГв)», и умелому использованию педагогом-психологом полученных результатов при индивидуальной или групповой беседах обучающиеся, (родители, законные представители) смогут получить информацию об уровне психического развития, получить рекомендации по развитию качеств, соотнести полученные данные с требованиями к выпускникам среднего и высшего профессионального образования.

Методика КДГв не подразумевает деления обучающихся на категории будущих студентов высшего или среднего учебного заведения, а предполагает рекомендательный характер полученных в ходе диагностики данных, для успешной реализации школьников в профессиональном обучении и будущей профессиональной деятельности. Всем обучающимся предоставлены равные возможности, каждый, опираясь на свои способности, может получить то или иное профессиональное образование. Анализ психологических особенностей и умственного развития в совокупности смогут помочь построить оптимальный индивидуальный образовательный маршрут.

КДГв включает такие учебно-важные качества, которые в различных комбинациях будут способствовать овладению учеником практической или академической деятельности. Чтобы понять на какой ступени профессионального образования, какие требования предъявляются к будущему студенту, чем он должен овладеть за период обучения, был проведен анализ общих компетенций, которые отражены в государственных стандартах высшего и среднего профессионального образования. Исходя из полученных данных, можно прийти к выводу о том, что обучение в ВУЗе больше сосредоточено на работе и развитие мыслительной деятельности студентов, в тоже время в СУЗе внимание сконцентрировано на овладении самой профессиональной деятельностью.

На этапе планирования ИОМ проведение методики сможет наглядно продемонстрировать психологическую готовность обучающегося к усвоению знаний и умений, предусмотренных

программой высшего или среднего профессионального образования; оценить уровень психического развития школьника, соотнести его с общими показателями успеваемости по профильным предметам, сориентировать выпускника в выборе уровня профессионального учебного заведения. В комплексе личной беседы с учеником, его родителями, законными представителями можно прийти к оптимальному решению проблемы профессиональной ориентации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 № 273-ФЗ. – М.: Проспект, 2013.
2. Захаров Н.И. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 1988.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004.
4. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении. – Ярославль: ЯГПУ, 2012.
5. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности / под ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2009.
6. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения – М.: МГППИ, 1999.
7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. – М.: Логос, 2007.

РЕЗЕРВЫ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Мазилев В.А.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Слепко Ю.Н.

к.пс.н., декан педагогического факультета
доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Как известно, компетентностный подход положен в основу при разработке федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения. Вся высшая школа будет в ближайшие годы работать, реализуя в практике высшего профессионального образования именно компетентностный подход.

В этой связи нельзя не отметить (учитывая огромную важность вопроса), что в современных версиях компетентностного подхода в образовании остается еще немало нерешенных вопросов. Отметим, что эти недостаточно изученные вопросы касаются и методологии компетентностного подхода, и его теоретического обоснования, и практической реализации на разных уровнях образования. Систематизация трудностей компетентностного подхода представляет собой самостоятельную (и, заметим, чрезвычайно актуальную), но вместе с тем и непростую задачу. Отметим лишь некоторые моменты, подчеркнув, что неразработанность теоретических вопросов может негативно сказаться на результативности образовательного процесса.

Необходимо дополнительное исследование внутренней архитектуры компетенции. В частности, не вполне ясно, как соединяются в структуре конкретной компетенции знания, умения, способности, личностные качества. Очевидно, что разные компетенции включают в себя названные составляющие в разных пропорциях. Необходимо разработать типологию компетенций в зависимости от конкретного состава компетенции. Не исследована архитектура компетенций разного уровня. Специальную исследовательскую задачу составляет разработка иерархии компетенций с учетом их конкретного состава. Очевидно, что при формировании той или иной компетенции очень важен вопрос о выборе правильной стратегии формирования компетенции: какие компоненты должны формироваться в первую очередь, поскольку являются основой для формирования других, и т.д. Подчеркнем, что решение этих вопросов важно для разработки адекватного инструментария для диагностики и измерения компетенций. Не секрет, что

наблюдается упрощенное понимание компетенции, при котором компетенция совершенно неправомерно фактически отождествляется с навыком. Использование деятельностного подхода при выявлении номенклатуры компетенций не является гарантией составления полного перечня, т.к. зачастую при таком подходе упускаются из виду «метадеятельностные» компетенции, которые чрезвычайно важны для формирования бакалавра или магистра. В частности, недостаточный учет таких компетенций может резко понизить уровень фундаментальной подготовки, что принципиально неверно.

Иными словами, еще предстоит серьезная и масштабная теоретическая работа, которая во многом будет определять успешность реализации новых образовательных стандартов.

Впрочем, несмотря на наличие недостаточно исследованных вопросов, компетентностный подход в настоящее время является, безусловно, и продуктивным и перспективным.

Как отмечалось выше, второй проблемой, обсуждаемой в настоящей статье, является подготовка психолога в современном вузе.

Нам уже приходилось писать о том, что в настоящее время зачастую наблюдается упрощенное понимание компетенции, при котором компетенция совершенно неправомерно фактически отождествляется с навыком (Мазилев, 2012). Стоит повторить еще раз – деятельностный подход не гарантирует составления полного перечня компетенций ввиду слабого учета в нем чрезвычайно важных для формирования бакалавра или магистра «метадеятельностных» компетенций; это, в свою очередь, потенциально ведет к снижению уровня фундаментальной подготовки, что принципиально неверно.

В настоящей статье рассмотрим (на примере подготовки психологов) некоторые резервы фундаментализации образования в современных условиях. Не имея возможности анализировать эту проблему в целом, обратим внимание лишь на один, но чрезвычайно важный, по нашему мнению, аспект. Предполагается, что в процессе вузовской подготовки должно быть сформировано профессиональное сознание. Необходимо отметить, что проблема становления профессионального сознания специалиста не исследована пока должным образом. Профессиональное сознание представляет собой крайне сложную структуру, которая формируется в результате взаимодействия целенаправленного вузовского теоретического обучения (складывающегося, как известно, из многих составляющих), производственных и учебных практик, «стихийного» жизненного опыта, общения с другими людьми, информации, почерпнутой из СМИ, литературы и т.д. Профессиональное сознание как сложный продукт этого взаимодействия еще ждет своих исследователей. Мы здесь заметим, что формирование профессионального сознания психолога имеет свои специфические особенности. Они связаны в первую очередь с тем, что в области научной психологии существует множество различных подходов, научных школ, традиций, что приводит к реальному *сосуществованию* различных научных теорий и концепций. В процессе вузовского обучения студент-психолог знакомится с этими подходами. Как они будут сосуществовать в профессиональном сознании будущего психолога, в значительной степени зависит от стратегии обучения. Произойдет ли интеграция научного знания в сознании специалиста или сформируется «мозаичное» профессиональное сознание, или различные концепции будут существовать как независимые и рядоположные? Однозначный ответ на этот вопрос дать чрезвычайно трудно (поскольку нужны специальные исследования), но очевидно, что в значительной степени результат будет зависеть от того, какие установки будут реализованы в ходе профессиональной вузовской подготовки.

Не рассматривая в настоящей статье проблемы подготовки специалиста-психолога в вузе в целом, остановимся, как и было сформулировано выше, лишь на одном моменте, выражающем специфику современного научного психологического знания. На наш взгляд, это одна из важнейших проблем подготовки психолога в вузе и более или менее эффективное ее решение позволит существенно повысить качество подготовки специалиста в данной области. Речь идет о проблеме интеграции психологического знания.

Речь идет о возможностях некоторой перестройки преподавания истории психологии на основе идей коммуникативной и интегративной методологии. Чтобы избежать недоразумений, подчеркнем, что и стандарт, и содержание дисциплины остаются традиционными, изменяются лишь акценты в процессе преподавания и учебной деятельности студентов.

История психологии традиционно рассматривается как важная составляющая профессиональной подготовки психолога в университете. Значение истории психологии состоит не только в том, чтобы обеспечить сведениями о «прошлом науки», но, в первую очередь, – перефразируя известное высказывание Р. Коллингвуда - знанием о том, что наука «собой

представляет», т.е. каковы ее реальные возможности. К сожалению, приходится констатировать, что история психологии – и отечественная и зарубежная – в значительной степени до сих пор остается описательной наукой, перечислением имен, направлений, событий, теорий. Разумеется, это не означает того, что в данном направлении ничего не делается. В первую очередь необходимо отметить многолетние исследования М.Г. Ярошевского, в которых получил оформление категориальный анализ в истории психологии. Но в целом отмеченная картина достаточно характерна. Причина такого положения вещей, на наш взгляд, в значительной степени в том, что при анализе психологических концепций недостаточно используется методологический анализ. Это не дает возможности решить важные историко-психологические вопросы, избавиться от многочисленных мифов, бытующих в истории психологической науки. Использование методологического анализа, напротив, позволяет конструктивно рассмотреть многие историко-психологические вопросы.

История психологии для будущих профессиональных психологов должна иметь опору в методологии, т.к. важность такой подготовки переоценить невозможно: высококлассный психолог-исследователь может сформироваться только в том случае, если будет иметь представление о внутреннем устройстве психологической концепции, о реальных детерминантах выбора методов исследования и т.п. История психологии представляет собой идеальный «полигон» для проведения такой подготовки. Таким образом история психологии сближается с методологией, представляя собой своего рода историческую методологию науки. Могут быть описаны основные принципы построения и содержание университетского курса «История психологии», акцентирующего методологические проблемы.

Инструментом подобного акцентирования выступает концепция коммуникативной методологии, ориентированная на соотнесение различных психологических концепций. В основе концепции коммуникативной методологии лежит модель соотношения теории и метода в психологии. Данная модель представляет собой структурный инвариант, поэтому может быть использована в качестве основы для осуществления соотнесения психологических концепций (данная схема неоднократно публиковалась, см., например: Мазилев, 2001; 2007). Предложен и описан вспомогательный аппарат коммуникативной методологии, представлена конкретная технология интеграции психологического знания, разработанная на основе коммуникативной методологии.

Остановимся несколько подробнее лишь на некоторых характеристиках коммуникативной модели. В ее структуре представлен предмет науки (как опредмеченная проблема). Различные концепции часто представляются несоизмеримыми из-за того, что трактовка предмета в них различна. Тем не менее, сопоставление различных концепций оказывается возможным, если следовать уровневому пониманию предмета. Поясним это. Вряд ли кто из психологов-исследователей не согласится с утверждением, что он изучает «психику». Назовем это декларируемым предметом. Правда, психику как таковую изучать довольно сложно, поэтому предмет трансформируется обычно либо в «отражение», либо в «регуляцию». Назовем это рационализируемым предметом. Но когда происходит реальное исследование (в котором исследуется реальный предмет), ученый ориентируется на те или иные характеристики либо поведения, либо самосознания. Причем реальный предмет представляет собой мыслительную конструкцию, изменение которой и будет представлять реальный результат исследовательского процесса. Понятно, что соотнесение концепций должно происходить с учетом различения данных уровней и осуществляться на уровне реального предмета.

«Опредмеченность» проблемы (латентное присутствие в сопоставительной модели трактовки предмета психологии) «подсказывает» идею метода. Дальнейшее уточнение связано с выбором базовой категории. Базовая категория - понятие, которое в конечном счете определяет общую ориентацию исследования. В качестве базовых категорий, как показали исследования, выступают понятия структура, функция, процесс, генезис, уровень или их сочетание. Базовая категория определяет тип организующей схемы. Организующая схема - способ организации исследования, которое может быть направлено на раскрытие структуры, функции изучаемого явления или на выявление его процессуальных характеристик и т.д.

Аналогично обстоит дело с такими структурными элементами как «базовая категория», «моделирующие представления», «метод» и др., включенными в соотносительную схему. Скажем, исследования одних и тех же явлений, но исходящие из различных моделирующих представлений не смогут быть соотнесены и сопоставлены в должной степени, пока не будет осуществлен специальный анализ моделирующих представлений (Мазилев, 2007).

Таким образом, возникает реальная возможность выявить, в каких моментах сопоставляемые концепции имеют сходство (или совпадают), а в каких различаются и за счет чего это происходит. Становится реальностью интеграция психологического знания.

На наш взгляд, на этой основе возможно сопоставление теорий, которые в действительности оказываются соизмеримыми. Естественно, речь идет о сопоставлении теорий одного и того же уровня и одного и того же явления. Особая роль в процедуре соотнесения отводится *предтеории*. Дело в том, что предтеория обычно плохо осознается самим исследователем, поэтому ее содержание, как правило, остается имплицитным. Предполагается осуществление специальных методологических процедур, эксплицирующих структуру и содержание предтеории. Поэлементное сопоставление содержания предтеорий сопоставляемых концепций, а также других компонентов, представленных в схеме психологического исследования, позволяет выявить «точки соприкосновения» и «зоны расхождения», что является принципиально важным для соотнесения сравниваемых концепций.

Вернемся к проблеме осуществления интеграции психологического знания в ходе учебного процесса. Представляется, что в решении задачи обеспечения интеграции психологического знания роль курса истории психологии значительно больше, чем об этом принято думать. Включение специального спецкурса по коммуникативной методологии (наряду с преподаванием «Методологических основ психологии», в котором идеи коммуникативной методологии также освещаются) позволяет осуществить интеграционную работу в расширенных масштабах и распространить ее на содержание общей психологии, психологии развития и других психологических дисциплин.

Разработана система самостоятельной работы студентов-психологов, изучающих историю психологии (Мазилев, Слепко, 2012), и методологические основы психологии (Мазилев, Слепко, 2011; 2012а). Самостоятельная работа студентов строится таким образом, что предусмотрено большое число заданий, требующее от студентов сопоставления различных подходов, теорий, концепций. Авторы курса ставили своей специальной задачей подчеркивание сходства между разными теориями, поэтому часть заданий для самостоятельной работы направлена именно на обнаружение сходных моментов в разных подходах. Поскольку согласованная самостоятельная работа предполагается и по курсу методологических основ психологии, студенты на историко-психологическом материале отрабатывают умения и навыки методологического анализа, в частности выделение структурных элементов того или иного исследовательского подхода. Большое внимание уделяется классификации и типологизации исследовательских подходов.

Вернемся к проблеме осуществления интеграции психологического знания в ходе учебного процесса. Представляется, что в решении задачи обеспечения интеграции психологического знания роль курса истории психологии значительно больше, чем об этом принято думать. Включение специального спецкурса по коммуникативной методологии (наряду с преподаванием «Методологических основ психологии», в котором идеи коммуникативной методологии также освещаются) позволяет осуществить интеграционную работу в расширенных масштабах и распространить ее на содержание общей психологии, психологии развития и других психологических дисциплин.

Как мы полагаем, такого рода интеграция психологического знания способствует более эффективному формированию профессионального сознания будущего психолога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мазилев В.А. Теоретический анализ компетенций в области образования // Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций / под ред. проф. М.В. Новикова. - Ярославль: ЯГПУ, 2009.
2. Мазилев В.А. История психологии – необходимость нового историко-методологического подхода // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее. Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26-29 июня 2006 г. / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М.: ИП РАН, 2006.
3. Мазилев В.А. Методология психологии. - Ярославль: МАПН, 2007.
4. Мазилев В.А. Проблемы подготовки психолога в современной высшей школе // Человеческий фактор: Социальный психолог. - Выпуск 2(24). – 2012.
5. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Учебно-методический комплекс по дисциплине

- «Методологические основы психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии). - Ярославль: МАПН, 2012.
6. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Методологические основы психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация-бакалавр психологии). - Ярославль: МАПН, 2011.
7. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «История психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии); изд. второе, стереотипное. - Ярославль: ЯГПУ, 2012а.

ЛИЧНОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Макарова К.В.

д.пс.н, профессор кафедры психологии младшего школьника МПГУ
Россия, Москва

Таллина О.А.

к.пс.н, доцент кафедры психологии младшего школьника МПГУ
Россия, Москва

В процессе любой деятельности, кроме увеличения и рекомбинаций операционных механизмов способностей, видоизменяются их регуляционные механизмы, поскольку в деятельность вступает человек как личность со своей системой отношений, личностных качеств, ценностей и смыслов. Мотивационная, эмоциональная, волевая регуляция конкретной личности одновременно становится регуляционными механизмами структуры ее способностей. Конкретные регулирующие механизмы как системные новообразования составляют мотивационный уровень функциональных систем.

В каждом психическом процессе представлены проекции всех основных характеристик человека, его свойств как индивида, личности, субъекта деятельности. Личностные мотивы, установки на выделение определенных свойств объекта в ситуации, гностические интересы и другие свойства, оказывают регулирующее влияние как на функциональные, так и на операционные механизмы способностей. Они обеспечивают определенных их тонус. Любое изменение функционального состояния организма человека за счет энергетической, информационной, эмоциональной подпитки извне может детерминировать изменения упорядоченности связей в структуре способностей.

Человек постоянно находится в каком-либо эмоциональном состоянии, потому собственная эмоция всегда является элементом сознания, в этом ее функция формирования сознания по В.Д. Шадрикову [5], которая подтверждается методологическим принципом единства переживания и знания С.Л. Рубинштейна [3]. Нарушение «душевного» гомеостаза сопровождается повышением эмоционального уровня, мобилизуются регулятивные механизмы и свойства личности для анализа ситуации и выработку стратегии реагирования.

Эмоции являются фактором индивидуальных свойств функциональных систем, то есть на способностях. Они влияют на активизацию психических процессов через ретикулярную формацию, а также могут определять качественные особенности способностей. Сама психическая функция приобретает эмоциональную окраску.

Функциональное состояние, связанное с эмоциональной напряженностью, интегрируют функциональную систему. Общая структура способностей остается прежней, но структурные связи между функциональными, операционными и мотивационными механизмами перестраиваются. Новая интеграция структуры способностей порождает новое системное качество по отношению к поведению и деятельности.

Решающим моментом в развитии способностей является их детерминированность общими и индивидуальными ценностями, которые определяют их качественную специфику, природу личностного сознания. Ценностные ориентации – одно из основных понятий, используемых при построении психологических концепций личностной регуляции поведения. В современных исследованиях они рассматриваются в контексте проблем развития личности. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу

мировоззрения.

Способности определяются и регулируются индивидуальными ценностями, критерии которых, впрочем, человек усваивает и отбирает для себя из общества и по доброй воле присваивает. Индивидуальные ценности определяют качественную специфику способности. Они регулируют переход способности на высший уровень, делают способности личностными. Ценности определяют отношение и другое понимание человека, в связи с изменением отбора информации и изменения ее обработки, проблемы и задачи, стоящие перед человеком, решаются качественно иначе.

Регулирующие механизмы познавательных способностей обуславливают общественное (социальное) отношение к познавательному объекту и индивидуальную меру выраженности эмоционально-потребностного состояния. Регулирующие механизмы способностей являются новообразованием личности, которое проявляется в ходе системного воздействия друг на друга внешней (т.е. социальной) и внутренней регуляции (это мотивация и эмоции) в деятельности и поведении.

В младшем школьном возрасте интеллектуальные операции формируются в учебной деятельности. В этом процессе регулирующие механизмы способности развивающейся личности сохраняют свою важность. Главным ведущим компонентом учебной деятельности выступает мотивация. Ребенок овладевает личностным смыслом, сложные интеллектуальные процессы связываются с личностными проявлениями. Они интегрируются с доминирующими мотивами, ценностями, эмоциями, которые можно рассматривать как регулирующие механизмы познавательных способностей.

В исследовании З.К. Курбановой [1] изучалась взаимосвязь ценностей с интеллектуальными операциями у младших школьников. Установлено, что дети, которые имеют высокие и хорошие показатели операционных механизмов, имеют две и более значимые ценности. Более выраженными у этих детей являются общественные, социальные, интеллектуальные и учебные ценности, менее выраженными являются материальные ценности. Это говорит о том, что дети стараются хорошо учиться, любознательны. А у детей с низкими и средними показателями операционных механизмов более значимы материальные ценности, а учебные и интеллектуальные - менее значимы. Корреляционный анализ показал, что чем значимее для ребенка материальные ценности, тем ниже уровень операционных механизмов (обобщения - $-0,78^{**}$, анализа и классификации - $-0,81^{**}$). Высокая положительная связь интеллектуальных операций обнаружена с социальными, общественными, интеллектуальными и учебными ценностями.

В исследовании К.В. Чумаковой [4] изучалась взаимосвязь интеллектуальных операций и эмоционального состояния младших школьников. Так, было выявлено, что существует значимая взаимосвязь между восторженным настроением и обобщением ($0,56^{**}$), отвлечением ($0,53^{*}$), раздраженным состоянием и дифференциацией ($-0,81^{**}$), отвлечением ($-0,71^{**}$), аналогией ($-0,62^{**}$), обобщением ($-0,68^{**}$). То есть, чем ярче выражены положительные эмоции, тем выше продуктивность интеллектуальных операций, а негативные эмоции снижают их уровень.

Таким образом, можно говорить, что наиболее успешное развитие интеллектуальных операций как операциональной составляющей познавательных способностей в младшем школьном возрасте связано с наличием и развитием определенных ценностей и эмоциональных состояний, как регулирующего компонента способностей. Полученные результаты могут быть использованы в консультативной работе по развитию познавательных способностей в младшем школьном возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курбанова З.К. Взаимосвязь ценностей и мнемических способностей младших школьников. – М., 2013.
2. Макарова К.В. Духовный фактор в деятельности и творческих способностях. – М: Прометей, 2012.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.- СПб.: Питер, 2000.
4. Чумакова К.В. Эмоциональная регуляция познавательных способностей младших школьников. – М., 2013.
5. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека.- М.: Логос, 2006.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мосина А.В.
магистрант
МПУ
Россия, Москва

Актуальность взятой для исследования темы заключается в том, что воображение, фантазия является высшей и необходимейшей способностью человека. Вместе с тем именно эта способность нуждается в особой заботе в плане развития. А развивается она особенно интенсивно в возрасте от 5 до 15 лет. И если в этот период воображение специально не развивать, в последующем наступает быстрое снижение активности этой функции.

Творческая деятельность развивает личность ребенка, помогает ему усваивать моральные и нравственные нормы, способствует эффективному развитию творческого воображения, а также психических функций, как память, мышление, восприятие, внимание. С помощью творчества и воображения, ребенок формирует свою личность. При помощи специальных упражнений и примеров можно развивать воображение. Мы подробно рассмотрели такие важные понятия темы, как воображение, его сущность и виды воображения: воссоздающее и творческое. Под творческим воображением можно понимать такой вид воображения, в ходе которого человек самостоятельно, создает новые образы и идеи, представляющие ценность для других людей или общества в целом и которые воплощаются в конкретные оригинальные продукты деятельности. Творческое воображение является необходимым компонентом и основой всех видов творческой деятельности человека.

Рассмотрены особенности воображения младших школьников, которые имеют свои специфические черты. Проведя анализ литературы по проблеме, мы сформулировали принципы развития творческого воображения, которые могут быть использованы учителем. Можно сказать, что, с одной стороны, воображение младших школьников постепенно освобождается от влияния непосредственных впечатлений, приобретает творческий характер, с другой стороны, усиливается реализм воображения, так как младший школьник уже способен контролировать и оценивать образы воображения с позиции логики и законов объективного мира. Это тесным образом связано с особенностью воображения детей младшего школьного возраста и способов развития воображения.

Изучение и анализ литературных источников позволили нам провести экспериментальную работу в начальной школе. Цель нашей экспериментальной работы - показать влияние развивающих игр и упражнений на развитие творческого воображения у младших школьников. По результатам исследования класс показал средний уровень развития творческого воображения. В процентном отношении это выглядит следующим образом: 32% составляют дети с высоким уровнем воображения, 52% - дети со средним уровнем, и 16% - с низким уровнем. На этапе формирующего эксперимента мы использовали для развития творческого воображения различные упражнения. Эти упражнения проводились в занимательной форме, в специально отведенное учителем время в конце урока. По окончании формирующего эксперимента, для оценки его эффективности, был проведен контрольный срез.

Для психолого-педагогического обследования в контрольном эксперименте задания констатирующего эксперимента повторялись. Одним из главных явился вопрос о том, как изменился уровень развития воображения у детей младшего школьного возраста в группе. Мы провели тестовую методику Е. Торренс «Неполные фигуры» (вариант №2), для того, чтобы выявить, влияют ли развивающие игры и упражнения на развитие творческого воображения. По итогам нашей работы мы видим, у 4 детей уровень творческого воображения поднялся с низкого на средний уровень, и у 5 детей уровень творческого воображения поднялся со среднего на высокий уровень. Таким образом, 52% высокий уровень развития и 48% средний уровень развития творческого воображения. Мы провели исследования и по его результатам выявили, что если систематически проводить развивающие упражнения есть благоприятная тенденция к развитию творческого воображения, с применением развивающих упражнений.

Анализ результатов показал, что после формирующего эксперимента уровень развития воображения у детей стал выше (52 % - высокий уровень развития, 48 % - средний и низкого нет). Чем у учащихся данной группы до эксперимента (32 % - высокий, 52 % - средний, 16 % - низкий).

После проведенных формирующих занятий наблюдалось значительное повышение

творческого воображения в группе, что говорит об эффективности системы коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста.

Таким образом, тема, взятая нами для исследования, актуальна, так как существует острая проблема взаимосвязи развития творческого воображения и младших школьников, которая недостаточно решается на практике учителем начальной школы в процессе обучения. Цель нашей работы достигнута. Мы убедились в том, что есть тенденция влияния развивающих игр и упражнений на развитие творческого воображения у младших школьников. Изучив литературу по данной теме, мы увидели, что решению обозначаемой нами проблемы уделялось достаточно внимания в психолого – педагогической науке. Анализ литературы помог нам увидеть те не решенные частично проблемы, которые необходимо решить на практике. Рассмотрев теоретические основы, понятия, явления мы пришли к выводу, что решение такой важной педагогической проблемы в начальной школе повышает развитие творческого воображения младшего школьника.

В ходе практической работы нам удалось достичь результатов, которые подтверждает гипотезу: если использовать игры и упражнения, то у детей может развиваться творческое воображение. Из полученных нами выводов из теоретической и практической части мы можем сделать следующее заключение: по нашему мнению, развитие творческого воображения и речи младших школьников имеет особую ценность для формирования современной личности младшего школьника.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Панкратова Т.М.

к.пс.н., доцент кафедры социальной и политической психологии
ЯрГУ
Россия, Ярославль

В современном изучении человека одним из важнейших направлений становится поиск путей благоприятного психологического развития личности ребенка. Понимание роли семьи как определяющей не только развитие ребенка, но и, в конечном итоге, развитие всего общества привело к бурному росту научно-практических изысканий в области психологии детско-родительских отношений.

В последние годы наметился рост интереса к проблемам семейного воспитания и в нашей стране. Новые социально-экономические условия, смена идеологических ориентиров или полное их отсутствие создают трудности, с которыми приходится сталкиваться современным родителям. Вместе с тем, проводящаяся демократизация общественных институтов не могла не коснуться и семейных отношений. Изучение особенностей отношений детей и родителей в отечественной психологии проводится не только в рамках педагогической психологии, но и возрастной, медицинской и социальной психологии, при этом решаются важные вопросы влияния того или иного поведения, личностных качеств, установок родителя на формирование ребенка как личности или на возникновение отклонений и нарушений в развитии, определяются типы неправильного воспитания ребенка в семье [1; 2; 3; 5].

Под родительским отношением понимается «система, или совокупность, родительского, эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним» [4]. В литературе описана достаточно обширная феноменология родительского отношения, стилей воспитания, а также их следствий – формирование индивидуально-характерологических особенностей ребенка в рамках нормального или отклоняющегося поведения (Захаров А.И., Эйдемиллер Э.Г., Спиваковская А.С. и др.).

Стиль семейного воспитания является своего рода реализацией личности, своеобразной характеристикой личности родителя. Можно предположить, что родитель с теми или иными личностными особенностями, как правило, будет реализовать вполне определенный стиль или близкие стили семейного воспитания.

Наблюдение за воспитанием детей в различных семьях, за поведением родителей позволили психологам дать описание различных родительских установок, позиций, типов поведения, стилей общения и т.п., определяющих специфику детско-родительских отношений. В

самом общем подходе к классификации были сформулированы оптимальная и неоптимальная родительская позиция.

Оптимальная родительская позиция отвечает требованиям адекватности, гибкости и прогностичности. Адекватность родительской позиции может быть определена как умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения. Гибкость родительской позиции рассматривается как способность перестройки воздействия на ребенка по ходу условий жизни семьи. Гибкая родительская позиция должна быть не только изменчивой в соответствии ребенку, она должна быть предвосхищающей, прогностичной. Прогностичность родительской позиции означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а наоборот, стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей. Только на основе прогностической родительской позиции можно установить оптимальную дистанцию, можно выполнить требования независимости воспитания.

Целью проведенного нами исследования стало изучение психологических особенностей родителей и детско-родительских отношений родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста для определения основных направлений помощи родителям в обеспечении благоприятного развития личности ребенка.

В исследовании принимали участие 60 родителей, из них – 30 человек – родители учащихся первых классов средней образовательной школы, 30 человек – родители детей дошкольного возраста (6-8 лет), посещающих дошкольные учреждения. Предметом исследования стало изучение взаимосвязи уровня социальной фрустрированности родителей с типами родительских отношений (по опроснику А.Я. Варга, В.В. Столина) и стилями межличностных отношений (Т. Лири). В эмпирическом исследовании применялся следующий инструментарий: методика «Экспресс - диагностика уровня социальной фрустрированности» (Л.И. Вассерман), опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), опросник диагностики межличностных отношений (Т. Лири) [6].

Данные, полученные по методике «Экспресс - диагностика уровня социальной фрустрированности» (Л.И. Вассерман), показывают, что у 53,3% родителей первоклассников - низкий уровень социальной фрустрированности. Это может быть объяснено тем, что у них меньше волнений, их дети уже учатся, отсутствует неопределенность с выбором школы. Родители детей дошкольного учреждения демонстрируют высокий и низкий уровень социальной фрустрированности (по 36,6 %). Высокий уровень социальной фрустрированности может быть связан с уровнем неопределенности родителей по поводу того, в какую школу отдать своего ребенка, что надо для подготовки в школу и т.д. Соответственно у родителей с низким уровнем социальной фрустрированности вопрос о том, в какую школу пойдет их ребенок учиться, уже решен. Они знают, что их ребенок готов к обучению в школе. По средним значениям уровня социальной фрустрированности видно, что родители дошкольного учреждения показывают более высокий уровень фрустрированности. В целом, данные по этой методике позволяют сделать вывод о наличии различий между родителями дошкольников и младших школьников. Средний показатель социальной фрустрированности у родителей дошкольников выше, чем у родителей первоклассников: 2,89 против 2,44.

Данные, полученные по опроснику родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), свидетельствуют о наличии значимых различий среди двух типов родительского отношения: «социальная желательность» и «симбиоз». Оба эти типа имеют большую выраженность у родителей первоклассников по сравнению с родителями дошкольников. Выраженность этих типов родительских отношений у родителей первоклассников объясняется тем, что новый социальный статус детей, связанный с обучением в школе, вызывает озабоченность родителей по поводу школьных успехов/неуспехов детей. Это обстоятельство способствует тому, что родители первоклассников проявляют либо тип родительского отношения: «социальная желательность», либо «симбиоз». Можно предположить, что в отношении активных, проявляющих инициативу и непослушных детей родители актуализируют тип родительского отношения «социальная желательность», а в отношении детей малоподвижных, робких, пугливых и застенчивых - тип родительского отношения «симбиоз».

Изучение межличностных отношений с использованием опросника межличностных отношений Т. Лири показало, что значимых различий в межличностных отношениях родителей детей разных возрастных групп не выявлено. Вместе с тем, преобладающим стилем у родителей первоклассников и родителей дошкольников является стиль межличностных отношений «независимо-доминирующий», показатели 7,07 и 7,27, соответственно. На втором месте в данных

выборках испытуемых находится «властно-лидирующий» стиль: 5,93 у родителей первоклассников и 6,17 у родителей дошкольников. На третьем месте находится «недоверчиво-скептический» стиль межличностных отношений: 5,00 у родителей первоклассников и 4,77 у родителей дошкольников. Эти данные свидетельствуют о том, что родители детей первоклассников используют при построении отношений с детьми те же стратегии, что и родители дошкольников, не учитывая изменений социального статуса ребенка. Между тем переход ребенка в статус школьника предполагает изменения не только в уровне требований к нему (как правило, завышенных со стороны родителей и педагогов), но и оптимальное распределение ответственности между родителем и ребенком за учебную деятельность и поведение в целом.

* Работа выполнена в рамках госзадания Министерства образования и науки РФ, проект 6.4569.2011

ЛИТЕРАТУРА

1. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2004.
2. Панкратова Т.М. Кризис современной семьи как смена смысловой парадигмы поколений. Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19-21 мая 2011 г. в 3 ч. Ч 2. / отв. ред. А.В. Карпов, ЯрГУ; РФФИ. - Ярославль: ЯрГУ, 2011.
3. Панкратова Т.М., Гусева Т.С. Роль коммуникативной компетентности и толерантности в построении межличностных отношений в группе / Семья в современном мире; сост. и науч. ред. В.Н. Куницына. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2010.
4. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; под ред. Е.Г. Силаевой. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2006.
5. Столин В.В. Психологические основы семейной терапии // Вопросы психологии. - 2002. – № 4.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии. 2005.

СИСТЕМОГЕНЕЗ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

Ракитина О.В.

к.п.с.н., доцент кафедры общей и социальной психологии
ЯГПУ
Россия, Ярославль

Научно-исследовательская работа – один из видов профессиональной деятельности, субъектами которой являются преподаватели вуза и обучающиеся на ступенях бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. В связи с этим первоочередной задачей является анализ научно-исследовательской деятельности и определение системы научно-исследовательских компетенций (НИК).

Эта задача решалась в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в 2009-2011 гг. в ходе реализации проекта «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе» (грант № 2.2.2.4/5273) аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы». В проекте приняли участие в общей сложности 110 преподавателей вуза (38 докторов наук, 63 кандидата наук, 9 преподавателей, не имеющих ученой степени), а также 464 обучающихся (281 студент бакалавриата, 95 студентов магистратуры, 88 аспирантов и соискателей).

Анализ научно-исследовательской деятельности осуществлялся в контексте теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова [3]. **Научно-исследовательские компетенции** определялись нами как функциональные задачи научно-исследовательской деятельности, успешность решения которых обеспечивает ее эффективность. Они формируются в процессе образования и в последующей профессиональной деятельности субъекта, и проявляются как квалификационные характеристики работы. В процессе образования и профессиональной подготовки формируется **научно-исследовательская компетентность** – сложное и

многоуровневое психологическое новообразование субъекта научно-исследовательской деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств и позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие содержание научно-исследовательской деятельности. Компетентность характеризует квалификацию субъекта научно-исследовательской деятельности.

В соответствии с моделью психологической функциональной системы деятельности [3] были определены следующие **виды** (функциональные блоки) **научно-исследовательских компетенций**: блок личностно-мотивационных компетенций, блок компетенций целеобразования, блок компетенций в области разработки и реализации программы исследования, блок компетенций в области информационной основы деятельности, блок компетенций в области принятия решений, блок компетенций самоконтроля, оценивания и коррекции результатов деятельности.

Исходя из анализа содержания действующих образовательных стандартов по направлениям подготовки педагогического профиля и по результатам экспертного опроса преподавателей, студентов и аспирантов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского было определено содержание блоков НИК для каждого уровня педагогического образования. В русле теории системогенеза деятельности разработана **модель системы научно-исследовательских компетенций** субъекта в системе вузовского и послевузовского образования, включающая в себя *инвариативные* и *специальные* компетенции. На основе выявленной системы компетенций разработаны методики, позволившие определить и проанализировать **структуру научно-исследовательской компетентности** преподавателей и обучающихся в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре [1].

Психологический анализ научно-исследовательской деятельности и определение структуры научно-исследовательской компетентности субъекта обозначили необходимость исследования **психолого-педагогических условий** научно-исследовательской компетентности преподавателей вуза и формирования компетентности обучающихся на ступени бакалавриата, магистратуры, аспирантуры [2]. Исследовалось влияние уровня обучения и направления подготовки на формирование научно-исследовательской компетентности студентов и аспирантов. В качестве условий научно-исследовательской компетентности преподавателей изучались их квалификационные, должностные, половозрастные характеристики.

Применение системогенетического подхода дает возможность исследовать **проблему эффективности** НИР [4]. Для изучения эффективности НИР в плане формирования компетентности субъекта нами была разработана **система критериев**, включающая в себя мотивационно-ценностные, процессуально-деятельностные, результативные, презентационные, а также интерактивные, позволяющие изучить эффективность взаимодействия обучающегося и научного руководителя, определены **объективные** и **субъективные** критерии научно-исследовательской компетентности субъекта учебно-профессиональной и научно-преподавательской деятельности. Система критериев легла в основу комплекса методик исследования эффективности НИР преподавателей, аспирантов, студентов бакалавриата и магистратуры.

Проблема эффективности субъекта научно-исследовательской работы в условиях уровневой системы высшего образования рассматривалась в трех аспектах: 1) эффективность деятельности преподавателей высшей школы в области руководства НИР студентов и аспирантов; 2) эффективность НИР обучающихся в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре; 3) эффективность взаимодействия обучающихся и преподавателей (научных руководителей) в области НИР; в этом контексте была обозначена проблема преемственности формирования научно-исследовательской компетентности на разных этапах образовательной и профессиональной деятельности.

Изучение проблемы эффективности НИР с позиций системогенетического подхода дает возможность исследовать вопрос релевантности объективных критериев, используемых в современной практике оценки качества НИР в вузе. В результате исследования определены репрезентативные критерии научно-исследовательской компетентности субъекта для каждой ступени образования (бакалавриат, магистратура и аспирантура) и научно-преподавательской деятельности. Выявлены нерелевантные критерии, используемые при оценке НИР, но не отражающие уровень научно-исследовательской компетентности субъекта.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил выявить ряд **психолого-педагогических закономерностей** развития научно-исследовательской компетентности бакалавров, магистров, аспирантов и преподавателей педвуза. Были раскрыты закономерности

различных категорий: *общие*, проявляющиеся на всех уровнях образования и профессиональной научно-преподавательской деятельности; *частные*, проявляющиеся только в отдельных видах деятельности, образовательной либо профессиональной; *специфические*, проявляющиеся только на отдельных ступенях образования или этапах научно-преподавательской деятельности [2; 4].

На основе проведенного исследования разработаны **рекомендации**, как общие (для всех ступеней профессионального и постпрофессионального образования), так и частные (для отдельных ступеней: бакалавриата, магистратуры, аспирантуры), направленные на развитие компетентности субъекта научно-исследовательской деятельности [2; 4].

Проведенное исследование позволило заключить следующее.

1. Научно-исследовательская компетентность представляет собой интегративное, динамично развивающееся личностное образование, характеризующееся специфическими показателями и, в свою очередь, интегрированное в структуру общей профессиональной компетентности профессионала.

2. При оценке эффективности НИР на всех ступенях образования и научно-преподавательской деятельности существует проблема релевантности критериев оценки, следовательно – проблема методов и методик оценки НИР.

3. Осуществленный нами эмпирический анализ проблемы системогенеза научно-исследовательской компетентности убеждает в перспективности развития концепции системогенеза при разработке компетентностного подхода в образовании и создает предпосылки для дальнейшей разработки проблемы научно-исследовательской компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций / В.А. Мазиллов, Н.П. Ансимова, А.В. Золотарева и др.; под ред. проф. М.В. Новикова. – Ярославль: ЯГПУ, 2009.
2. Ракина О.В. Психолого-педагогические условия формирования научно-исследовательских компетенций. – Ярославль: ЯГПУ, 2011.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: ИП РАН, 2013.
4. Эффективность научно-исследовательской работы в педвузе: бакалавриат, магистратура, аспирантура (психолого-педагогический аспект) / Н.П. Ансимова, В.А. Мазиллов, О.В. Ракина; под ред. проф. М.В. Новикова. – Ярославль: ЯГПУ, 2012.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗРЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ

Смирнова А.А.

к.пед.н., доцент кафедры общей психологии и социальных коммуникаций
СГУ
Россия, Сочи

Технологический блок рассматриваемой нами модели формирования готовности будущих педагогов к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения включает комплексную технологию, построенную на базе психолого-педагогического инструментария, а именно на основе содержания базовых компонентов, форм организации учебно-познавательной деятельности студентов, средств и приемов формирования указанной готовности, средств диагностики, а также степеней, критериев и показателей выраженности готовности [1].

В нашем случае построение психолого-педагогической технологии формирования готовности будущих педагогов к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения основывается на соответствии системы целей, содержания и логики формирования готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения. В этой связи мы представляем структуру рассматриваемой психолого-педагогической технологии в виде трех компонентов: операционно-деятельностного, дидактико-инструментального, контрольно-корректирующего.

В основу содержательного определения названных компонентов технологии формирования

готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения положена теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина [2].

Технология формирования готовности будущих педагогов к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения реализуется в четыре этапа: ориентировочно-ознакомительный, выполнения действия, операционно-сокращенный, внутренней речи, на каждом из которых решаются определенные задачи формирования компонентов готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения. В соответствии с задачами каждого этапа систематизируется психолого-педагогический инструментарий. Выделенные этапы рассмотрены в организационно-управленческом блоке модели формирования готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения.

Ведущими условиями организации и функционирования целостного процесса формирования у студентов готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения являются его межпредметная организация, мотивация профессионального самосовершенствования студентов, последовательное применение педагогической технологии формирования готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения.

Очевидно, варианты применения технологии должны соответствовать специфике задач каждого этапа процесса формирования готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения.

Задачи ориентировочно-ознакомительного этапа состоят в усвоении действий оперирования педагогическими ситуациями психологического напряжения и развитии умений распознавательного характера с применением оперативного образа указанных ситуаций; формировании знаний структуры оперативного образа ситуаций психологического напряжения. На данном этапе студенты учатся распознавать педагогические ситуации психологического напряжения; определять их назревание по ряду признаков; анализировать структуру и определять вид педагогических ситуаций психологического напряжения в зависимости от их особенностей; выявлять участников конфликтогенных ситуаций и определять психическое состояние субъектов педагогического общения; получают знания о понятиях оперативный образ, педагогическая ситуация психологического напряжения», «ориентировочная основа действий; знакомятся с различными видами педагогических ситуаций психологического напряжения; получают необходимые представления о факте, явлении и протекании педагогической ситуации психологического напряжения, знания структуры оперативного образа педагогических ситуаций психологического напряжения, знания общих схем, правил, принципов, методов и приемов анализа педагогических ситуаций психологического напряжения. На ориентировочно-ознакомительном этапе происходит знакомство студентов с ситуациями психологического напряжения, при этом используется ориентировка третьего типа, когда выделяются опорные точки, условия правильного выполнения заданий.

Этап выполнения действия. Задачами этого этапа являются развитие умений оценочного характера с использованием оперативного образа педагогических ситуаций психологического напряжения. Студенты на этом этапе учатся анализировать развитие межличностных взаимодействий в ситуации психологического напряжения, интерпретировать поведение субъектов педагогического взаимодействия, определять продуктивность разрешения педагогической ситуации психологического напряжения. Этап выполнения действия характеризуется тем, что студенты отрабатывают в группах, а затем индивидуально психологический анализ ситуаций с выделением следующих опорных моментов: описание ситуации и ее участников; определение в ситуации момента, когда педагог может предупредить ее конфликтное развитие; что помешало педагогу сделать это (эмоциональное состояние, присутствие свидетелей, растерянность, неожиданность и др.); какие приемы воздействия может использовать педагог в ситуации и как он их использовал; оценка, какую информацию получил педагог о своих педагогических успехах; анализ своего поведения в ситуации и допущенных ошибок; варианты отношений с учеником после конфликта.

Операционно-сокращенный этап. Задачами данного этапа выступают развитие умений преобразовательного и корректирующего характера, связанных с реализацией оперативных образов педагогических ситуаций психологического напряжения; формирование сопутствующих знаний; формирование познавательных мотивов готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения; формирование социальных мотивов готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения. Студенты учатся моделировать конфликтогенные ситуации, контролировать и изменять их протекание; изменять

поведение участников педагогических ситуаций психологического напряжения с учетом этических правил и норм, а также эффективно разрешать ситуации психологического напряжения; получают целостные представления о взаимоотношениях участников педагогического процесса; знания о приемах сглаживания конфликтных ситуаций; знания возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Совместно с этим у студентов формируются широкие познавательные мотивы, побуждающие к овладению приемами разрешения педагогических ситуаций психологического напряжения; учебно-познавательные мотивы, побуждающие к расширению кругозора в области конфликтологической компетентности; мотивы профессионального самообразования, побуждающие к самостоятельному совершенствованию способов поиска и переработки психолого-педагогической информации; широкие социальные мотивы, состоящие в осознании функций образования, социальной необходимости педагогического труда; позиционные мотивы, состоящие в стремлении повысить свой социально-профессиональный статус; мотивы социально-педагогического сотворчества.

Этап внутренней речи. Задачи этапа состоят в формировании сопутствующих знаний; дальнейшем формировании познавательных мотивов и социальных мотивов. Студенты продолжают получать целостные представления о взаимоотношениях участников педагогического процесса; знания о приемах сглаживания конфликтных ситуаций; знания возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; продолжают формироваться широкие познавательные мотивы, побуждающие к овладению приемами разрешения педагогических ситуаций психологического напряжения; учебно-познавательные мотивы; мотивы профессионального самообразования; широкие социальные мотивы, состоящие в осознании социальной значимости педагогического труда; позиционные мотивы, состоящие в стремлении повысить свой социально-профессиональный статус; мотивы социально-педагогического сотворчества. В ходе выполнения специальных упражнений студенты осуществляют психологический анализ конфликтной ситуации во внутреннем плане, с разворачиванием его опорных схем и далее посредством свертывания процедур психологического анализа возникает образ того действия, который необходимо воплотить на практике, а именно, – возникают оперативные образы педагогических ситуаций психологического напряжения.

Контрольно-корректирующий компонент педагогической технологии реализуется на всех этапах с использованием следующих видов контроля: предварительного (установление исходного уровня знаний), текущего (отслеживание выполнения студентами упражнений), итогового (степень выраженности готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения).

Таким образом, технологический блок модели формирования готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения включает комплексную технологию, построенную на базе психолого-педагогического инструментария. Построение психолого-педагогической технологии формирования готовности будущих педагогов к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения основывается на соответствии системы целей, содержания и логики формирования готовности к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ксензова М.Р. Перспективные школьные технологии. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
2. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М., 1981.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕКСТООРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Смирнова Н.А.
магистрант факультета начального образования
МПГУ
Россия, Москва

За последние годы в современном обществе произошел ряд изменений, повлекший за собой появление инновационных подходов в современной начальной школе. Они направлены на решение задач, указанных в ФГОС начального общего образования.

Важнейшей целью обучения на современном этапе является формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации. Дидактическим материалом при коммуникативно-ориентированном обучении языку является текст. На основе текстов учащиеся наблюдают факты языка, усваивают речеведческие понятия, составляют свои тексты, работа с текстом способствует развитию речи. По мнению М.М. Бахтина, «Родной язык – его словарный состав и грамматический строй – мы узнаем не из словарей и грамматик, а из конкретных высказываний, которые мы слышим и которые мы сами воспроизводим в живом речевом общении с окружающими нас людьми. Формы языка мы усваиваем только в формах высказываний и вместе с этими формами. Научиться говорить – значит научиться строить высказывания (потому что говорим мы высказываниями, а не отдельными предложениями и, уж конечно, не отдельными словами)» [1; С. 257]. М.М. Бахтин понимает «Текст как субъективное отражение объективного мира, текст – выражение сознания, что-то отражающего» [1; С. 292].

И.Р. Гальперин утверждает, что «Текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2; С. 18].

При использовании текстоориентированного подхода текст является источником интеллектуального, эстетического, творческого и культурного воспитания личности ребенка. У учащихся начальной школы появляется интерес к родному языку, совершенствованию речи и обогащению словаря, появляется мотивация к обучению.

Подход, в основу которого положена работа с текстом при решении различных обучающих, воспитывающих и развивающих задач, получил название **текстоориентированного** (текстоцентрического) подхода.

Текстоориентированный подход достаточно часто используется в сочетании с другими подходами (деятельностным, компетентностным, культурологическим и т.д.). Выступая в качестве цели и результата речевой деятельности человека, текст позволяет осуществить развитие языковой личности ученика через интеграцию языковой и коммуникативной компетенций. В процессе формирования языковой компетенции текст является источником обогащения и расширения словаря, грамматического строя речи, наблюдения за стилистическими, грамматическими, пунктуационными и орфографическими нормами.

При развитии коммуникативной компетенции ведущую роль выполняют задания, направленные на анализ свойств и структуры текста, его типа и стиля, на создание изложений и сочинений [3; С. 19-22]. При реализации такого подхода важно учитывать не только методические основы текстоориентированного подхода, но и психологические особенности личности, психических процессов, речи, общения и т.д. Познакомить учителей с данными особенностями и ответить на возникшие вопросы по реализации текстоориентированного подхода может школьный психолог.

В основе текстоориентированного подхода лежит понятие «речь». Речь – это один из видов общения с помощью языка - знаковой системы, способной передавать любые оттенки сложнейшей мысли. Так, Л.С. Выготский утверждал, что речь неотделима от мысли: «...речь есть процесс превращения мысли в слово, материализация мысли» [4; С. 311].

На сегодняшний день речь рассматривается как процесс, как деятельность; результат, как продукт речевой деятельности, текст; жанр устного, ораторского выступления.

Поэтому при использовании текстоориентированного подхода важно учитывать невербальные средства общения (жесты, мимика, прикосновения и т.д.), количество участников и их роли (говорящий или пишущий, слушающий или читающий; диалог - речь двоих или нескольких лиц, роли «говорящий» - «слушающий» меняются; монолог – один говорящий), назначение (внешняя речь, т.е. речь для других, и внутренняя - речь для себя).

Как вид деятельности речевая деятельность имеет свои ступени речевых действий. Выделяют **докоммуникативный этап** подготовки общения: ситуация, т.е. стечение обстоятельств, которые побуждают человека к речевой деятельности; мотивация - потребность высказывания; речевая интенция - (в переводе с лат. - «намерение») - выбор адресата речи, стиля,

громкости, тембра голоса, интонации; прогнозирование вероятных результатов речевого действия и т.д.; план (последовательность мыслей); семантико-грамматическое структурирование – подготовка высказывания к внешней реализации (выбор слов, порядка слов в высказывании, установления связей слов с помощью предлогов, союзов, падежных и личных окончаний частей речи). **Коммуникативный этап:** материализация высказывания, т.е. кодовый переход на акустический код (устная речь) или на графический код (письменная речь).

С точки зрения теории речевой деятельности выделяют еще две ступени: *восприятие* высказывания собеседником (адресатом); *обратная связь*, т.е. *реакция* перцепиента на принятое высказывание.

При восприятии высказывания собеседник осуществляет прием акустических или графических знаков; их осознание, понимание; антиципация; расшифровка грамматических связей в тексте высказывания; понимание общего смысла текста; понимание образов, тропов: аллегории, иронии и пр.; понимание скрытого смысла высказывания; оценка личности говорящего: его интеллекта, нравственного облика, степени владения языком и уровня культуры речи и пр. После восприятия следует обратная связь (высказывание, действие). Реакция воспринимавшего отражает (т.е. соразмерна) воздействию говорящего.

Учитель начальных классов при реализации текстоориентированного подхода должен определять роль каждого из разделов русского языка с лингвопрагматической точки зрения и строить процесс обучения, учитывая психологические особенности учащихся.

При использовании текстоориентированного подхода учитываются сведения о мотивах и целях высказывания, о его смысле, содержании, обусловленном мотивами, о выборе вербальных и невербальных средств; о коммуникативной целесообразности выбора тех или иных средств; о механизме выбора слов, об их порядке в предложении, об адресате речи: наша речь должна быть хорошо воспринята слушателем, он должен ее понять так, как хочет говорящий, о пространстве, в котором происходит общение. Без учета всего перечисленного языковая структура не может быть понята.

Таким образом, важнейшей особенностью курса русского языка в современной начальной школе является его коммуникативная направленность, которая предполагает целенаправленное обучение школьников осуществлению всех видов речевой деятельности. Ведущее место отводится формированию связной речи учащихся, что невозможно без работы с текстом на уроках русского языка, т.е. без использования текстоориентированного подхода, который учитывает психологические особенности речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Наука, 1981.
3. Доронкина С.К. Текстоориентированный подход в обучении русскому языку // Образование в современной школе. – 2011. - № 11.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – изд. 5, испр. - М.: Лабиринт, 1999.

ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

Собакина О.А.

аспирант кафедры психологии

ВГПУ

Россия, Вологда

Российские вузы с 1 сентября 2011 г. приступили к обучению студентов в соответствии с новыми ФГОС в рамках уровневой модели высшего профессионального образования. Перед студентами и преподавателями высшей школы встают новые задачи, которые и определяют их деятельность. «Происходит существенное изменение профессиональных качеств работника, востребованных рынком труда; ныне ценится не столько сама по себе профессия (специализация), сколько компетентность, обладание определенными способностями» [1].

В связи с этим, мы предположили, что сама учебная деятельность студентов в данных условиях может приобрести иной характер. В нашем исследовании мы опирались на

системогенетическую теорию учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой [2; 3], разработанную на основе концепции системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова [5]. Ключевое значение в концепции системогенеза деятельности занимает понятие «психологическая система деятельности» («психологическая структура деятельности»). Психологическая структура учебной деятельности может быть представлена как совокупность учебно-важных качеств (УВК) и их взаимосвязей. Всего было выявлено 14 УВК: потребность в достижении, коммуникабельность, эмпатия, отношение к себе, принятие учебной задачи, профессиональная направленность, вводные навыки, логическое мышление, гибкость мышления, вербальная память, логическая память, производительность внимания, обучаемость и произвольная регуляция деятельности [3]. Мы подробнее рассмотрим произвольную регуляцию деятельности студентов.

С целью выявления различий в уровне выраженности произвольной регуляции деятельности (ПРД) у студентов – специалистов и студентов – бакалавров нами применялась методика «Мяч и поле» [4]. В исследовании принимали участие 70 студентов 2 курса факультета физической культуры: будущие специалисты (2011 год) и бакалавры (2012 год). Для математической обработки данных использовалась программа MS-Excel и SPSS-19.

Выбор критериев для статистической обработки данных определялся проверкой распределения результатов по каждой шкале на нормальность распределения. Для проверки нормальности распределения использовался критерий К-З Колмогорова-Смирнова. Эмпирическое распределение признаков отклоняется от нормального, поэтому определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U-критерию Манна-Уитни для независимых выборок. В результате проведенного статистического анализа выявлены значимые различия по показателям ПРД ($p < 0,05$).

У студентов, обучающихся по программам бакалавриата, наблюдаются более высокие показатели развития способности произвольно управлять своей деятельностью в пределах поставленной задачи по сравнению со студентами специалитета (таблица 1).

Таблица 1.

Процентное отношение количества студентов бакалавров и специалистов с разным уровнем развития ПРД

	Уровень развития ПРД				
	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
специалисты	16,2	24,3	35,2	13,5	10,8
бакалавры	9	15,2	27,3	30,3	18,2

Бакалавры, используя технологические карты по каждой дисциплине, могут планировать свою учебную деятельность, соотносить свои результаты с предъявляемыми требованиями, которые задаются преподавателями. Их работа оценивается в течение всего семестра, а не только в период сессии. Все это требует от них большей самостоятельности. Бакалавры вынуждены выполнять некоторые задания и изучать часть материала вне аудитории. Все это развивает волевою сферу студентов, которая лежит в основе произвольной регуляции деятельности.

Таким образом, мы можем сделать следующий вывод: не смотря на то, что уровневое образование еще только внедряется, еще не все его особенности в должной мере нашли отражение в работе высшей школы, уже можно отметить изменения в учебной деятельности студентов на примере такого УВК как произвольная регуляция деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковтун Е.Н. Переход на новые образовательные стандарты: попутные наблюдения и предварительные итоги // Информационный бюллетень № 13 Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. М., 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~umo/in/FILE437.pdf>
2. Нижегородцева Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению. - Ярославль: «Аверс Пресс», 2004.
3. Нижегородцева Н.В. Методологические основы, этапы и рабочие понятия системогенетического исследования учебной деятельности / в кн.: Нижегородцева Н.В., Карпова

- Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности / под ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2009.
4. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе (КДГс). – Ярославль: ЯГПУ, 2008.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. – М.: Логос, 2007.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Солынин Н.Э.

ассистент кафедры педагогической психологии
ЯГПУ

Россия, Ярославль

Необходимым условием для функционирования и адаптации человека в современном обществе, а так же для выживания и развития самого общества является проявление толерантности к человеку, принадлежащему к иной этнической общности. Особенно актуально изучение структуры этнической толерантности в современных условиях экономической нестабильности, социального расслоения общества, размывания нравственных ориентиров, снижения культурных ценностей обостряется проблема взаимоотношений людей, и в этом плане поиск конкретных принципов, подходов и условий к целенаправленной организации формирования толерантности, прежде всего, подрастающего поколения, становится одной из важнейших задач социальных институтов, отвечающих за духовное, нравственное развитие личности.

Кроме того, именно в юношеском возрасте происходит формирование человека как представителя конкретного поколения, определяющего облик эпохи. Молодые люди формируют будущее современного общества, которое на данный момент характеризуется достаточно сложной социальной ситуацией, неясными перспективами развития, наличием материальных затруднений. Несмотря на это, молодые люди определяют будущее науки, особенности развития мировой культуры, активно становятся участниками процессов глобализации. Все это требует высочайшего уровня развития толерантности, в том числе и этнической.

Целью исследования выступает изучение особенностей компонентного состава психологической структуры этнической толерантности, а так же создание на этой основе формирующей программы, направленной на повышение уровня этнической толерантности.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что этническая толерантность является интегральным свойством индивидуальности. Психологическую структуру этнической толерантности образуют свойства индивидуальности всех уровней: личностного (эмпатия, величина авто- и гетеростереотипа, Я-концепция, социальная дистанция, агрессивность, враждебность, этническая идентичность, коммуникативная толерантность), субъектного (эффективность поведения в конфликте), индивидного (нервно-психическая устойчивость).

Изучение компонентного состава психологической структуры этнической толерантности позволит обосновать выбор упражнений при разработке тренинговых мероприятий по формированию изучаемого свойства индивидуальности

В работах Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова и др. индивидуальность понимается как целостное единство свойств человека (как индивида, личности и субъекта деятельности), которые проявляются в разных формах активности (поведении и деятельности) и определяют его уникальность и неповторимость, сходство и различия с другими людьми [1; 2; 5]. Структура, система индивидуальности – целостное единство компонентов, образующих индивидуальность, и их всесторонних связей. В структуре индивидуальности выделяют три взаимосвязанные подструктуры качеств: подструктура качеств, характеризующих человека как биологическое существо (индивид); подструктура качеств человека как субъекта деятельности (субъект); подструктура качеств человека как субъекта общественных отношений (личность). В генетическом плане эти подструктуры представляют уровни индивидуальности [1].

Как отмечает Н.В. Нижегородцева, каждая подструктура (уровень) образуется взаимосвязанными элементами, каждый из которых в процессе познания может выступать как

самостоятельный объект исследования, обладающий собственной качественной определенностью. На каждом из уровней проявляются свои специфические закономерности развития и функционирования, отличные от закономерностей других уровней [3].

Таким образом, в нашем исследовании реализован *индивидуально-психологический* подход. Этническую толерантность определяем как интегральное свойство целостной индивидуальности человека (в соответствии с концепцией индивидуальности Б.Г. Ананьева) в единстве личностных, субъектных и индивидных свойств. Считаем, что психологической основой толерантности человека является структура психических качеств, образующих устойчивые связи и отражающих все уровни индивидуальности: индивидный, субъектный, личностный.

На основе имеющихся подходов к определению толерантности и этнической толерантности и результатов пилотажного исследования были определены структурные компоненты этнической толерантности. Предложена теоретическая модель психологической структуры этнической толерантности.

Исходя из представлений о структуре индивидуальности Б.Г. Ананьева [1], компонентный состав психологической структуры этнической толерантности может быть представлен следующим образом. К индивидному уровню отнесены: нервно-психическая устойчивость. К субъектно-деятельностному - эффективность поведения в конфликте. К личностному – коммуникативная толерантность, агрессивность, враждебность, эмпатия, этническая идентичность, самооценка, социальная дистанция, авто- и гетеростереотипы.

В соответствии с теоретической моделью, подобран и обоснован комплекс методик по диагностике психологической структуры этнической толерантности: шкала социальной дистанции Э. Богардуса, диагностический тест отношений Г.У. Солдатовой, опросник «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой, опросник оценки нервно-психической устойчивости (ЛВМА им. Кирова), методика диагностики общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко, методика изучения уровня эмпатийных тенденций В.В. Бойко, опросник определения агрессивности А. Басса - А. Дарки, тест описания поведения К. Томаса.

Определены базовые компоненты психологической структуры этнической толерантности: коммуникативная толерантность, эффективность поведения в конфликте, эмпатия, социальная дистанция, враждебность, нервно-психическая устойчивость, агрессивность. Наибольший вес в структуре этнической толерантности имеет качество «коммуникативная толерантность». Указанные компоненты представляют все уровни индивидуальности человека: индивидный, субъектный и личностный и играют важную роль в психологической структуре этнической толерантности.

Итак, результаты эмпирического исследования психологической структуры этнической толерантности позволяют сделать вывод о системной природе толерантности как интегрального свойства индивидуальности человека.

Психологическую структуру этнической толерантности образуют свойства индивидуальности всех уровней: личностного (эмпатия, величина автостереотипа, величина гетеростереотипа, Я-концепция, социальная дистанция, агрессивность, враждебность, этническая идентичность, коммуникативная толерантность), субъектного (эффективность поведения в конфликте), индивидного (нервно-психическая устойчивость). Элементы психологической структуры индивидуальности выступают в качестве компонентов этнической толерантности и обуславливают особенности поведения в ситуациях межэтнического взаимодействия.

Таким образом, анализ теоретических подходов к пониманию психологической сущности этнической толерантности а так же результаты эмпирического исследования позволяют конкретизировать определение этнической толерантности: это интегральное свойство целостной индивидуальности человека в единстве индивидных, субъектных и личностных свойств, выражающееся в высокой степени переносимости неприятных или неприемлемых психических состояний, качеств и поступков, способности построить эффективное поведение в ситуации межэтнического взаимодействия и отсутствии агрессивных и враждебных реакций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968.
2. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. – 1975. - № 2.
3. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004.

4. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск, Изд-во В.М. Скакун, 1998.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. Текста издания 1982 г. – М.: Логос, 2007.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ МОДУЛЯ ОБУЧЕНИЯ В АСПЕКТЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Сорокоумов С.П.

д.пед.н., профессор кафедры почвоведения и прикладной биологии
ОГУ
Россия, Орел

Одним из важнейших компонентов современного образовательного пространства становится модуль. Однако стоит отметить, что нет единого понимания модуля, поэтому в качестве модулей определяется широкий диапазон понятий – от лекций или семинаров до сложных модульных систем с междисциплинарными элементами. Одни под модулем понимают единицу занятия, другие рассматривают как «крупные интегрированные блоки в реализуемых образовательных программах», третьи (и это отражается в действующих стандартах бакалавриата) отождествляют модуль с направлением, профилем и даже специализацией. Отсутствие общепринятого определения модуля усложняет и без того непростой процесс отбора и представления учебной информации с целью формирования у студентов необходимых профессиональных компетенций.

Разрабатывая основы интегративно-модульной методики профессиональной подготовки, мы рассмотрели модуль как структурную заменяемую часть системы формирования профессиональных компетенций будущего специалиста, представляющую собой сочетание логически завершеного теоретического материала и практических умений пользования данным материалом в производственной деятельности. Необходимо, чтобы отраженное в модуле содержание образовательного процесса учитывало не только этапы и уровни формирования профессиональных компетенций, но и предметную область изучаемой дисциплины. Подтверждение нашего научного предположения мы нашли в работе В.Д. Шадрикова «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности»: «Существует важная для деятельности категория информации, реализация которой становится доступной только на определенном уровне подготовленности» [1; С. 68].

Главной идеей предлагаемого модуля является **фрейм**. Отбор содержания обучения студентов должен осуществляться за счет *фреймов* (единиц знания), отличающихся определенным способом организации учебного материала (фрейм как концепт) за счет «сгущения» информации и организации учебного времени (фрейм как сценарий) за счет периодически временной последовательности, что позволит увеличить объем получаемой информации без увеличения учебного времени. Фрейм как концепт разрабатывается в виде схемы, таблицы, алгоритма, тезисного плана и т.д., в той форме, которая наиболее удобна студентам при восприятии. Он должен заключать в себе структуру ключевой идеи учебного материала, которую можно наложить на все последующие темы, разделы и т.д., в результате чего образуется иерархическая структура, чья особенность заключается в том, что информация верхнего уровня была неразрывно связана с информацией нижних уровней. Собственно «сгущение» информации происходит благодаря выделению ключевых моментов изучаемого материала, которые легко систематизируются.

Объединение фреймов в **таксоны** (информационные пакеты), внутри которых четко обозначены *горизонтальные векторы интеграции*, приводящие учебно-научный материал в систему, которая, в свою очередь, позволит будущему специалисту ориентироваться в информационном пространстве изучаемого предмета, свидетельствует о четкой структуризации, характерной для интегративно-модульного обучения. Например, любой из таксонов, сформированных по дисциплине «Общее земледелие», содержит учебную и самую «свежую» научную информацию по конкретному информационному материалу. В каждом «пакете» сгруппированы фреймы, являющиеся компактно представленными исчерпывающими сведениями о разделе (теме) земледелия, об истории и признаках систем земледелия, их классификации, научных основах разделов, связи системы земледелия с развитием человеческой цивилизации и т.д. Комплекс всех выделенных преподавателем таксонов представляет собой сбалансированную

совокупность взаимосвязанного учебного и научного материала и является тем *информационным полем*, которое необходимо для осуществления успешной деятельности студентов.

Предлагаемая методика, в основе которой модули и связи интеграции, не разрушая предметной целостности дисциплины, ориентирует студентов на будущую профессию за счет концентрации информации при одновременном исключении из содержания учебного курса материала, не востребованного спецификой профессиональной деятельности. Такая концентрация учебно-научной информации, сопровождающаяся усилением технологического значения полученных знаний, свидетельствует о возникновении *таксонов*. Таксон, объединяющий в себе несколько фреймов, с помощью горизонтальных связей между учебной и научной информацией за счет сравнения соответствующих аспектов (свойств, характеристик) изучаемых предметов или процессов, соединяется с другим таксоном за счет установления вертикальных интегративных связей между полученной в комплексе информацией и технологией ее применения.

Цели модуля определяют не только этапы и уровни формирования профессиональной компетенции, но содержание и интеграцию предметов, так как отражают главную цель обучения. Здесь прослеживается интеграция всех компонентов данной системы обучения, что позволяет считать интегративно-модульное обучение методикой.

Центральным «нервом» предлагаемой системы подготовки специалиста являются интегративные связи, устанавливаемые между компонентами, они предполагают учитывание преподавателем всех «пересечений», которые могут наблюдаться при построении учебного процесса.

Таксоны объединяются в *модули обучения*, которые позволяют выстраивать содержание обучения студента в соответствии с учебными целями, в зависимости от избранной им специальности, квалификации и специализации, поэтому необходимо комбинировать различные *виды модулей*, где учитываются 1) специфика приобретаемой квалификации, специализации, 2) специфика дисциплин профильного (сельскохозяйственного) цикла и 3) соподчинение фреймов, таксонов и модулей. Все это поможет обозначить *вертикальные векторы интеграции*, отличающиеся от вертикальных связей, устанавливаемых между таксонами, тем, что способствуют выбору (построению) траектории обучения студентов в зависимости от специальности, квалификации, специализации. Объединение фреймов в таксон осуществляется за счет установления *горизонтальных векторов интеграции*, приводящих учебно-научный материал в систему, которая позволит будущему специалисту ориентироваться в информационном пространстве изучаемого предмета и позволит четко структуризировать полученный материал, именно это и будет свидетельствовать о сформированности профессиональных компетенций.

Объединение таксонов в модуль осуществляется за счет установления *вертикальных векторов интеграции* между полученной в комплексе информацией и технологией ее применения.

Комплексное использование в процессе организации профессиональной подготовки студентов модулей различных видов возможно лишь на основе *вертикальных интегративных связей*, отличающихся тем, что они способствуют выбору (построению) траектории обучения студентов той или иной специальности, квалификации, специализации.

Из всего этого вполне органичным, на мой взгляд, является то, что студент, обучающийся по модульной технологии, может самостоятельно работать по индивидуальной учебной программе, включающей в себя банк информации и методическое руководство к ней, и то, что данная технология позволяет гибко применительно к личностным качествам студента и нуждам учебного процесса, возникающим в каждом конкретном случае, приспособить систему подготовки будущего специалиста к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки [Вишнякова 1999; С. 201]. Свое отражение модули находят в учебных планах, затем в учебных программах и только потом в учебно-методических разработках (учебно-методические пособия, как для студентов, так и для преподавателей; дидактический материал, средства обучения, различные формы и материалы контроля, организация самостоятельной работы и практики, тематика курсовых и выпускных квалификационных работ и прочее).

Итак, в соответствии с методологией системогенетического подхода В.Д. Шадрикова модуль обучения представляет собой линейно-иерархическую организацию *фреймов* (единиц знания), заключающих в себе структуру ключевой идеи учебного материала, обеспечивающей соподчинение: информация верхнего уровня неразрывно связывается с информацией нижних уровней, и *таксонов* (информационных пакетов), объединяющих фреймы и приводящих учебно-научный материал в систему, которая и позволяет студентам ориентироваться в информационном пространстве будущей специальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ САМОПОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Спиридонова С.Б.
к.пс.н., доцент
ВГСПУ
Россия, Волгоград

Внедрение новых образовательных стандартов ужесточает требования к личностным и метапредметным результатам обучения и воспитания школьников. В учебно-воспитательном процессе у школьника должно сформироваться умение понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способность конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха, а также начальные формы познавательной и личностной рефлексии. «Портрет выпускника» уже в начальной школе включает в себя как обязательные такие характеристики как «владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом» [3].

Такая внутренняя активность ребенка по отношению к миру обеспечивается, в первую очередь, достаточно высоким уровнем развития его самосознания. Поэтому в процесс психолого-педагогического сопровождения учащихся в школе все активнее включаются различные виды работы по развитию компонентов самосознания ребенка: рефлексии учебных действий, самоконтроля и саморегуляции поведения. Это осуществляется как на уроках, так и в рамках внеурочной деятельности.

В образовательном стандарте для начальных классов используется термин «внеурочная деятельность», который обозначает довольно широкий спектр деятельностей учащихся, осуществляемых «не на уроках»: обязательные дополнительные учебные занятия, коррекционно-развивающие занятия, добровольные занятия по интересам (кружки и секции), культурно-массовые мероприятия и др. Все эти виды деятельности объединяют условия, отличные от классно-урочных. Они осуществляются наряду с обязательными учебными занятиями, но вне рамок учебного дня, вне расписания обязательных учебных занятий, носят для учащихся добровольный характер и призваны удовлетворять их разнообразные познавательные и творческие запросы.

Понятие «внеурочная деятельность» пересекается, а иногда совпадает с такими понятиями как «внеклассная деятельность» и «внеучебная деятельность». Иногда вместо слова «деятельность» используют слово «работа». В педагогическом словаре мы читаем: «внеклассная работа – организованные и целенаправленные занятия с учащимися, проводимые школой во внеурочное время для расширения и углубления знаний, умения и навыков, развития самостоятельности, индивидуальных способностей и склонностей учащихся, а также удовлетворения их интересов и обеспечения разумного отдыха» [4; С. 167-168]. Д.В. Григорьев оперирует понятием «внеучебная деятельность», как понятием, «объединяющим все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации» [1].

Несмотря на разнообразие терминологии, все эти виды деятельности осуществляются наряду с обязательными учебными занятиями, но вне рамок учебного дня, вне расписания обязательных учебных занятий, носят для учащихся добровольный характер и призваны удовлетворять их разнообразные познавательные и творческие запросы. Тем не менее, они также как и учебные занятия решают важнейшие задачи развития, среди которых, по мнению В.Д. Шадрикова является формирование субъектной позиции ученика и активной жизненной позиции, выходящей за рамки школьной жизни [4]. В свою очередь «сформированная субъектная позиция определяет весь стиль индивидуальной жизни, обуславливая отношения к различным проблемам и ситуациям, в которых может оказаться человек, отношение к другим людям и самому себе» [4; С.

12].

Автор называет субъектная позиция ядром, вокруг которого формируется внутренний мир человека. Он считает, что «субъектная позиция позволяет сформироваться представлению о собственном «Я», причем «Я» не только как отличное от других, но «Я» активное, «Я», вступающее в отношения, отстаивающее свою позицию, противостоящую мнению других, если это требуется для реализации собственных планов» [4; С. 12].

На наш взгляд, организационно-методические условия внеурочной деятельности обеспечивают возможность эффективного развития и формирования субъектной позиции школьников за счет активизации самопознания собственных возможностей, способностей и качеств личности. Среди этих условий можно выделить следующие: 1) внеурочная деятельность дает определенную свободу по критерию времени и пространства; 2) длиться занятие может меньше или больше академического часа, лишь бы это соответствовало поставленным задачам и возрастным особенностям учеников; 3) в этих занятиях могут принимать участие дети из разных классов; 4) методы и приемы, используемые во внеурочной деятельности более вариативны, чем в условиях урока: групповые упражнения, просмотр видеоматериалов, индивидуальные и коллективные проекты, коллективное слушание, концертные программы и т.д.

Рассмотрим реализацию этих условий на примере Программы по развитию самопознания школьников «Я познаю себя», которая была разработана нами [2] и внедрена в ряде общеобразовательных школ г. Волгограда в форме внеурочного курса. Программа рассчитана на 34 часа, проводится 1 раз в неделю, включает в себя 4 этапа: 1 – Развитие интереса к самопознанию на основе социального сравнения себя с образом «идеального взрослого» (М.В. Ломоносов, В.-А. Моцарт, Н.Н. Миклухо-Маклай); 2 – Развитие рефлексивности самопознания на основе социального сравнения себя с образом «идеального сверстника» (герои фильма К. Бромберга «Приключения Электроника»); 3 – Развитие рефлексивности самопознания на основе социального сравнения себя с образом «реального сверстника» (одноклассники); 4 – Развитие перспективности самопознания на основе социального сравнения себя с образом «реального взрослого» (выпускники данной школы).

Организационно-методические условия внеурочной деятельности позволяют нам в ходе Программы проводить в качестве отдельных развивающих занятий подготовку к драматизациям, съемку видеороликов о старшеклассниках, работу с психодиагностическими методиками и результатами социопросов, коллективный просмотр полной версии кинофильма.

Например, второй этап Программы предполагает детальное рассмотрение школьниками проявлений в жизни и деятельности разнообразных личностных особенностей у своих сверстников. Для этого им нужно познакомиться с полной версией фильма К. Бромберга «Приключения Электроника», три серии которой длятся 3 ч. 20 мин. В классно-урочной системе это стало бы домашним заданием, объем и качество выполнения которого было бы трудно проверить, а значит эффект от беседы по результатам просмотра мог бы стать не высоким. При внеурочной организации просмотра педагог может произвольно разбить фильм на нужные по времени отрывки, объединить свой класс с другими классами, в которых проводится тот же курс. И, главное, после просмотра каждого отрывка с помощью беседы педагог имеет возможность расставить нужные для последующих занятий акценты.

Младшие школьники часто обращают внимание на ярких и внешне привлекательных персонажей, таких как Электроник, Сыроежкин, Рыжиков, Урри. Но развивающую нагрузку, с нашей точки зрения, несут такие герои, как Корольков, Гусев и Майя. Корольков ярко проявляет интеллектуальные качества: хорошую память, сообразительность, умение рассуждать способность придумывать нестандартные решения, владение научными знаниями, умение использовать эти знания в жизни. Волевой тип личности представлен в образе Гусева: в трудных ситуациях он проявляет выдержку, уверенность в себе, силу, решительность, смелость. Представителем нравственного типа личности является девочка Майя. Она отзывчивая, добрая, готова прийти на помощь, верит в людей.

Для того, чтобы на последующих занятиях, посвященных анализу видеоматериалов, ученики смогли соотнести поведенческие проявления с личностными особенностями героев, педагог после просмотра каждого отрывка помогает детям обратить на существенные поведенческие проявления персонажей. Именно умение вычленять особенности деятельности и поведения людей с последующим их обобщением в личностное качество затем будет переноситься на самоанализ деятельности, поведения и личности.

Наши исследования и опыт внедрения Программы по развитию самопознания школьников

подтверждает, что организационно-методические условия внеурочной деятельности позволяют эффективно сопровождать процесс самопознания детей, успешно формировать у школьников систему представлений о своих возможностях, способностях, личностных качествах, развивать стремление к самопознанию и самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Липкина А.И. Самооценка школьника. - М.: Знание, 1976.
2. Матюхина М.В., Спиридонова С.Б. Самопознание и его формирование в младшем школьном возрасте. - Волгоград: Перемена, 2011.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. Приказов Минобрнауки РФ от 26.11.2010 N 1241, от 22.09.2011 N 2357) [Электронный ресурс]: Министерство образования и науки РФ: URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.
4. Шадриков В.Д. Системогенетический подход к проблеме развития / Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: ЯГПУ, 2011.

ВЗРОСЛЫЙ ОБУЧАЮЩИЙСЯ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тарханова И.Ю.

к.пед.н., доцент кафедры теории и методики профессионального образования
ЯГПУ
Россия, Ярославль

Возрастающая значимость осмысления проблем образования взрослых, побуждает к анализу основных теоретико-методологических подходов к их исследованию. В данной публикации мы обратимся к вопросам субъектности взрослых в процессе получения ими дополнительного профессионального образования, выявлению роли активности слушателей дополнительных профессиональных образовательных программ в процессе развития компетентности, характеристике сущности субъектной позиции взрослых обучающихся в планировании, реализации и оценке результативности своего образовательного маршрута.

В андрагогике субъектность рассматривается, как правило, в условиях реализации субъект – субъектных отношений, в формировании диалога между преподавателем и обучающимся в условиях равноправного сотрудничества и взаимодействия. При условии сформированности субъектной позиции всех участников образовательного процесса становится возможным гармоничное развитие образовательных отношений, взаимного участия слушателей и преподавателей в достижении образовательного результата.

Развивая субъектные функции обучающегося, андрагогика решает следующие задачи: 1) развитие сущностных сил и способностей взрослого человека, позволяющих ему выбирать оптимальные образовательные стратегии; 2) обеспечение возможностей для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации; 3) создание условий для саморазвития значимых для конкретной личности индивидуальных качеств, духовности и социальности.

Мы придерживаемся мнения, что субъектность является основанием всех характеристик человека как активного начала собственной жизнедеятельности, причем человек не рождается субъектом, а становится им, становясь личностью, включаясь в систему общественных отношений. Одну из главных ролей в становлении субъектности играет деятельность, в том числе образовательная.

Нам близка позиция, высказанная В.Д. Шадриковым: «Сущностный аспект деятельности – понимание ее как счастья, как формы самовыражения, как формы становления человека тем, что заложено в потенции, как завершение природы человека путем развития его возможностей» [3; С. 11]. Удовлетворение от самореализации в образовательной и самообразовательной деятельности может стать главным мотиватором «обучения в течение всей жизни» (life long learning), желание

достичь нового уровня развития посредством образовательного взаимодействия, позволяет взрослому обучающемуся активно участвовать в процессе обучения, конструировать и реализовывать собственный индивидуальный маршрут, разрешать свои образовательные запросы. Вместе с тем, собственный опыт автора в системе дополнительного профессионального образования показывает наличие ряда барьеров, существенно сдерживающих стремление взрослых к саморазвитию посредством образования.

По мнению А.И. Кукуева, главные трудности обучения у взрослого человека носят психологический характер: взрослых беспокоят сомнения в своих способностях к обучению, страх, что в процессе обучения выявится их неграмотность, неумение учиться, что сравнение их с другими обучающимися будет не в их пользу. Стрессовые ситуации и переживания препятствуют формированию устойчивой, длительной мотивации. Поэтому взрослый человек зачастую может отступить от намеченного пути обучения [2; С. 66].

Как показали результаты проведенного нами исследования 340 респондентов в возрасте от 27 до 55 лет, главным сдерживающим фактором для взрослого человека является нехватка времени – это основной барьер на пути к непрерывному образованию, называемый нашими респондентами (56%). Нередко причиной отказа от обучения становятся сопутствующие этому процессу финансовые затраты – данный барьер отметили около четверти опрошенных нами. По мнению 21% респондентов, их уровень компетентности на данный момент является достаточным для эффективного выполнения профессиональных функций, и поэтому они не испытывают потребности в образовании и самообразовании. Наконец, интересным является тот факт, что порядка 12% опрошенных взрослых разочарованы в дополнительном профессиональном образовании, их прошлый опыт свидетельствует о неэффективности и формальности системы повышения квалификации.

Наличие выявленных нами барьеров свидетельствует о необходимости развития продуктивных проявлений взрослого обучающегося как субъекта образовательной и самообразовательной деятельности. По мнению А.Г. Асмолова, продуктивность проявлений личности составляет выбор между различными мотивами, позициями, ролями, отыскивать, а иногда создавать приемы и средства для разрешения и перестройки, приводящих к отклонению от нормативно заданной линии поведения ситуаций, «личностные вклады», которые личность своими действиями вносит в смысловую сферу других людей и культур [1].

Таким образом, можно сделать вывод о наличии ряда приоритетов в развитии субъектности взрослого обучающегося: образовательная самостоятельность; совместность образовательной деятельности; опора образовательного процесса на опыт обучающихся; использование методов и форм обучения, реализующих индивидуальные особенности профессионального и личностного развития обучающихся; стимулирование к непрерывному повышению уровня профессиональной компетентности, самообразованию и личностному самосовершенствованию.

Использование системогенетического подхода позволяет сделать заключение, что системная интеграция процесса обучения взрослых и формирования их субъектной позиции имеет целью получение синергетического эффекта. При этом синергетический эффект в андрагогике выступает как эффект повышения результативности процесса обучения взрослых за счет использования взаимодействия и взаимосвязи различных видов их совместной образовательной и самообразовательной деятельности. Все это предполагает модернизацию стратегий обучения взрослых, кардинальный разворот системы дополнительного профессионального образования к личности, создание условий для максимальной активности обучающихся в достижении целей образования и самообразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа.- М.: Смысл, 2001.
2. Кукуев А.И. Взрослый учащийся как субъект образовательного процесса // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. - Ростов-н/Д: ИПО ПИ ЮФУ. - № 3. - 2008.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека; 2-е изд., перераб. и доп. - М.: «Логос», 1996.

ОПЕРАЦИОННЫЕ И РЕГУЛИРУЮЩИЕ МЕХАНИЗМЫ МЫШЛЕНИЯ КАК ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Темнова А.А.

аспирант кафедры психологии младшего школьника
МПГУ

Россия, Ярославль

В современном мире повышаются требования к познавательной активности и интеллектуальному потенциалу подрастающего поколения. В концепции модернизации образования РФ интеллектуализация учащихся названа в качестве одного из приоритетных направлений. Это связано с тем, что интеллектуальный потенциал населения в любом цивилизованном обществе является важнейшим фактором его прогрессивного развития.

Ориентация на личность побуждает учителя к постоянному поиску путей обновления образовательного процесса, а так же выявлению и созданию психолого-педагогических и организационно-педагогических условий, необходимых для полного раскрытия и развития способностей учащихся.

Качественно новые перспективы раскрытия понятия способностей открывает концепция способностей В.Д. Шадрикова. В.Д. Шадриков полагает, что сама способность выражает свойство или множество свойств объекта (вещи), которые проявляются в процессе функционирования.

Способности как свойства объекта определяются структурой этого объекта и свойствами ее элементов. Следовательно, психическая способность - это свойство нервной системы, в которой реализуется функция отражения объективно существующего мира. Это способность ощущать, воспринимать, мыслить и т.д. Мозг включает отдельные функциональные системы, реализующих отдельные психические функции. Каждое свойство реализуется функциональной системой, ради чего она и формировалась в ходе эволюции. Проявляется свойство в деятельности [2]. Вследствие этого способности можно определить как свойства функциональной системы, реализующие отдельные психические функции.

Для понимания структуры способностей полезно использовать идеи Б.Г. Ананьева о комплексном изучении психических функций. В структуре психического свойства Б.Г. Ананьев выделяет функциональные, операционные и мотивационные механизмы. Основу функциональных механизмов составляет генотипическая программа онтогенетических свойств человека. Эта программа реализуется в процессе жизнедеятельности человека, посредством тренировки психических функций. В ходе ее реализации формируются операционные механизмы той или иной психической функции. Таким образом, для каждой психической функции (мнемических, перцептивных способностей) формируются свои операционные механизмы [3]. Функциональные и операционные механизмы тесно взаимодействуют между собой. Для возникновения операционных механизмов требуется определенный уровень развития функциональных механизмов. Но при развитии операционных механизмов и функциональные механизмы вступают в новую стадию развития.

Операционные механизмы усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования, социализации и относятся к характеристике человека как субъекта деятельности [4; 5].

Мотивационные механизмы или личностные регулирующие механизмы определяют направленность и напряженность проявления психической функции, обуславливают ход индивидуального развития психической функции и характеризуют человека как личность. В диссертации К.В. Макаровой «Развитие духовных способностей (на примере младших школьников)» рассматриваются в качестве личностных регулирующих механизмов: духовные, мотивационные, эмоциональные состояния, личностные качества учащихся (эмпатия) [2].

Такое представление структуры способностей помогает понять соотношения биологического и социального в способностях человека, разобраться в механизмах развития способностей субъекта деятельности и личности. Целью нашего эмпирического исследования было выявление операционных механизмов (интеллектуальных операций) мышления и личностных регулирующих механизмов (ценностных ориентаций и школьной мотивации) у учащихся младших классов. Нами были использованы методы исследования: 1) Диагностика ценностей личности (Фетискин Н.П.; Мануйлов Г.М.; Козлов В.В.) [6]; 2) Анкета по оценке уровня школьной мотивации учащихся начальной школы (1-4 кл.) (Лусканова Н.Г.); 3) Методика «Исключение лишнего» на диагностику интеллектуальных операций – анализ и классификация

[1]; 4) Методика «Исключение понятий» на диагностику интеллектуальных операций – обобщение и сравнение [1]; 5) Методика «Выявление общих понятий» - на диагностику интеллектуальных операций – анализ и обобщение [1]. Из 22 учащихся, у которых диагностировались ценностные ориентации и школьная мотивация - 12 детей имеют высокий уровень социальных и учебных мотивов, 5 – средний и 5 - низкий уровень.

Что касается результатов диагностики ценностных ориентаций, то у испытуемых младших школьников в основном преобладают ценности – интеллектуальные (средний балл – 15,1), учебные (ср.б. - 14,1), семейные (ср.б. – 15,2) и социальные (ср.б. – 14,7), а общественные и материальные – на более низком уровне: общественные (ср.б. – 12,8) и материальные (ср.б. – 12,3). В ходе эмпирического исследования у детей были выявлены следующие операционные механизмы: обобщение (средний балл - 7,1), анализ (ср.б. -6,5), синтез (ср.б. - 6,9), сравнение (ср.б. – 6,4), классификация (ср.б. – 6,7). Сопоставляя использование регулирующих личностных механизмов (ценностей и школьной мотивации) и проявляющихся операционных механизмов (интеллектуальных операций) можно заметить, что чем выше ценности (интеллектуальные, учебные семейные и социальные) и познавательные мотивы у младших школьников, тем выше средние показатели операционных механизмов (обобщение, классификация, синтез).

Исследование интеграции операционных и регулирующих механизмов мышления у младших школьников в дальнейшем будут рассматриваться на следующем возрастном этапе развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностика познавательных способностей: методика и тесты / сост.: Шадриков В.Д., Дударева В.Ю., Ключева Н.Ю. и др. - М: Академический проект, 2009.
2. Макарова К.В. Развитие духовных способностей (на примере младших школьников) / дисс... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 2006.
3. Шадриков В.Д. Деятельности и способности. - М.: Логос, 1994.
4. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. - М.: Университетская книга, Логос, 2006.
5. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. - М.: Аспект Пресс, 2007.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Институт Психотерапии, 2002.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Теплова Н.В.

соискатель кафедры теории и методики
музыкально-художественного воспитания ЯГПУ
Россия, Ярославль

В настоящее время в отечественной педагогике происходят изменения, связанные с образованием подрастающего поколения. Огромная роль отводится патриотическому, духовно-нравственному воспитанию школьников. В педагогической науке происходит переосмысление общепринятых понятий, связанных с духовным воспитанием подрастающего поколения: духовность, духовная культура, духовно-нравственное воспитание, духовное воспитание, религиозные ценности и другие.

Предмет «Музыка» в общеобразовательной школе является одним из основных предметов, который обеспечивает освоение искусства как духовного наследия человечества. Он направлен на формирование музыкальной культуры школьника как части их общей духовной культуры. В содержании примерной образовательной программы по музыке заявлены следующие разделы духовной музыки: «Русская музыка от эпохи средневековья до рубежа XIX – XX веков. Духовная музыка в эпоху средневековья: знаменный распев. Духовная музыка в синтезе с храмовым искусством»; «Духовная и светская музыкальная культура второй половины XVII – XVIII веков. Основные жанры профессиональной музыки: кант; партесный концерт; хоровой концерт»; «Духовная музыка русских композиторов: хоровой концерт; всенощная, литургия»; «Зарубежная музыка от эпохи средневековья до рубежа XIX – XX веков. Средневековая духовная музыка

западноевропейской традиции: григорианский хорал».

Содержание данных разделов раскрывается в творчестве русских и зарубежных композиторов, таких как М.И. Глинка, П.И. Чайковский, С.И. Танеев, А. Арениский, И. Кюи, И. Стравинский, А. Гречанинов, С. Рахманинов И.С. Бах, В.А. Моцарт, А. Вивальди, Й. Гайдн, Л. Керубини, К. Монтеверди, Д.Б. Перголези. Программа по музыке предусматривает знакомство школьников со многими произведениями духовной музыки, на уроках звучат тропари и величания, различные напевы церковного богослужения. На уроках музыки важное место отводится вопросу синтеза искусств. Религиозные сюжеты характерны для всех видов светского искусства. В живописи, например, М. Нестеров, картины «Видение отроку Варфоломею», «Юность преподобного Сергия»; В. Васнецов «Богоматерь с младенцем», «Княгиня Ольга», «Князь Владимир». Все эти произведения живописи и многие другие, представлены в программе по музыке уже в начальной школе Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой в разделе «О России петь – что стремиться в храм».

Русская литература особенно богата христианскими мотивами, в ней они прослеживаются яснее, чем в литературе других народов. Библейские мотивы отчетливо выделяются в творчестве многих русских писателей: Н. Гоголя, Ф. Достоевского, Л. Толстого, И. Тургенева, А. Чехова. А. Куприна, И. Бунина, М. Булгакова.

В программах так же представлена архитектура. В мировую культуру вошли такие великолепные здания, как Софийские соборы Киева и Новгорода, соборы Москвы и многие другие произведения. В программах представлены памятники русским святым: князю Владимиру и княгине Ольге, Кириллу и Мефодию и многим другим.

Таким образом, современный учитель музыки должен знать истоки возникновения и развития религиозного музыкального искусства, представлять его духовные основы, знать религиозные ценности, которые приобрели статус общечеловеческих и соотносить с современной целью формирования подрастающего поколения, ориентированного на развитие гуманистических ценностей; учитель должен владеть этими знаниями, уметь использовать их в практической деятельности.

В учебных планах специальности и профиля «Музыкальное образование» отсутствуют дисциплины, направленные на изучение основ православной культуры, данный вопрос затрагивается лишь в историческом аспекте в рамках предмета «История музыки». В планах нет дисциплин, включающих в себя методику преподавания духовной музыки, не рассматриваются особенности преподавания музыки данной направленности.

Для выявления уровня знаний в области преподавания духовной музыки нами было проведено исследование. Были задействованы студенты специальности «Музыкальное образование» и учителя музыки Ярославской области. Проведенное нами исследование, показало низкий уровень знаний у студентов особенностей преподавания духовной музыки, были выявлены проблемы, возникающие у студентов и молодых учителей музыки.

Наибольшую трудность вызвали вопросы, связанные со знаниями храмовых искусств: это и живопись, в частности иконопись, музыка, литература, архитектура. Библейские сюжеты, наряду с сюжетами античной мифологии, составляют фундамент мировой культуры. Многие из них легли в основу огромного числа произведений, написаны романы, поэмы, оперы, балеты, созданы живописные полотна. Не многие студенты смогли назвать произведения искусства, в основу которых легли библейские сюжеты. Были выявлены трудности в определении жанров русской духовной музыки и западноевропейской духовной музыки, затруднения в определении их характерных признаков.

Таким образом, мы определили противоречие между высоким воспитательным потенциалом духовной музыки и неготовностью студентов к его реализации в образовательном процессе. Для заполнения всех этих «пробелов» в знаниях, нами разработан проект «Основы преподавания духовной музыки в общеобразовательной школе» для будущих учителей музыки. В проект входит программа, которая состоит из практических и теоретических занятий. В теорию вошли вопросы изучения истории Ветхого Завета и Нового Завета, особенностей духовной музыки, заложенные в стандарт общего среднего образования и программы по музыке. В рамках практических занятий важная роль отведена изучению жанров духовной музыки. Мы знакомимся с жанрами, распевками церковного пения, студентам предложен песенный материал, который они смогут использовать на практике в общеобразовательной школе. Говоря о храмовом искусстве, мы рассматриваем картины на библейские сюжеты русских и зарубежных художников, говорим о таком направлении как иконопись, знакомимся с иконами, которые включены для ознакомления в

программы по музыке.

Таким образом, мы постарались заполнить многие «пробелы» в знаниях особенностей духовной музыки у студентов и выявить воспитательный потенциал музыки духовной направленности. Полученные знания и эмоции студенты понесут в школы, где сами средствами духовной музыки, ее воспитательным потенциалом, смогут влиять уже на духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения.

ОБ ОЦЕНКЕ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Ундозерова А.Н.

к.пед.н, доцент, ст. преп. кафедры автоматике и вычислительных средств ЯФ ВКА
Россия, Ярославль

Близнюк О.Н.

ст. преп. кафедры автоматике и вычислительных средств ЯФ ВКА
Россия, Ярославль

В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» содержание профессионального образования и профессионального обучения должно обеспечивать получение квалификации. Особенность подготовки квалифицированных специалистов в организациях высшего военного профессионального образования заключается в том, что курсантам приходится совмещать военную службу и обучение, осваивать как военную, так и гражданскую специальность, приобретать навыки профессиональных военных и формировать общекультурные, коммуникативные и профессиональные компетенции. Так курсанты ЯФ ВКА им. А.Ф. Можайского должны за пять лет обучения стать военными специалистами в области противовоздушной обороны и освоить образовательные программы «Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения», «Радиоэлектронные системы и комплексы», основой которых являются технические и информационно-технологические дисциплины.

Стандарты нового поколения определяют ряд компетенций в области информатики и информационных технологий, которыми должен обладать выпускник военного ВУЗа. В качестве приоритетных задач, решение которых необходимо для реализации требований образовательных стандартов нового поколения, можно отметить следующие: 1) определение психологической структуры учебной деятельности, ее содержания и динамики на разных уровнях образования; 2) определение психологической готовности учащегося к освоению и реализации учебной деятельности и готовности к освоению специфических видов деятельности, соответствующих областям предметной подготовки; 3) разработка технологий и методов структурно-индивидуальной диагностики учебной деятельности и готовности к обучению [3].

Известно, что учебная деятельность состоит из таких компонентов, как учебные потребности, мотивы, задачи, действия и операции [1]. Учебная задача выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель, но для того, чтобы осуществить эту цель, надо учесть условия, в которых действие должно осуществиться [2]. Мы предполагаем, что, поскольку по мере выполнения учебных задач происходит изменение самого обучающегося, правильно сформированная система взаимосвязанных учебных задач по информационно-технологическим дисциплинам могла бы способствовать созданию эффективной обучающей среды для развития информационной культуры, информационно-коммуникативных и военно-профессиональных компетенций.

На первом этапе исследования нами определялись: ценностно-мотивационный компонент готовности курсантов к учебной деятельности, включающий уровень осознания важности и престижности деятельности офицера, стремления получить военную специальность, интереса к информационно-технологическим дисциплинам; когнитивный компонент, включающий понимание, познавательную активность при изучении информационно-технологических дисциплин, способность к преобразованию учебного материала, к анализу учебно-познавательной деятельности; действенно-практический компонент, отражающий нацеленность на высокий уровень учебных достижений, применение теоретического материала на практике, способность

преодолевать трудности, самостоятельность в достижении результатов.

Для этого нами была разработана методика тестирования на основе опросника психолога Б.К. Пашнева [4]. Анкета состоит из 28 пунктов, каждый из которых представляет собой пару альтернативных утверждений, соответствующих основным восьми мотивам учебной деятельности: а) мотив внешнего принуждения и избегания наказания; б) социально ориентированный мотив (мотив долга и ответственности); в) познавательный мотив (знание как цель развития личности); г) мотив престижа; д) мотив материального благополучия; е) мотив ориентации на социально зависимое поведение; ж) мотив достижения успеха; з) профессиональный мотив. В анкете представлено сопоставление каждого учебного мотива со всеми оставшимися, в авторский тест добавлен профессиональный мотив и расширен круг утверждений, относящихся к каждому отдельному учебному мотиву.

Опрос проводился среди курсантов, обучающихся по направлению подготовки специалистов «Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения». В нем приняли участие, как российские граждане, так и обучающиеся из стран ближнего и дальнего зарубежья (Армении, Казахстана, Киргизии, Анголы, Вьетнама, Перу, Судана, Монголии). Подсчитывалось общее количество выбранных курсантами утверждений, относящихся к тому или иному учебному мотиву. По результатам анкетирования построена диаграмма (рисунок 1), из анализа которой следует, что среди основных мотивов учебной деятельности преобладают социально-ориентированный и познавательный, ненамного отстают от них профессиональный мотив и мотив достижения успеха.

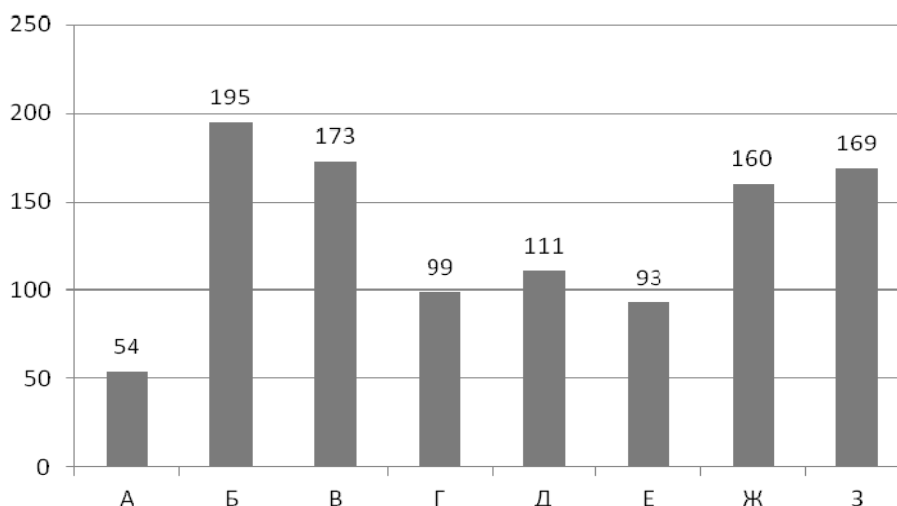


Рисунок 1. Общее распределение ответов по восьми мотивам

Характерно, что у курсантов из Вьетнама и России практически полностью отсутствует мотив внешнего принуждения и избегания наказания и наиболее ярко выражен познавательный мотив, а у курсантов из Монголии преобладают мотивы достижения успеха и социально ориентированный мотив.

Сравнение диаграмм, полученных при анкетировании курсантов первого и второго курсов (рисунок 2), показывает, что ко второму курсу профессиональный мотив заметно увеличивается и незначительно возрастает мотив внешнего принуждения и избегания наказания, что объясняется спецификой военного ВУЗа.

Вторая анкета включает вопросы, направленные на определение уровня и структуры мотивации курсантов как внутреннего побуждения к деятельности, индивидуальной системы мотивов к изучению информационно-технологических дисциплин. Методика состоит из ряда суждений и предложенных вариантов ответа.

Результаты данного исследования показали, что 22% опрошенных имеют очень высокую степень мотивации, 55% - высокую и 23% - среднюю. Наиболее мотивированны к изучению информационно-технологических дисциплин курсанты из России, Вьетнама и Перу. Учитывая возможность наличия неискренних ответов и завышения курсантами уровня собственного интереса к информатике и программированию в связи с не анонимностью опроса, приходим к заключению, что среди контингента обучающихся имеется значительное число курсантов с недостаточно высокой мотивацией к изучению информационно-технологических дисциплин,

являющихся основой общепрофессиональных компетенций в рамках направления профессиональной подготовки и военных специализаций.

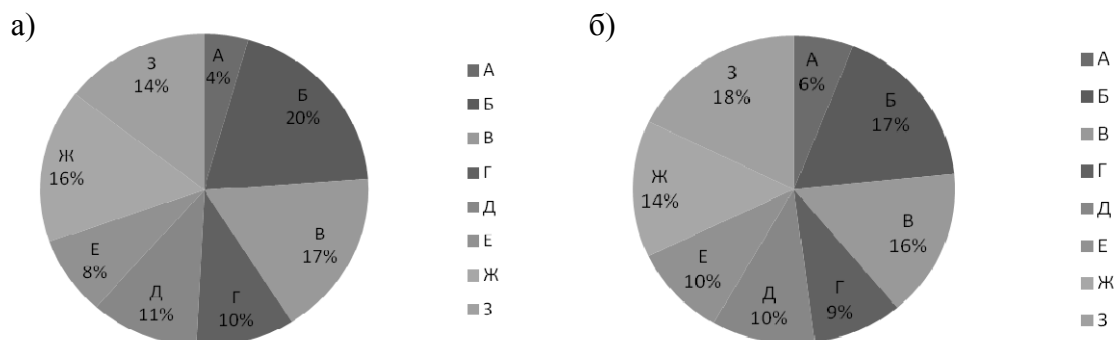


Рисунок 2. Диаграммы результатов анкетирования по учебным мотивам
а) курсантов первого курса; б) курсантов второго курса

На следующих этапах исследования нами планируется разработать систему учебных задач, обладающую оптимальными обучающими, развивающими, мотивирующими дидактическими функциями, способствующую успешному обучению курсантов информатике и программированию в высших военных образовательных организациях, формированию установленных образовательными стандартами информационно-коммуникационных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. - 1991. - № 6.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.
3. Нижегородцева Н.В. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению / [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://yspu.org/images/e/ea/Нижегородцева_Н.В..pdf
4. Пашнев Б.К. Психодиагностика. – М.: Феникс, 2010.

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОМОЩИ РЕБЕНКУ В ГРУППЕ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

Усанина Н.С.

аспирант кафедры социальной педагогики
КГУ
Россия, Кострома

Сложно переоценить возможности образовательного учреждения в организации индивидуальной помощи детям на ранних этапах взросления. Именно это направление является одним из важных разделов развития современной гуманистически-ориентированной педагогической теории и практики. Несомненно, что чем раньше выявлены проблемы и трудности, мешающие развитию ребенка, тем эффективнее и результативнее может быть помощь в их преодолении.

Категорию индивидуальной помощи можно представить как систему мер социально-педагогического и/или психолого-педагогического характера, обеспечивающую снижение или ликвидацию рисков для дальнейшего развития ребенка, а также направленную на формирование внутренних и внешних ресурсов, позволяющих решать подобные проблемы в будущем.

Анализ исследований педагогической помощи позволяет сделать ряд заключений, характеризующих ее сущность и условия оказания:

- педагогическая помощь – есть деятельность педагога, сопровождающая деятельность

ребенка, но не замещающая ее;

- в процессе педагогической помощи оптимально, если субъектность ребенка растет, а роль педагога становится все менее активной;

- помощь оказывается при возникновении проблем и затруднений, возникающих в сфере решения актуальных для ребенка задач;

- в процесс помощи должна вовлекаться семья ребенка или другие члены его близкого окружения;

- процесс педагогической помощи должен сопровождаться усилиями по созданию оптимальных средовых условий, в которых возможна самостоятельная активность ребенка в направлении разрешения возникших проблем и трудностей;

- педагогическая помощь реализуется с помощью коммуникативно-насыщенных форм работы.

В термине «индивидуальная помощь» акцент педагогов ставится на уникальности проблем и затруднений, возникающих у ребенка, и как следствие, на адресности и своеобразии стратегий и тактики помощи, оказываемой ему.

Следует выделить несколько возможных и наиболее распространенных областей оказания индивидуальной помощи ребенку: помощь в развитии познавательных процессов; помощь в формировании основ произвольного поведения, поддержка ребенка в попытках преодолеть трудности, контролировать непосредственные желания и порывы; помощь в освоении социального пространства – мира незнакомых взрослых и детей, познании норм поведения и умений им соответствовать; помощь в децентрации ребенка, содействии первичным умениям занять позицию другого человека; помощь в развитии способностей понимать и выражать свои эмоции, отношение к происходящему.

Пространством оказания индивидуальной помощи ребенку в нашей работе выступают группы кратковременного пребывания, организованные на базе образовательных учреждений. Группы кратковременного пребывания функционируют в различных типах образовательных учреждений с 2000 года. За это время их педагогические возможности несколько раз стали предметом специального педагогического исследования.

Анализ исследований воспитательных потенциалов групп кратковременного пребывания позволяет утверждать, что в них сохраняются все педагогические возможности формализованных коллективов. При этом группы кратковременного пребывания имеют выраженную специфику, которая должна учитываться при организации работы с детьми в них.

Нами выделено несколько особенностей групп кратковременного пребывания:

- организационные: институциональная принадлежность к различным типам образовательных учреждений или к учреждениям социальной защиты населения, определяющая основные параметры их функционирования; ограниченность времени нахождения ребенка в группе, как в течение дня, так и в целом (как правило, не более года); участие родителей в работе группы; разновозрастный состав групп; вариативность этой организационной формы, которая чаще становится осознанным выбором семьи, нежели необходимостью как, например, постоянно действующая группа детского сада;

- функционально-целевые: компенсаторная ориентированность группы, которая призвана нивелировать нехватку социального опыта и социальных контактов ребенка; доминирование конкретной образовательной цели, для которой создается группа по сравнению с постоянно действующими группами, в работе которых сочетаются разнообразные педагогические задачи;

- содержательные: сочетание предметного и социального уровней образовательно-воспитательного процесса в группах кратковременного пребывания; необходимость учета разновозрастных характеристик группы; обеспечение вхождения родителей в образовательно-воспитательный процесс в группе в качестве полноправных субъектов; необходимость построения образовательных программ, основанных на коммуникативно-насыщенных формах работы, призванных компенсировать и развить уровень социальной компетентности ребенка.

Группы кратковременного пребывания часто решают задачи социальной и педагогической компенсации условий для полноценного развития ребенка. Они создаются в ответ на потребности семьи в такой организационной форме работы с детьми и при наличии всех необходимых условий в образовательном учреждении. Обучение и развитие способностей детей осуществляется исключительно исходя из их интересов и индивидуальных особенностей, а также запросов семьи. Учебно-воспитательный процесс включает в себя разнообразные виды детской деятельности, которая организуется педагогом посредством фронтальных, подгрупповых, индивидуальных

занятий. За счет разновозрастного сотрудничества стимулируется общение детей, развиваются эмоции и мотивы, способствующие налаживанию межличностных отношений. С содержательной точки зрения образовательный процесс в группах кратковременного пребывания характеризуется высокой степенью интенсивности, к работе с детьми подключаются педагоги дополнительного образования, педагоги-психологи и другие специалисты.

Большое значение в работе групп уделяется социально-педагогическому взаимодействию с семьей, которая предполагает активное включение родителей в организацию образовательного процесса и сам педагогический процесс, обучение родителей формам развивающего общения с детьми, оказание консультативной помощи родителям по вопросам воспитания и образования детей.

Исходя из указанных выше положений, становится ясно, что процесс оказания индивидуальной помощи ребенку в группах кратковременного пребывания требует специальной подготовки педагогов. Требование специальной подготовки педагогов основывается на общенаучном принципе профессионализма и вызвано необходимостью присвоения субъектами оказания индивидуальной помощи целевой, содержательной, методической основы будущей деятельности. Подготовка педагогов дошкольного образовательного учреждения должна реализовываться в формах, позволяющих достигать триединой цели: информировать, развивать практические умения и мотивировать в отношении будущей деятельности. Такой формой может стать серия семинаров, включающая в себя лекции, беседы, дискуссии, практические занятия, элементы тренинговых занятий.

Информационная составляющая семинара должна быть направлена на повышение уровня профессиональных знаний педагогов по следующим вопросам:

- теория и практика педагогической помощи вообще и индивидуальной помощи ребенку как ее частного случая;
- типичные проблемы и трудности, возникающие у детей и пути оказания индивидуальной помощи ребенку в их преодолении;
- потенциалы группы кратковременного пребывания как пространства реализации задач индивидуальной помощи ребенку.

Информационный блок реализуется через серию проблемно-ориентированных лекций с включением интерактивных форм работы: бесед, дискуссий, обсуждения практических ситуаций. Возможны следующие темы лекций: «Индивидуальная помощь: одна из центральных категорий гуманистической педагогики (в ее рамках можно предложить проведение открытого обсуждения проблемного вопроса: Помочь – что это значит? Где пределы субъектности педагога?)»; «Основные формы и методы индивидуальной помощи ребенку»; «Типичные проблемы детей дошкольного возраста»; «Типичные проблемы детей, поступающих в группы кратковременного пребывания»; «Потенциалы и особенности групп кратковременного пребывания как пространства оказания индивидуальной помощи ребенку».

Рефлексивно-ориентированная составляющая подготовки связана с осознанием субъектами индивидуальной помощи собственного отношения, мотивов, смыслов по отношению к предстоящей деятельности. В него входят следующие задачи: рефлексия наличного опыта оказания индивидуальной помощи ребенку; «инвентаризация» универсальных целей, ценностей, мотивов, руководящих этой деятельностью; персонификация универсальных ценностей в системе личных смыслов педагога. Рефлексивно-ориентированный блок задач был реализован в форме групповых тренинговых занятий и проходил с использованием упражнений, ролевых игр, практических заданий, работы в группах. Активно использовался опыт работы всех участников и принцип обратной связи.

Технологическая составляющая подготовки будущих субъектов индивидуальной помощи позволяет участникам семинара практически освоить методы, приемы, средства работы, сформировать основы будущей программы деятельности, ее содержание. Основной формой работы в этом блоке являются практические занятия.

Примерные темы практических занятий: «Освоение типовой карты диагностики проблем и затруднений ребенка»; «Разработка типовой схемы оказания педагогической помощи ребенку»; «Взаимодействие специалистов в процессе индивидуальной помощи: договоримся заранее»; «Взаимодействие с родителями в процессе оказания индивидуальной помощи ребенку»; «Освоение практических приемов оказания индивидуальной помощи (конкретных игр, упражнений, обучающих занятий и т.д.)».

Перед началом серии занятий и по завершению работы педагоги осуществляют самооценку

готовности решать задачи индивидуальной помощи ребенку в группах кратковременного пребывания. Эффективность работы может быть повышена, если семинар с некоторой периодичностью будет работать и после начала практической деятельности педагогов.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Фалетрова О.М.

к.пед.н., доцент кафедры теории и методики
музыкально-художественного воспитания ЯГПУ
Россия, Ярославль

Системно-деятельностный подход – методологическая основа реализации ФГОС с ориентацией на итоговые результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов. Стандарт образования фиксирует не само содержание образования, а результаты образования, результаты деятельности и требования к этим результатам.

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания, структуру образовательной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной.

В современной психологии и педагогике используется следующая структура учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов): учебно-познавательные мотивы; учебная задача; учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируются представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца; действия контроля (самоконтроля), который состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ; действия оценки (самооценки) степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте.

Основное новообразование, возникающее в процессе осуществления учебной деятельности в младшем школьном возрасте, - сформированная внутренняя психологическая структура деятельности, когда освоены и сформированы все компоненты структурной организации учебной деятельности. В дальнейшем происходит развитие и совершенствование этой структуры.

Структура учебной музыкальной деятельности вписывается в рамки общеучебной деятельности (по Д.Б. Эльконину, В.В. Давыдову), при этом опирается на специфику урока музыки как урока искусства.

Музыкальное искусство изучается школьниками на протяжении всего периода обучения в разных видах деятельности. В нашей работе мы опираемся на классификацию видов музыкальной деятельности, разработанную Э.Б. Абдуллиным и Е.В. Николаевой: 1) Собственно музыкальная деятельность (музыкально-слушательская; музыкально-исполнительская (вокально-хоровая и игра на детских музыкальных инструментах); музыкально-композиционное творчество (импровизация и сочинение музыки). 2) Музыкально-теоретическая деятельность. 3) Музыкально-историческая деятельность. 4) Музыкально ориентированная полихудожественная деятельность. 5) Музыкально опосредованная деятельность.

Рассмотрим более подробно структуру музыкальной учебной деятельности с точки зрения системно-деятельностного подхода. При этом отметим, что постижение музыки как живого искусства вызывает непосредственный и часто непредсказуемый отклик у слушателей, что трудно укладывается в логику любой жесткой структуры, требует от учителя педагогической импровизации. Другими словами, педагог должен уметь видеть «стратегическую цель» и гибко выстраивать «тактические задачи» по ее достижению.

1) *Учебно-познавательные мотивы.* В основе учебной мотивации лежит познавательный интерес ученика. Этому способствует вовлечение школьников в активную музыкально-

творческую деятельность через моделирование игровых ситуаций, подбор посильных, интересных, новых по содержанию или форме заданий, побуждающих к самостоятельным, активным мыслительным операциям и действиям. Важно, чтобы познание было связано с эмоционально ярким переживанием ситуации успеха, с чувством удовлетворенности от проделанной работы.

Например, организовав слушательскую деятельность с второклассниками, учитель и ученики превращаются в исследователей, перед которыми стоит задача: «Движениями передать характер музыки». («Марш деревянных солдатиков» П.И. Чайковского, при этом название музыкального произведения и имя композитора перед слушанием не озвучиваются). Для того чтобы выполнить задачу, ученикам нужно вслушаться в незнакомую музыку, мысленно проанализировать ее интонационные, темпоритмические особенности и пластически передать музыкальные звуки.

Игра в музыкальных исследователей, поиск движений, адекватных музыке, наполняют школьников положительными эмоциями и помогают поддерживать интерес к учебно-музыкальной деятельности.

В начальной школе можно предложить ряд игровых ситуаций, развивающих учебную мотивацию школьников, в том числе музыкальные путешествия в мир сказки (балеты «Щелкунчик» П.И. Чайковского, «Золушка» С.С. Прокофьева). Интересно в шапке-невидимке вместе с музыкальным героем заглянуть в «Пещеру горного короля» (сюита Э. Грига «Пер Гюнт»), освоить роли дирижера, артистов балета, режиссеров музыкального спектакля или концерта, музыкантов оркестра, композиторов, народных песенников, участников народных обрядовых праздников и т.д. При этом постижение музыки как вида искусства возможно в самых разных видах исполнительской деятельности и музыкально-композиционном творчестве.

Итак, учебная мотивация тогда побуждает к решению учебной задачи, когда она опирается на познавательный интерес, который в свою очередь сопровождается положительными эмоциями и переживанием ситуации успеха.

2) *Учебная задача*, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия (по Д.Б. Эльконину). (Мы берем за основу систему обобщенных учебно-познавательных и учебно-практических задач, предъявляемых обучающимся основной школы).

В рамках предложенной выше игровой ситуации возможно моделирование учебно-практической задачи, направленной на формирование и оценку навыка разрешения проблем/проблемных ситуаций, требующих принятия решения в ситуации неопределенности.

Двигаясь под музыку, ученики пробуют различные движения и выбирают маршевый шаг. Причем каждый из них сам «двигательно» исследует музыку, ориентируясь на собственные ощущения. Учебно-практическая задача решается опытным путем, выявляются характерные особенности маршевости: интонация шага, ритм марша.

При решении этой задачи используется метод эмоционально-образного анализа, школьники выполняют следующие учебные действия. Учатся распознавать выразительные и изобразительные особенности музыки: «Удобно ли было нам маршировать под эту музыку? Что вызвало неудобство?» (Шаг получался слишком торопливый, мелкий, не размашистый, нам бы хотелось шагать медленнее и слышать четкий, упругий ритм).

Далее, в рамках музыкально-теоретической деятельности, моделируется учебно-познавательная задача, направленная на формирование и оценку умений и навыков, способствующих освоению систематических знаний, в нашем случае речь идет о выделении жанровых признаков марша.

«Для кого же написан этот марш?», «Кому удобно шагать под эту музыку?» (Кто-то маленький, потому что шаги у марша малы, это игрушечный марш).

В диалоге с учителем проходит анализ прослушанного музыкального произведения. Ученики осваивают умение применять знания основных средств музыкальной выразительности (ритма, темпа) и приходят к выводу, что жанр марша имеет главные общие характеристики, к которым относят интонацию шага, ритм марша, при этом жизненная основа маршей может быть разной – «Марш деревянных солдатиков» из «Детского альбома» П.И. Чайковского тому пример.

Таким образом, учебные действия, в результате которых формируются представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца, неразрывны с решением учебных задач.

Далее более детально рассмотрим способы решения учебно-познавательных и учебно-практических задач на примерах содержания, методов, приемов музыкального образования и видов музыкальной деятельности.

Первая группа учебно-познавательных задач направлена на формирование и оценку умений и навыков, способствующих освоению систематических знаний в области музыкального образования.

Первичное ознакомление, отработка и осознание теоретических понятий начинается со знакомства с динамикой, ритмом, темпом, тембром, ладом, регистром, интонацией и другими средствами музыкальной выразительности. Младшие школьники осваивают понятия жанра (от простых - марша, танца, песни до сложных – кантаты, оперы, балета, симфонии) и формы бытования музыки (куплетную, вариации, рондо, двух- и трехчастную). Эта система учебно-познавательных задач решается в процессе музыкально-теоретической деятельности. Теоретические понятия учащиеся осваивают через собственный музыкально-творческий опыт, который неотделим от активного постижения музыки и ничего общего не имеет с заучиванием понятий и определений.

Следующий блок учебно-познавательных задач этой группы направлен на усвоение стандартных алгоритмов и процедур. Например, на умение провести эмоционально-образный анализ музыкального произведения. При слушании музыкального произведения ученики приучаются так распределять слуховое внимание, что слышат темпо-ритмические, ладово-гармонические, интонационно-образные особенности музыки и готовы обсудить услышанное. Методы и приемы, помогающие усвоению алгоритма эмоционально-образного анализа музыкального произведения, включают в себя вокализацию, графическое моделирование, пластическое интонирование, ритмизацию, работу с нотной строкой учебника.

Учебно-познавательные задачи на выявление и осознание сущности и особенностей изучаемых объектов, процессов и явлений действительности в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета, на создание и использование моделей изучаемых объектов и процессов можно реализовывать в области музыкального образования при соблюдении ряда условий.

Если само музыкальное искусство считать объектом исследования, то в центре внимания школьников-исследователей оказывается выявление и осознание сущности жанровой, интонационной, стилевой природы музыки.

Если касаться процессуальной стороны «жизни» музыки как вида искусства, то в центре внимания - особенности развития музыки, музыкальный образ, законы музыкальной драматургии.

Если говорить о создании и использовании моделей изучаемых объектов и процессов, то область решения этих учебно-познавательных задач - музыкально-композиционное творчество (импровизация и сочинение музыки).

Выявление и анализ существенных и устойчивых связей и отношений между объектами и процессами в музыкальном образовании соответственно очерчивают круг проблем, касающихся стилевых особенностей музыки (индивидуального композиторского и исполнительского стиля, особенностей русской музыки и музыки других народов), форм бытования музыки, взаимосвязей музыки с другими видами искусств и т.д.

Вторая группа учебно-познавательных задач направлена на формирование и оценку навыка самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний как результата использования знаково-символических средств и/или логических операций сравнения, анализа, оценки, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, соотнесения с известным (в том числе с освоенным учебным материалом из других областей знания или с учебным материалом, изучаемым в ином содержательном контексте).

Решение этой группы задач в музыкальном образовании включает в себя овладение учащимися рядом операций: применять знаково-символические средства (понимать графическое отображение особенностей мелодии в нотном тексте, соединять музыкальный звук с пластическим «звучащим» жестом, подбирать танцевальные движения или музыкальные инструменты для передачи музыкального образа); умением использовать логические операции сравнения, анализа, оценки, установление аналогий и причинно-следственных связей (например, при постижении школьниками основ музыкальной речи, жанрово-стилевых и интонационных особенностей музыки).

Методический инструментарий, направленный на решение этих задач, достаточно полно разработан в современной музыкальной педагогике: методический прием «столкновения контрастов» (Д.Б. Кабалевский); метод осознания интонируемого смысла музыки, метод осознания личностного смысла музыкального произведения (А.А. Пиличюскас); метод жанрово-стилевых аналогий (Э.И. Плотица); метод стиле-слухового анализа (С.Л. Старобинский); метод

вокализации, пластического интонирования, ориентация на нотную запись, графическое моделирование, импровизации-сочинения интонаций в определенном жанре, стиле (Г.П. Сергеева и Е.Д. Критская).

Решение учебно-познавательных задач этой группы обеспечит достижение метапредметных результатов: учащиеся овладеют логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, установления аналогий в процессе интонационно-образного и жанрового, стилистового анализа музыкальных сочинений.

Следующая большая группа задач – учебно-практические.

а) Учебно-практические задачи, направленные на формирование и оценку навыка разрешения проблем/проблемных ситуаций, требующие принятия решения в ситуации неопределенности, мы детально рассмотрели выше на примере организации слушательской деятельности и моделирования игровой ситуации для стимулирования познавательного интереса учеников.

б) Учебно-практические задачи, направленные на формирование и оценку навыка сотрудничества, требующие совместной работы в парах или группах с распределением ролей/функций и разделением ответственности за конечный результат, не являются новыми в музыкальной педагогике. Они решаются при организации музыкально ориентированной полихудожественной деятельности через драматизацию музыкальных произведений, разыгрывание народных песен и обрядов, режиссуру и постановку фрагментов музыкальных спектаклей, составление афиши музыкальных концертов.

в) Учебно-практические задачи, направленные на формирование и оценку навыка коммуникации, требующие создания письменного или устного текста/высказывания с заданными параметрами: коммуникативной задачей, темой, объемом, форматом - реализуются в музыкально-исполнительской деятельности, например, через построение исполнительского плана песни. При этом ученики, предвосхищая свое будущее исполнение, обсуждают его темпоритмические, динамические и мелодические особенности с целью адекватного воплощения музыкального образа произведения.

Построение исполнительского плана инструментального произведения также предполагает обсуждение и обоснование выбора музыкальных инструментов для оркестровки, разработку ритмических партитур с целью передачи стилистовых и жанровых особенностей произведения.

Следующая группа задач объединяет учебно-практические и учебно-познавательные задачи.

а) Задачи, направленные на формирование и оценку навыка рефлексии, что требует от обучающихся самостоятельной оценки или анализа собственной учебной деятельности с позиций соответствия полученных результатов учебной задаче, целям и способам действий, выявления позитивных и негативных факторов, влияющих на результаты и качество выполнения задания и/или самостоятельной постановки учебных задач (например, что помогает/мешает или что полезно/вредно, что нравится/не нравится и др.). Развитие навыка рефлексии происходит после выполнения любой музыкально-творческой деятельности (исполнения песни, инструментального музицирования, вокальных, инструментальных и пластических импровизаций и сочинения музыки, драматизации и разыгрывания фрагментов музыкальных спектаклей и т.д. Учитель мотивирует учеников к рефлексии вопросами: «Удалось ли нам воплотить музыкальный образ?», «Что надо изменить, выполнить по-другому?», «Что сделать для более яркого исполнения музыки?» Отвечая на эти вопросы, учащиеся учатся видеть исполнительский процесс с точки зрения разных ролей: композитора, исполнителя и слушателя, что позволяет на основе рефлексии разрабатывать целеполагание к следующим урокам музыки.

б) Учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование ценностно-смысловых установок, что требует от обучающихся выражения ценностных суждений и/или своей позиции по обсуждаемой проблеме на основе имеющихся представлений о социальных и/или личностных ценностях, нравственно-этических нормах, эстетических ценностях, а также аргументации своей позиции или оценки, традиционно составляли ядро музыкально-образовательного процесса.

Музыка в начальной школе является одним из основных предметов, обеспечивающих освоение искусства как духовного наследия человечества (примерная программа). Содержание музыкального образования школьников составляет золотой фонд отечественной и мировой музыкальной культуры. Критерии отбора музыкальных произведений соответствуют показателям, обозначенным в государственных программах по музыке для общеобразовательных школ:

высокохудожественная ценность, педагогическая целесообразность, воспитательная направленность, доступность для детского восприятия и увлекательность.

Так, авторы программы «Музыка» Г.П. Сергеева и Е.Д. Критская основывают современный урок музыки на нравственно-эстетическом стержне, смыслом которого является художественно-педагогическая идея. В ней раскрываются наиболее значимые для формирования личностных качеств ребенка «вечные темы» искусства: добро и зло, любовь и ненависть, жизнь и смерть, материнство, защита Отечества и др., запечатленные в художественных образах.

Таким образом, системно-деятельностный подход наиболее полно на сегодняшний день описывает основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности учащихся, в том числе и в области музыкального образования, адекватную современным приоритетам российского модернизирующегося образования. Следование этой теории предполагает, в частности, анализ видов ведущей деятельности (игровая, учебная, общение) с точки зрения музыкальной педагогики и учета специфики преподавания музыки как вида искусства, выделение универсальных учебных действий с выходом на компетенции, знания, умения и навыки.

ПСИХОЛОГИЯ
ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И
КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ
СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Руководитель направления:

доктор психологических наук, профессор
Мергальяс Мергалимович КАШАПОВ

МЕДИАЦИЯ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ

Басилян А.А.

магистрант факультета психологии

НИУ ВШЭ

Россия, Москва

Конфликтогенность современной образовательной среды поставила на повестку дня важность разрешения вопросов с целью профилировать дисгармоничное развитие школьника и профессиональное выгорание педагогов и других субъектов образовательной деятельности. Одним из способов является медиация.

Медиация – это: посредничество третьих беспристрастных лиц; вовлечение всех участников конфликта; добровольность / самоопределение; ориентация на достижение консенсуса [1].

Важно в процессе решения конфликта прийти к пониманию, что не человек является проблемой, а просто – есть проблема, которую нужно решить совместными усилиями. Это является конструктивным решением проблемы.

При этом иногда конфликты возникают, казалось бы, без причины. Это случай, когда имеются скрытые причины, какими могут выступать внутриличностные конфликты, чувства, интересы, потребности, отношения, проблемы общения, ценности, недоразумения, информация, точка зрения, структурные условия. Явный конфликт, это, как правило, предметный конфликт. Смешение явных и скрытых причин приводит к возникновению актуального конфликта и участники уже не могут игнорировать его присутствие. От подхода к решению конфликта зависит его эскалация [2].

Проблема решения конфликтов важна, потому что нерешенный конфликт влечет за собой, в том числе, и психологические последствия. Важность проблемы подтверждена статистикой. Ежегодно по различным проблемам к психологам в одном специализированном учреждении обращаются 900 – 1300 детей и родителей (см. таблицу 1). Эмпирический материал данной работы обобщен в ходе практической работы МБОУ Одинцовский центр диагностики и консультирования по обращению школы № 4.

Таблица 1.

Проблема	2010	2011	2012
Затруднения в учебе	235	249	255
Школьная дезадаптация	197	205	164
Неврозы, депрессии	408	387	396
Попытки суицида	28	25	34
Рэкет	16	12	18
Наркотическая зависимость	11	10	12
Алкогольная зависимость	12	9	14
Прочие	449	429	487
итого:	1356	1326	1370

В школе была произведен опрос на предмет физического наказания в школе и семье, подвергаемости рэкету и моральному унижению, причин нежелания посещать школу, суицидальных намерений, психологического климата в школе; произведена диагностика таких свойств как тревожность, ригидность, фрустрация, агрессия. Приняли участие ученики с 5 по 10 классы. Все данные представлены в виде диаграмм.

Результаты опроса дали следующий результат: повышенная «невротизация» диагностируется у 55 – 83 % школьников, а более половины учеников имеют хронические болезни; больше всего подвергались рэкету ученики 5-х классов (36 %); в 5 - классах большее физическое наказание получают от отца, а в 9-х – от матери; в 5-х, 7-х, 8-х, 10-х классах большее физическое наказание получают от сверстников, чем от учителей; в 6-х и 9-х - больше от учителей; в 5-х, 6-х, 7-х, 8-х классах больше подвергаются моральному давлению и унижению со стороны сверстников, а в 9-х и 10-х - со стороны учителей; наибольшая выраженность

суицидальных намерений характерна для учеников 9-х классов; причина нежелания посещать школу – это конфликты с учителями; психологический климат считают критическим в большей степени учеников 10-х классов; более негативно относятся к школе в 6-х, 7-х классах.

Психологическая диагностика показала, что: тревожность сильнее выражена в 6, 9, 10 классах; агрессивность сильнее выражена в 5, 6, 7, 9, 10 классах; фрустрация сильнее выражена в 5-х классах; ригидность сильнее выражена в 5 и 6 классах (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Психические состояния	5-е классы	6-е классы	7-е классы	8-е классы	9-е классы	10-е классы
тревожность	23, 03 %	34, 5 %	18 %	21, 5 %	26, 25 %	34, 5 %
агрессивность	59, 3 %	56, 5 %	51, 5 %	36, 5 %	54, 75 %	61 %
фрустрация	49 %	19 %	12, 5 %	11, 5 %	19, 25 %	20 %
ригидность	75, 3 %	74 %	64, 5 %	56 %	59, 75 %	63 %

Таким образом, данные наглядно показывают, что конфликты сопровождают развитие детей на протяжении всего периода обучения, меняется только их содержательное наполнение. Поэтому формирование навыков их конструктивного разрешения будет важной и очень необходимой способностью, предохраняющей от психологических травм и совершения девиантных и делинквентных поступков. Конечно же, и школьная атмосфера, установки учителей и поддержка семьи должны поощрять конструктивное решение вопросов и помогать на первых этапах освоения навыка. В связи с этим предложены некоторые рекомендации для профилактики конфликтов: повышение качества учебного процесса; профилактика стресса; положительное влияние на психологическое и физическое здоровье учеников и учителей; улучшение качества воспитательного процесса; обучение школьников способам конструктивного разрешения проблем.

В качестве практического инструментария был разработан тренинг толерантности. Он ориентирован на формирование у детей и молодежи навыков и способностей достойного поведения в напряженных и конфликтных жизненных ситуациях. Такой способ формирования навыка наиболее эффективен в школе, так как предполагает неформальную атмосферу, непосредственный контакт, свободное передвижение, эмоциональное принятие и проходит в форме – игр, что приветствуется и детьми, и подростками. Как показала практика тренинг прошел продуктивно, следующие опросы покажут его эффективность.

Таким образом, в данной статье представлен один из инструментов преодоления негативных последствий конфликтов, психологических кризисов и профессионального выгорания – медиация, а именно: своевременное посредничество в разрешении конфликтных ситуаций. В роли посредников может выступать как администрация, педагогический коллектив, так и родители, а служба психологической помощи будут создавать условия и ассистировать сам процесс. Представленный тренинг толерантности – это один из способов, наряду с другими, достижения гармоничного развития и выхода из конфликта. Данная работа выполнена с целью привлечь внимание научного сообщества к вопросам своевременного разрешения конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бесемер Х. Медиация: Посредничество в конфликтах. - Калуга: Духовное познание, 2004.
2. Герзон М. Лидерство через конфликт: Как лидеры-посредники превращают разногласия в возможности. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008.

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бочкарева О.В.

д.пед.н., доцент кафедры теории и методики
музыкально-художественного воспитания ЯГПУ
Россия, Ярославль

Сегодня мир становится все более целостным, а неотъемлемой функцией современного сознания является стремление человека вступить в диалог с людьми другой культуры, составить обобщенное представление о мире и своем месте в нем. Познание, осуществляемое личностью, может быть только диалогичным. Также диалогично и общение, оно само по себе есть ценность. Диалог не имеет завершения, он бесконечен, так как сам по себе есть часть субъективно-объективного целого. Философское осмысление диалога как методологии психолого-педагогического образования предлагает исследователям гуманистическую интерпретацию собственно человеческого бытия людей, их взаимосвязи, в которой ни один из них не может выступить средством для другого.

Диалогическая методология психолого - педагогического образования рассматривается нами в контексте общепсихологического понимания диалога. Мартин Бубер пишет: «Встреча с Другим ценна вне всякого своецентрического мерила (сложившихся ожиданий, разумений, интересов и т.п.) – ради самого по себе Другого. Если нет устремления помочь Другому быть по-своему аутентичным, то вообще нет «встречи» с ним, нет диалогического отношения «я – ты», нет «ты-мира». Диалогическое отношение не только сохраняет в неприкосновенности каждую из участвующих сторон и «вклад» каждой из них в процесс встречи, - оно, кроме того, порождает некоторое «приращение». Возникает нечто такое, чего нет ни в «я», ни в «ты» самих по себе, и что впервые создается взаимной встречей «между я и ты» [2; С. 89].

В плоскости «Я - Ты» образуется тонкое пространство личного «Я», которое обогащается «Я-Другим». Эту сферу М.Бубер называет сферой «между», именно она обеспечивает существование Человека в человеке. В этом пространстве «между» может пребывать не одинокий человек, погруженный в свой внутренний мир, а человек, окруженный другими людьми, где определено место для со-бытийности. Бубер сравнивает отношение между человеком и человеком и отношение человека к миру. Когда люди («Я» и «Другой») встречаются друг с другом, обнаруживается еще приращение, это самое существенное во встрече человека с человеком, такого приращения нет во встрече человека с миром.

Диалог в современном философском понимании есть всестороннее со-участие человека в жизни другого человека и одновременно состояние гармонического единения противоположных интересов и направленности человеческих поступков. Монолог утрачивая индивидуальность, теряется во внешнем мире, нашу индивидуальность может вернуть только диалог. Диалог - это выход к другим людям, единение которых присуще внутреннему миру человека и реализуют ту способность, которую Н.А. Бердяев называл «соборностью». Один человек не может быть сущностно богатым, он «прирастает» другими людьми. Так же существует и «богатая» культура - «культура красивая», творчески связанная кровно «с христианской мистикой, с символикой, с культом, с тем духом, который создал икону, зажег перед нею лампаду и воскурил ладан», утверждает Н.А.Бердяев в своей работе «Философия творчества, культуры и искусства» [6; С. 107].

Психолог Т.Ф. Флоренская, подчеркивая роль святоотеческого наследия, раскрывающего глубокий духовный опыт, разрабатывает основы диалогического подхода в психологии. Выделяя основные характеристики диалога, соотнося понятия межличностного и внутреннего диалога, она обосновала статус личностно-ориентированной практической психологии как гуманитарной науки. Диалог ею осмыслен как духовно развивающее общение, как поиск «Духовного Я» в каждом человеке – движущейся силы личностного развития. Человек мыслится в единстве трех составляющих: духа, души и тела, которые с необходимостью уравниваются, когда достигается целостность. «Незавершенность» личности психолог связывает с беспредельной возможностью ее развития и изменения. «Достижение внутреннего мира, целостности личности собеседника возможно лишь благодаря примирению со своим духовным «Я», каждый в своих суждениях и оценках подтверждает голос духовного «Я», его правоту» [4; С. 190]. Флоренская утверждает, что диалогическое общение обнаруживает «Духовное Я» в человеке и влияет на развитие личности. Человек открывает себя в межличностном диалоге с «Другим», который развертывается как по горизонтали, так и по вертикали. Межличностный и внутренний диалог имеют общие корни – духовную доминанту.

Духовность, по мнению В.Д. Шадрикова, является ядром психолого-педагогической культуры личности, представляя собой высшую ступень эмоционально-нравственного развития человека, гармонию его идеалов с общечеловеческими ценностями и высоко нравственными поступками, в основе которых лежит потребность служить людям и добру, постоянное стремление к самосовершенствованию [5].

Таким образом, на современном этапе актуализируется проблема диалогической сущности субъекта в соотнесенности к универсальности и одновременно к уникальности его субъектного бытия. Диалогические смыслы и значения, которыми наделяется объективная действительность, связаны со всеми компонентами структуры человеческого сознания, что позволяет рассматривать их не в противопоставлении реальности, а с позиции единства.

Сознание отдельного индивида имеет диалогическую природу и, соответственно, социальную детерминацию. Личность реализует себя лишь в акте, в котором она стремится к воплощению себя, будь то произведение, поступок, вся совокупность жизни. Творческая активность личности в отношении себя и изменений внешнего мира – это единый процесс, в котором человеческие диалогические отношения господствуют над универсальными вещественными отношениями. Накопление чувственных впечатлений, генерирование субъективных смыслов позволяет субъекту творчества создавать нечто, чего нет в природе, преобразовывать ранее невозможное в общественных отношениях в возможное и действительное.

Диалогическое синергетическое взаимодействие людей в творческом преобразовании окружающей действительности, совершенствовании человеческого мира и потенций человека основывается на предположении, что общие цели индивидов и общечеловеческие ценности в своей основе изоморфны. Взаимная трансформация значений и смыслов составляет сущность диалога и обеспечивает взаимопонимание.

Бытие человека – это стремление осознать свою потребность в раскрытии мира, его значения для себя. Диалог как методология психолого-педагогического образования связан категорией свободы, которая мыслит человека свободной личностью, выступающей субъектом общения. Свобода в психолого-педагогической деятельности – это избирательная активность личности, ее творческое самовыражение. Творческое мышление личности развивается лишь творческими средствами, связанными с понятиями: вдохновение, самораскрытие, психологическая комфортность.

Работа по осознанию, развитию и уточнению своей ценностно-смысловой сферы, эта работа души и средство, с помощью которого в сознании личности появляется потребность во внутреннем диалоге. А.В. Карпов говорит о значимости рефлексии как метода свободного обнаружения внутреннего мира человека в образовательном пространстве и умения формировать ценностно-смысловую культуру [3].

Формирование смыслового пространства осуществляется через приобщение к культуре, человеческому опыту. Культура – это не просто среда, питающая личность, а усилие человека быть человеком. Мироотношение и миропонимание упорядочивают смысло-жизненный план человеческих отношений. Диалектика перехода «диалог – отношение – самоопределение» включается в опыт творческого раскрытия личности. Это интегративный процесс духовно-творческих способов самопознания человека как становление новообразований саморазвивающейся личности. Система диалогического взаимодействия смыслов включает личность в ситуацию свободного отношения, а ее разрешение направлено на самоопределение: определение позиции, духовную активность, направленность личности, представленной в интеграции миропонимания и мироотношения.

Таким образом, психолого-педагогическое образование, основанное на диалогической методологии, может быть представлено как движение идеального содержания в самообновляющемся смысловом пространстве «между» субъектами знания. С позиции же самодетерминации оно связано с усилением рефлексии, с восхождением диалогичности самосознания каждого из его участников, обретающих новообразования как в профессиональной, так и личностной сфере [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкарева О.В. Диалогическая направленность педагогического образования // Высшее образование в России. - 2008. - № 4.
2. Бубер М. Я и Ты. - М.: Высшая школа, 1993.
3. Карпов А.В., Белкина В.Н., Ревякина И.И. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии. – Ярославль: ЯГПУ, 2006.
4. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе. - М.: Владос, 2001.
5. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. - М.: Логос, 2001.
6. Эстетика и теория искусства XX в. / отв. ред. Н.А. Хренов, А.С. Мигунов.- М.: Прогресс -

СООТВЕТСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ВЫПУСКНИКОВ-БАКАЛАВРОВ ЗАПРОСАМ РЫНКА ТРУДА

Быстров А.Н.

д.пс.н., доцент кафедры психологии и педагогики САФУ
Россия, Коряжма

Армянинова Ю.Н.

бакалавр менеджмента АГТУ
Россия, Котлас

Человеческий фактор всегда играл ключевую роль в жизни общества. Но, пожалуй, только в нашу эпоху определяющее значение приобрели именно квалификация и компетентность кадров. Можно с полным основанием утверждать, что от того, как используются людские ресурсы, каковы уровень их подготовки и мотивация к профессиональной деятельности, в конечном счете, зависят темпы социально-экономического развития, качество жизни населения, а также место страны на мировой арене [1].

Если вызовы времени, брошенные существующей практике подготовки кадров, выявлены и осмыслены, а цели трансформации системы образования определены правильно, то остается самое трудное – перестроить ее так, чтобы она максимально адекватно отвечала эпохальным требованиям [2].

Исследование соответствия подготовки выпускников-бакалавров запросам рынка труда немаловажный аспект в контексте проблем стоящих перед современным образованием. Цель исследования заключалась в определении степени конгруэнтности профессионально-важных качеств в сопоставлении представлений работодателей и выпускников бакалавров. Для достижения поставленной цели определялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена, позволивший определить уровень искомых совпадений. Выявление сопоставимости проходило в несколько этапов.

На первом – двум группам студентов 4 курса обучающихся по направлению бакалавриат «Экономика» и «Менеджмент» было предложено составить список основных качеств, которые, по их мнению, должны иметь выпускники при поступлении на работу, затем они ранжировались по степени важности, присваивая наиболее существенному качеству 1 место, менее существенному – 2 место и т.д.

На втором этапе ранжирование этих же качеств, проводили работодатели.

Далее на основании расчета коэффициента Спирмена определялась степень совпадений качеств (таблица 1). Данный коэффициент относительно качеств, составленных бакалаврами менеджмента, принял значение равное 0,29, что говорит о наличии адекватной оценки качеств, студентами и работодателями – совпадение составило 71%. Для качеств, обозначенных бакалаврами экономики, коэффициент принял значение, равное 0,38, что также свидетельствует об адекватной оценке качеств с совпадением в 62%.

На втором этапе исследования работодателям было предложено составить группу качеств, которые, по их мнению, должны иметь бакалавры экономики и менеджмента, поступающие на работу. По результатам расчетов, относительно качеств, ожидаемых работодателями от менеджеров, коэффициент расхождения принял значение равное 0, что говорит о 100% совпадении представлений работодателей и выпускников. У экономистов коэффициент принял значение равное 0,33, что свидетельствует о 67% совпадений.

На третьем этапе исследования группы профессиональных качеств, взятые у Е.С. Романовой [3] для менеджеров и экономистов, которые были подвергнуты ранжированию работодателями и студентами.

Таблица 1.

Необходимые профессиональные и личностные качества, обозначенные студентами и работодателями

Качества, обозначенные	Качества, обозначенные	Качества, обозначенные	Качества, обозначенные	Качества необходимые	Качества необходимые
---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	-------------------------	-------------------------

студентами-бакалаврами «Экономика»	студентами-бакалаврами «Менеджмент»	работодателями для выпускников-бакалавров по направлению «Экономика»	работодателями для выпускников-бакалавров по направлению «Менеджмент»	для экономистов по данным Е.С. Романовой	для менеджеров по данным Е.С. Романовой
<p>Образованность</p> <p>Целеустремленность</p> <p>Ответственность</p> <p>Коммуникабельность</p> <p>Работоспособность</p> <p>Самоорганизованность</p> <p>Дисциплинированность</p> <p>Творчество</p> <p>Порядочность</p> <p>Умение рисковать</p>	<p>Образованность</p> <p>Ответственность</p> <p>Работоспособность</p> <p>Инициативность</p> <p>Целеустремленность</p> <p>Усидчивость</p> <p>Внимательность</p> <p>Терпеливость</p> <p>Восприимчивость</p> <p>Легкообучаемость</p>	<p>Профессионализм</p> <p>Умение работать с документацией</p> <p>Умение работать с цифрами</p> <p>Исполнительность</p> <p>Самоорганизованность</p> <p>Морально-этические качества</p> <p>Педантичность</p> <p>Ответственность</p> <p>Терпение</p> <p>Профессиональные задатки</p> <p>Умение анализировать факты</p> <p>Психологическая устойчивость</p> <p>Высокая обучаемость</p> <p>Системность мышления</p> <p>Математический склад ума</p> <p>Выносливость</p> <p>Активность</p> <p>Аккуратность</p> <p>Сосредоточенность</p> <p>Усидчивость</p> <p>Способность работать с большим объемом информации</p> <p>Умение переключаться</p>	<p>Профессионализм</p> <p>Опыт</p> <p>Квалификация</p> <p>Компетентность</p> <p>Перспективность</p> <p>Продуктивность</p> <p>Профессиональные знания</p> <p>Морально-этические качества</p> <p>Тактичность</p> <p>Честность</p> <p>Высокая культура</p> <p>Личное обаяние</p> <p>Отзывчивость</p> <p>Профессиональные задатки</p> <p>Рассудительность</p> <p>Организаторские способности</p> <p>Крепкое здоровье</p> <p>Интеллект</p> <p>Лидерство</p> <p>Умение принимать решения</p> <p>Решительность</p> <p>Целеустремленность</p> <p>Широта взглядов</p> <p>Объективность</p> <p>Гибкость мышления</p> <p>Коммуникативные характеристики</p> <p>Коммуникабельность</p> <p>Ораторские способности</p> <p>Навыки межличностного общения</p>	<p>Ответственность</p> <p>Исполнительность</p> <p>Обязательность</p> <p>Усидчивость</p> <p>Предприимчивость</p> <p>Деловая хватка</p> <p>Эрудированность</p> <p>Эмоционально-психологическая устойчивость</p> <p>Аккуратность</p> <p>Честность и порядочность</p> <p>Уверенность в себе</p> <p>Коммуникабельность</p>	<p>Умение прогнозировать, ситуацию</p> <p>Уверенность в себе и принимаемых решениях</p> <p>Стремление к постоянному личностному росту</p> <p>Энергичность</p> <p>Четкие личные цели</p> <p>Эрудированность</p> <p>Умение подчиняться требованиям организации</p>

Коэффициент качеств составленных бакалаврами менеджмента принял значение равное 0,8, что говорит лишь о 20% совпадения представлений работодателей и студентов.

Для качеств, выделенных бакалаврами экономики, коэффициент принял значение, равное 0,38, следовательно, совпадение во взглядах работодателей и студентов составило 62%.

Проведенные исследования показали, что качества, которые стараются приобрести и развить в себе выпускники-бакалавры по направлениям «Менеджмента» и «Экономики» в большей степени совпадают с ожиданиями работодателей, соответственно на 71% и 62%. Набор качеств, которые представили работодатели, совпадают с мнением студентов соответственно на 100% и 67%, что свидетельствует о положительной динамике их развития.

Эталонный набор качеств по Романовой дал неоднозначные результаты. По бакалаврам менеджмента, процент совпадений составил лишь 20%. Для выпускников бакалавра-экономики

совпало с мнением работодателей на 62%. Такой результат, скорее всего, обусловлен стремительным развитием современного общества, с каждым днем вносящим новшества и прогрессивные изменения в деятельность управленца. Поэтому эталонные качества «вчерашнего дня» не всегда могут быть востребованы на рынке труда и совпадать с современными представлениями работодателей и выпускников.

По совокупности полученных данных можно сделать вывод о достаточно высоком уровне совпадения представлений работодателей и представлений выпускников-бакалавров о наборе качеств, которые должен иметь молодой специалист. Это указывает на правильную траекторию развития и подготовки кадров в рамках новой системы образования, на качество подготовки, в рамках запроса рынка труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильязова М.Д. Методика формирования профессиональной компетентности будущих специалистов как актуальная теоретическая и прикладная задача современных исследований // Высшее образование сегодня – 2008. – № 7.
2. Посошкова А.Г. Что ожидает в 2009 году рынок труда? // Работа сегодня – 2009. – № 1.
3. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – СПб.: Питер, 2004.

УЧЕБНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вадурин Е.Н.

ст. преп. кафедры психологии

ВГПУ

Россия, Вологда

Анализ учебно-важных качеств как компонентов психологической структуры учебной деятельности педагогов с разным стажем профессиональной деятельности осуществлялся в рамках исследования психологической готовности педагогов к обучению в условиях непрерывного профессионального образования.

В проведенном нами исследовании компонентный состав психологической структуры учебной деятельности взрослых обучающихся соответствует компонентному составу психологической структуры учебной деятельности студентов, определенному Н.В. Нижегородцевой [3]. В него вошли 14 учебно-важных качеств (УВК): потребность в достижении, коммуникабельность, эмпатия, отношение к себе (компоненты личностно-мотивационного блока), профессиональная направленность, принятие задачи (компоненты блока, содержащего представления о целях учебной деятельности), вводные навыки (компоненты блока, содержащего представления о содержании и способах выполнения деятельности), логическое мышление, гибкость мышления, вербальная память, логическая память, производительность внимания (компоненты блока «информационная основа деятельности»), обучаемость, произвольная регуляция деятельности (компоненты блока управления учебной деятельностью).

Для исследования уровня развития УВК педагогов использовалась методика «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе (КДГс)» (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова) [2]. Апробация на взрослых обучающихся проведена в ходе пилотажного исследования.

Группы обследуемых выделены согласно периодизации профессионального развития личности В.А. Бодрова: 1) выпускники педагогического вуза, стаж педагогической деятельности отсутствует; 2) педагоги, проходящие стадию профессиональной адаптации, стаж профессиональной деятельности до 3-х лет; 3) педагоги, проходящие стадию развития профессионала, 2 группы - стаж работы от 3-х до 10 лет, стаж работы от 10 до 20 лет; 4) педагоги, проходящие стадию реализации профессионала - стаж работы более 20 лет. Основанием для включения в состав респондентов выпускников педагогического вуза является рассмотрение профессионального обучения как этапа непрерывного профессионального образования педагога [1].

Показатели развития учебно-важных качеств представлены в таблице.

**Показатели развития учебно-важных качеств у педагогов
с разным стажем профессиональной деятельности**

УВК	1 группа (0 л.)		2 группа (до 3 л.)		3 группа (3-10 л)		4 группа (10-20 л.)		5 группа (более 20 л.)	
	ист	мат	ист	мат	ист	мат	ист	мат	ист	мат
ПД	1,878	1,929	1,959	1,939	1,898	1,898	2,051	2,183	2,152	2,112
К	1,972	1,826	1,977	1,832	2,047	2,002	2,082	2,037	2,177	2,147
Эм	2,052	2,163	2,066	2,108	2,08	2,066	1,914	1,804	1,904	1,801
ОС	2,196	1,970	1,900	1,982	2,054	2,154	2,089	2,052	1,845	1,758
ПЗ	2,012	1,799	1,865	1,945	1,985	2,145	2,105	2,252	1,732	2,158
ПН	1,657	1,870	1,720	1,939	2,015	2,090	2,192	2,048	2,242	2,227
ВН	2,111	2,164	1,735	1,951	2,033	2,229	2,07	2,258	1,637	1,812
МЛ	2,180	2,230	1,763	1,875	2,124	2,155	2,130	2,242	1,776	1,726
МГ	2,026	2,004	1,804	1,959	2,273	2,198	2,071	2,122	1,801	1,728
ПВ	1,850	1,737	1,962	1,934	2,074	2,088	2,173	2,299	2,032	1,850
ПЛ	2,027	1,912	1,944	1,898	2,032	2,128	2,110	2,142	1,926	1,880
ВП	2,162	2,049	1,946	1,771	1,946	1,904	2,095	2,172	1,951	2,002
Об	2,138	2,278	1,822	2,098	2,076	2,112	2,078	1,796	1,741	1,777
ПРД	2	1,938	1,930	2,080	2,133	2,142	2,026	1,912	1,894	1,947

Примечание. ПД - потребность достижения; ПЗ - принятие задачи; ВП - производительность внимания; К - коммуникабельность; ВН - вводные навыки; ПН - профессиональная направленность; ОС - отношение к себе; ПЛ - Логическая память; Эм - эмпатия; МЛ – мышление логическое; ПВ – память вербальная; ПРД - произвольная регуляция деятельности; МГ – мышления гибкость; Об-обучаемость. Значения развития УВК представлены в шкале стенов (Mx=2).

Результаты исследования уровня развития учебно-важных качеств у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности позволяют выделить компоненты, наиболее и наименее развитые у разных групп педагогов.

Так, у выпускников вуза (1 группа) наблюдаются максимальные значения среди выделенных нами групп по показателям развития учебно-важного качества «обучаемость». Это объясняется тем, что у данной группы респондентов учебно-профессиональная деятельность является ведущим типом деятельности, поэтому восприимчивость к усвоению новых знаний и новых способов их добывания активно развивается. В дальнейшем наблюдается постепенное снижение показателей развития данного качества у педагогов других групп. Данный факт можно объяснить тем, что учебная деятельность у взрослого человека перестает быть ведущей деятельностью, следовательно, и уровень развития УВК несколько снижается.

Педагоги со стажем работы до 3 лет (2 группа) характеризуются снижением по сравнению с выпускниками вуза показателей развития учебно-важных качеств, обеспечивающих прием, переработку и сохранение учебной информации: «мышление логическое», «мышления гибкость», «память логическая», «внимания производительность», а также УВК «вводные навыки». Это можно объяснить сменой ведущей деятельности - с учебно-профессиональной на профессиональную, в результате чего происходит «сворачивание» структуры учебно-профессиональной деятельности с тем, чтобы запустить механизмы развития структуры профессиональной деятельности (Ю.П. Поваренков). Учебно-важные качества становятся менее востребованы и уровень их развития несколько снижается. Далее показатели значения отмеченных качеств постепенно повышаются: педагоги адаптировались к новым условиям учебной деятельности и начинают активно функционировать как субъекты учебной деятельности. Значительно снижаются значения показателей УВК «мышление логическое», «мышления гибкость», «память логическая», «вводные навыки» у педагогов со стажем работы более 20 лет (5 группа), что связано, на наш взгляд, со снижением активности педагогов как субъектов учебной деятельности.

Также у педагогов со стажем работы до 3 лет отмечается снижение показателей развития УВК «отношение к себе» по сравнению с выпускниками вуза. Этот факт можно объяснить

трудностями периода адаптации к профессиональной деятельности. Так как самооценка человека тесно связана с оценкой себя как субъекта профессиональной деятельности и выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального» (А.А. Реан), затруднения, возникающие в профессиональной деятельности, способствуют снижению уверенности в своих возможностях. Рост показателей самооценки у педагогов со стажем работы от 3 до 10 лет говорит об успешном прохождении периода адаптации как к профессиональной деятельности, так и к новым условиям учебной деятельности. Минимальные значения данного УВК зафиксированы у педагогов со стажем более 20 лет, что может быть обусловлено как объективными факторами (снижение с возрастом уровня развития некоторых физиологических и психологических функций, необходимость более длительного времени для усвоения материала и др.), так и субъективными (сравнение себя с другими обучающимися (на курсах повышения квалификации преобладают разновозрастные группы) и оценка своих возможностей не в свою пользу, расхождение между притязаниями и реальными возможностями и др.).

Показатели развития УВК «эмпатия» незначительно различаются у выпускников и педагогов со стажем работы до 10 лет (1, 2 и 3 группы), в дальнейшем отмечается тенденция к понижению значений. Данный факт позволяет предположить, что с увеличением стажа профессиональной деятельности на личность начинают оказывать влияние различные деформации и процессы, связанные с эмоциональным выгоранием специалиста.

Учебно-важное качество «коммуникабельность» имеет наименьшие показатели развития у выпускников вуза - 1 группа, далее показатели развития постепенно повышаются и достигают максимального развития у учителей истории со стажем работы от 10 до 20 лет - 4 группа, у учителей математики со стажем работы более 20 лет - 5 группа. Это может быть объяснено спецификой профессии, в которой важную роль играет межличностное общение, в результате чего развиваются коммуникативные навыки. Кроме того, с увеличением стажа работы происходит овладение профессиональной терминологией, накопление профессиональных знаний и опыта, что также способствует развитию коммуникабельности.

Кроме изменения отдельных УВК, зафиксированных у педагогов обеих специальностей, можно отметить и изменения УВК, характерные для учителей разных специальностей и которые можно объяснить спецификой преподаваемых предметов. Так, показатели развития качества «коммуникабельность» у учителей истории выше, чем у учителей математики. Данный факт является результатом того, что история является предметом гуманитарного цикла, в котором общение выступает как основа профессии. В свою очередь, учителя математики превосходят учителей истории по показателям развития качеств «вводные навыки» и «мышление логическое», что объясняется тем, что умения логично рассуждать, анализировать математика как наука развивает в большей степени, чем гуманитарные дисциплины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М., 1991.
2. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Опыт разработки комплексной диагностики готовности студентов к обучению в вузе (КДГс) // Материалы IV Национальной научно-практической конференции «Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение». – М.: ФПО, 2007.
3. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности / под ред. проф. А. В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2009.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ОСВОЕНИЮ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА

Васильева И.И.

к.пс.н., внештатный сотрудник

ИП РАН

Россия, Москва

Наиболее популярным направлением тренинга личной эффективности на сегодня является тайм-менеджмент, признающий результативное использование времени главным и основным

показателем эффективности личного труда. Обучение тайм-менеджменту состоит в освоении специальных приемов и техник, позволяющих контролировать целенаправленность усилий и, тем самым, привести к росту результативности. Сформировалось даже идейное сообщество сторонников тайм-менеджмента как жизненной идеологии эффективных людей [1].

Психологический анализ показал, что действенность этого метода ограничена слабостью мотивирующей составляющей. В типичном случае в тренинге тайм-менеджмента используется два мотивирующих приема–убеждения, чтобы побудить обучающихся осваивать техники рационального использования времени.

1) Детально рассматривается основополагающий тезис, что время – это невозполнимый ресурс. Нерационально потратить время – значит нерационально потратить жизнь. В качестве подтверждения тренером приводятся примеры эффективного использования времени, высоких жизненных достижений из жизни выдающихся людей, яркие изречения на эту тему и т.п.

2) В начале тренинга участникам предлагается провести хронометраж любого одного дня, чтобы оценить, на что и сколько потрачено времени, и показать тем самым чрезвычайную неэффективность его использования, которая обнаруживается в подавляющем большинстве случаев такого хронометража. Обидные разочарования, которые сопровождают эти «открытия», острое чувство недовольства самим собой, возникающее при этом, обладают высокой мотивирующей силой, создают у участников тренинга сильный импульс к овладению «экономикой времени».

Слабость такого подхода состоит в том, что он действенен не для всех. Он создает мотивацию, а точнее – может усилить уже имеющуюся – у людей деятельных, которые опытом своей жизни уже подошли к хотя бы смутному ощущению собственной недостаточной результативности или неспособности соответствовать темпу современной жизни и ощутили стресс постоянной нехватки времени. Такие люди сами догадались, что время – ценный ресурс, которым можно распоряжаться по-разному. Они внутренне уже готовы воспринимать рекомендации, которые предлагают тренеры. По существу, их не надо мотивировать. Им надо объяснить их собственные догадки и предложить инструменты решения проблемы.

Все попытки вовлечь в обучение по описанному алгоритму людей, не имеющих мотивации к личностному и профессиональному росту, оказываются неудачными. Призыв «нельзя тратить время впустую!» встречает «философское» возражение: «жизнь на то и жизнь, чтоб ее тратить». Предложение провести хронометраж дня вызывает скептическую досаду: «вот пристали»... Нередко такие люди оказываются на руководящих должностях среднего и даже высшего звена в результате кадровых ошибок и стратегических просчетов в оценке человеческого капитала предприятия. Их внутреннее нежелание осваивать необходимые организационные навыки, имеет, безусловно, защитную природу. Но это не может оправдать снижение эффективности руководства, в некоторых критических случаях – абсолютно неприемлемое. Поэтому мы посчитали необходимым в работе с кадровым резервом уделить главное внимание именно созданию мотивации к освоению навыков самоорганизации и целенаправленного поведения. Проблема эта – сугубо психологическая, а не экономическая, как принято считать в «тайм-менеджерском» сообществе. Решение ее следует искать в русле идей выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского об управлении психикой извне при помощи знака. Знак дает человеку возможность разорвать природную детерминированность психики внешней средой и обрести свободу в постановке и достижении целей.

Однако, проведение специального психологического анализа, отдадим себе отчет, непригодно в качестве аргумента для широкой и разнородной аудитории. Поэтому для этих целей мы разработали **популярную проблематизацию**.

Основным фактом, от которого мы отталкиваемся, формируя мотивирующую стратегию, и который предлагаем для подробного обсуждения обучающейся аудитории на первом этапе тренинга, является **изначальная фатальная власть внешней среды над нашим поведением**.

Внешние образы имеют над человеком огромную, а часто непреодолимую управляющую силу. Человек генетически приспособлен к взаимодействию с **материальными** объектами. Жизнь дикаря зависела от того, как эффективно он добудет средства для жизни и насколько быстро обнаружит угрозу для нее. Человек эволюцией детерминирован извне – внешними стимулами. Это закон его жизни. Любое изменение во внешней среде сразу притягивает внимание человека и ориентирует на поиск жизненно значимых признаков. Этот инстинкт имеет собственное название – «ориентировочный», и является одним из базовых инстинктов. Любое неожиданное изменение в окружении – и человек приостанавливает деятельность, начиная вслушиваться и всматриваться.

Его внимание работает как сканирующее устройство, чтобы изучить любое новое событие, объект и начать с ним взаимодействовать.

Первым шагом мотивирующей стратегии является знакомство участников тренинга с этим фундаментальным свойством психики и демонстрация его с помощью упражнений, которые можно взять в любом «Психологическом практикуме». Тренеру необходимо показать, что отвлекаемость – важнейшее свойство внимания, имеющее приспособительное значение. Есть категории людей, у которых это качество выражено в крайних и даже патологических формах: дети, аддиктивные личности, «лобные больные» и т.д. В последнем случае можно наблюдать т.н. «полевое поведение»: больной видит звонок – звонит, видит дверь – входит. Он собой не управляет – им управляет среда.

Именно эта провоцирующая сила внешней среды не позволяет получать результат в любом деле и здоровым людям. Правда, не в такой абсолютной степени. Эта сила постоянно разлагивает и возмущает целенаправленную деятельность, все время перенаправляет вектор активности, делает ее хаотической и безрезультатной. Этап тренинга, демонстрирующий эту фундаментальную зависимость, следует сделать как можно более весомым, насытив разнообразными примерами из жизни и психологической практики тренера с тем, чтобы подготовить аудиторию к следующему шагу тренинга.

Им станет разбор механизма, при помощи которого можно противостоять отвлекающим стимулам. Он состоит в использовании управляющей силы внешнего образа в своих интересах. Чем более яркий образ будет создан, тем сильнее его действие. В пределе, если образ по яркости и детальности приблизится к реально существующему в действительности, то и воздействие его будет таким же. Этот психологический закон тренеру надо раскрыть максимально подробно и убедительно, используя весь диапазон иллюстраций из самых разных областей психологии и антропологии: казнь провинившегося императивным предписанием шамана «ты умрешь!» (Basedow Н. 1910, цит. по 5), практика применения методов НЛП, например [2], разнообразные примеры конструктивной визуализации [3; 4 и др.] и т.п.

После такой «психологической интервенции», которую следует сделать максимально впечатляющей, участники тренинга уже, как правило, отчетливо осознают, что первым и главным шагом в освоении приемов эффективного использования времени должен стать навык построения внешнего **зримого** образа цели. Регулярный дневной хронометраж, ставший главным символом тайм-менеджмента, раскрывает при этом свое значение как вспомогательная операция: как коррекция плана – зримого образа будущего.

Второй принципиальный шаг в самоорганизации после целеполагания – отфильтровывание внешних информационных воздействий: образов - «шумов», образов-отвлечений. Ее главный инструмент – построение шкалы приоритетов. Эти две операции являются главным смыслом и механизмом самоорганизации и обеспечивают достижение поставленной цели.

Поняв до конца смысл психологической проблемы, которая решается самоорганизацией, можно обратиться и к конкретным техникам тайм-менеджмента, которых придумано множество: различные формы хронометража, сетевой график, в том числе, простейший (типа графика Ганта), «дорожная карта», «дерево целей», «окно Эйзенхауэра», «правило Кови» и т.п. [1]. Любой из этих приемов при детальном рассмотрении подпадает под одну из двух категорий действий: оказывается либо способом формирования цели, либо – инструментом отсева внешних информационных возмущений.

Раскрывая простой механизм «сложной» проблемы «как стать эффективным и успешным человеком», а также – ясные пути формирования этого навыка и приемы его контроля, мы снимаем психологические защиты от неуспеха и преобразуем кажущуюся чрезмерно дерзкой целью «нереального» до сих пор личностного прогресса – в понятную и потенциально достижимую для всех.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский Г.А. Организация времени: от личной эффективности к развитию фирмы. – СПб: Питер, 2003.
2. Владислава Н. Русское боевое НЛП в Чечне // Московский Психотерапевтический Журнал. - № 1 (24). - 2000.
3. Гавэйн Ш. Созидательная визуализация. - Киев: София, 1999.

4. Линде Н.Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика. - М.: Моск. гуманит. ун-т, 2004.
5. Николаев Н. Смертельные кости шаманов // Вокруг света. - 1996. - № 4.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ

Василькевич Я.З.

к.пс.н., доцент кафедры психологии
НПУ
Украина, Киев

Детерминация креативности включает влияние внутренних, психологических, и внешних, социокультурных факторов. В системе социокультурных факторов выделяют макро-, мезо- и микроуровни воздействия социума на развитие креативности. Функционирование макро-, мезо- и микросистем имеет сложный характер. Более высокие уровни системы могут ограничивать уровни, которые находятся ниже, но они не порождают их прямым, непосредственным образом. Вся эта система факторов разного уровня не может быть сведена к окружающей среде. Она играет роль важной составной части социальной ситуации, а ее различные уровни интегрируются в едином процессе взаимодействия с внутренними психологическими условиями (факторами личности) и в целом определяют процесс развития креативности.

Проблему развития способностей с позиции факторов социальной детерминации рассматривает В.Д. Шадриков. Развитие способностей проходит через тройную детерминацию: 1) детерминацию средой развития; 2) детерминацию требованиями деятельности; 3) детерминацию духовными ценностями [7; С. 33].

В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова, А.Н. Воронин, И. Пуфаль-Струзик, Д.В. Ушаков, Т.А. Барышева, Т.Н. Тихомирова, К.В. Петров в своих исследованиях обнаружили, что непосредственное социальное окружение, конкретные социальные ситуации, в которых оказывается человек, существенно влияют на познавательные способности в целом и креативность в частности.

Средовой подход заключается в изучении влияния естественной или специально созданной (формирующего эксперимента) социальной среды на различные показатели психического развития.

Социальная среда может способствовать или препятствовать развитию творческих способностей. Одна из основных исследовательских стратегий изучения механизмов влияния социальной среды состоит в оценке способностей детей, оказавшихся в различных средовых условиях. Исследование детей, живущих в разных условиях (семейных и образовательных) учитывает длительно действующие и глобальные факторы, влияющие на когнитивное развитие.

Д.Б. Богоявленская [1] и А.М. Матюшкин [4] определяют творчество как выход за пределы наличной ситуации либо имеющихся знаний. В. Н. Дружинин, основываясь на их исследованиях, рассматривает креативность как глубинное свойство, которое выражается в оригинальном видении проблемы. Поэтому необходимо осуществлять системное не прямое формирующее воздействие, а такому требованию отвечает воздействие через определенный комплекс условий микросреды. «Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовариантность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты» [2; С. 220].

Выделены факторы внешней среды, которые оказывают позитивное или негативное влияние на развитие творческих способностей. Для развития креативности необходима нерегламентированная среда с демократическими отношениями и подражание ребенка творческой личности. Большой спектр допустимых поведенческих проявлений (в том числе – эмоциональных), меньшая однозначность требований не способствует раннему образованию жестких социальных стереотипов и благоприятствует развитию креативности. Требование достижения успехов через послушание не способствует развитию независимости и, как следствие, креативности [2; С. 213].

Целью нашего эмпирического исследования было изучение особенностей развития креативности детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

В исследовании приняли участие 25 детей-сирот, воспитывающихся в Переяслав-Хмельницком лицее-интернате и 25 старшеклассников Глыбокской общеобразовательной школы Киевской области в возрасте от 15 до 18 лет. Экспертами выступили 5 воспитателей интерната и 5 учителей общеобразовательной школы.

Для диагностики креативности использовался адаптированный вариант набора креативных тестов Ф. Вильямса [6], который состоит из трех частей: теста дивергентного (творческого) мышления; теста личностных творческих характеристик (опросника для детей); шкалы Вильямса (опросника для учителей и родителей).

Сравнительный анализ данных двух выборок показал, что креативность учащихся общеобразовательной школы выше по всем основным параметрам теста. Достоверность различий оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

При сравнении результатов основных показателей теста творческого мышления статистически значимые различия ($p < 0.05$) выявлены по параметрам «разработанность» (14,4 и 9,04) и «название» (18 и 12,9), а также по общему суммарному показателю творческого мышления (76,3 и 63,04). Средние значения показателей «беглость», «гибкость» и «оригинальность» ниже у воспитанников интерната (различия незначимы). Т.е., учащиеся общеобразовательной школы существенно превосходят воспитанников интерната по асимметрии рисунков и творческому использованию языка – вербального средства для отображения сути образного задания. Преобладание по количеству рисунков, их разнообразию (смена различных категорий от рисунка к рисунку) и по использованию различных частей предоставленного для рисунков пространства (как внутри, так и снаружи стимульной фигуры) незначительно.

Сравнивая данные опросника личностных характеристик можно отметить, что по всем факторам («любопытность», «воображение», «сложность», «склонность к риску» и «суммарный балл») средние значения также ниже у воспитанников интерната, однако различия эти незначимы. Т.е., хотя дети, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, ниже оценивают свои творческие личностные характеристики, чем учащиеся общеобразовательной школы, их самооценочные данные близки.

Оценочная шкала Вильямса для учителей направлена на выяснение экспертного мнения о креативных проявлениях детей. При сравнении мнений педагогов школ разного типа нужно отметить, что средние показатели воспитателей интерната выше показателей учителей общеобразовательной школы на уровне статистической тенденции. Это означает, что воспитатели несколько выше оценивают творческие возможности детей в школе-интернате, чем в общеобразовательной школе.

Уровневая оценка индивидуальных показателей и последующий анализ распределений представленности уровней по отдельным («гибкость», «оригинальность», «разработанность» и «название»), а также общему суммарному показателю творческого мышления показал, что они смещены в сторону высоких уровней в выборке учащихся общеобразовательной школы и, напротив, в сторону низких уровней в выборке воспитанников лицея-интерната. Это свидетельствует о том, что лиц с высоким уровнем этих показателей творческого мышления больше среди учащихся общеобразовательной школы, и, напротив, лиц с низким уровнем показателей больше среди воспитанников школы интернатного типа.

Таким образом, вне семьи ребенок пребывает в неполноценной социальной ситуации развития. Развитие ребенка идет по особому пути, которое не может интерпретироваться как простое отставание в психическом развитии. Это нарушение многоуровневое, отражающее влияние многочисленных неблагоприятных социально-психологических факторов.

Креативность является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. Для развития креативности важнейшее значение имеет широта сферы общения. Недостаток эмоциональной привязанности к взрослому, "принудительный" характер общения детей со сверстниками, регламентация жизнедеятельности ребенка, ограничение личностного выбора, подавление самостоятельности и инициативности препятствуют развитию творческих способностей детей в условиях школы-интерната.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002.

2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2000.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2005.
4. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
5. Тихомирова Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды – М.: ИП РАН, 2010.
6. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб.: Речь, 2003.
7. Шадриков В.Д. Способности человека // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ОДАРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ МЕТОДОМ ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК

Дереча А.А.

преподаватель кафедры психологии
ПХГПУ
Украина, Переяслав-Хмельницкий

Актуальность проблемы идентификации одаренности детей школьного возраста обусловлена практикой работы с такими детьми в средней общеобразовательной школе, а так же признанием государственной важности проблемы реализации творческого, интеллектуального, духовного потенциала личности.

Проблема одаренности вообще и школьников в частности сложная и неоднозначная. Для одаренных школьников важно пользоваться условиями школьного образования, соизмеримыми с их потребностям. Такие условия должны позволять одаренным детям полностью реализовывать внутренние возможности, как в собственных интересах, так и в интересах общества.

Проблема выявления одаренности личности исследуется в работах Д.Б. Богоявленской, А.Н. Воронина, В.Н. Дружинина, Н.С. Лейтеса, А.Н. Матюшкина, Е.Е. Туник, Д.В. Ушакова, Н.В. Хазратовой, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова и др.

Исследование этого вопроса имеет длительную историю в отечественной и зарубежной психологии, но и до сегодняшних дней существует много «белых пятен» в общей проблеме идентификации одаренности личности, что делает актуальным дальнейшее проведение как теоретических, так и методологических исследований этой проблемы. Особенно пристального изучения требуют методы первичной диагностики, рекомендованные для использования педагогами.

Анализ основных отечественных исследований свидетельствует об отсутствии единого подхода к психологической структуре одаренности, что, в свою очередь, предопределяет неопределенность и разнообразие критериев.

Преодоление такого серьезного недостатка возможно только путем определения существенных личностных составляющих одаренности; определения характера их влияния на продуктивность интеллектуальной деятельности (стимулирующего или тормозящего) [1].

Успешная реализация такого направления психологических исследований требует трактовать феномен одаренности как фундаментальную черту человеческой индивидуальности, проявляющуюся в совокупности ее природных (задатки и способности) и духовно-моральных сил (ценностные смыслы, моральные установки, жизненная позиция, социальная ответственность и т.д.), обеспечивая неординарность и самобытность творчества.

Такое понимание феномена одаренности даст возможность преодолеть представления о базовых способностях как интеллектуальных и определить взаимодействие между личностными и когнитивными составляющими одаренности личности соответственно этапам ее онтогенетического развития.

С выявлением одаренных школьников связан существенный этический вопрос: одаренность может быть скрытой, то есть зачастую только специальные исследования выявляют необычные способности у самого посредственного, плохо успевающего ученика.

Хотя традиционно используемые тесты интеллекта, достижений и креативности являются главным и надежным инструментом выявления одаренности личности, возник вопрос об использовании экспертной оценки для идентификации одаренности школьников и создания программы для их обучения и развития.

Так как перед современной общеобразовательной школой стоит проблема своевременного выявления, поддержки, развития одаренного ребенка, то уместно было бы отыскать такую надежную и валидную методику, которая могла бы быть использована непосредственно учителями.

Американские психологи Дж. Рензулли, Р. Хартман и К. Коллахан создали опросники, с помощью которых экспертная рейтинговая оценка, выставяемая педагогами, использовалась в процессе идентификации одаренных детей. Их авторы подчеркивали, что данные опросники могут быть дополнительным инструментом (наряду с уже существующими) для выявления одаренных детей [6].

В процессе проведения эмпирического исследования одаренности в подростковом возрасте мы использовали опросники Дж. Рензулли, позволившие идентифицировать способности к обучению, мотивационно-личностную одаренность, творческую одаренность, лидерские способности подростков [6].

Мы сравнили разные виды экспертных оценок (самооценка, взаимная оценка и экспертная оценка) по каждому виду детской одаренности. Как результат был получен ряд выводов.

Среднегрупповые показатели всех видов рейтинговых оценок (оценка эксперта, самооценка и взаимная оценка) по каждой из четырех шкал опросника значимых отличий между собой не имеют.

Усредненные показатели рейтинговых оценок по академической, мотивационно-личностной, творческой и лидерской одаренности незначительно выше нормативных.

По индивидуальным показателям среди исследуемых подростков не обнаружено таких, что имеют все рейтинговые оценки на высоком или низком уровнях. У большинства школьников все показатели четырех видов одаренности всех рейтинговых оценок находятся на среднем уровне.

В результате сравнения экспертных рейтинговых оценок американской и украинской выборок установлено, что показатели стандартного отклонения за шкалами Дж. Рензулли американской выборки незначительно выше от показателей стандартного отклонения украинской выборки. Средние показатели экспертных оценок украинской выборки значительно выше от средних показателей экспертных оценок американской выборки.

Российские нормативные данные для объединенной выборки мы сравнили с данными украинской выборки: за характеристиками способностей к учебе и творческими характеристиками отличия между рейтинговыми оценками экспертов значимы на 1% уровне ($p \leq 0,01$). На 5% уровне ($p \leq 0,05$) значимы отличия по мотивационно-личностным и лидерским характеристикам экспертной оценки. Дифференциация больше в российской выборке по всем видам рейтинговых оценок всех четырех шкал опросника Дж. Рензулли.

Анализируя результаты проведенного эмпирического исследования, мы пришли к выводу о необходимости проведения развивающих мер по увеличению уровня показателей самооценки по всем видам одаренности у подростков. Мы установили, что учителя-эксперты оценивают выше подростков по всем видам одаренности, чем они оценивают себя и друг друга. К тому же дети оценивают проявление всех отмеченных характеристик у сверстников выше собственных.

В связи с этим нами была разработана и внедрена программа развития способностей к самопознанию и уверенности в себе исследуемых подростков.

Как результат, после использования программы произошли некоторые положительные изменения в самооценке подростками собственных способностей к учебе, мотивационно-личностных, творческих и лидерских способностей. По шкале творческих способностей отличие между уровневными показателями самооценки подростков до и после использования программы незначимо. По шкалам способностей к обучению и лидерских способностей отличие между уровневными показателями значимо на уровне $p \leq 0,05$. По шкале мотивационно-личностных способностей отличие между уровневными показателями самооценки подростков до и после использования программы развития личности значимо на уровне $p \leq 0,01$.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о возможности использования метода экспертных оценок педагогами общеобразовательных школ при идентификации одаренности школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семенова Р.О., Корольов Д.К. та ін. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості / за ред. Р. О. Семенової. – К.: Педагогічна думка, 2008.

2. Дружинин В.Н. Проблема одаренности и структура способностей // Основы психодиагностики / под ред. А.Г. Шмелева. – М., Ростов-н/Д: Феникс, 1996.
3. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова – М, 2002.
4. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / сб.: Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 2000.
5. Теплов Б.М. Способности и одаренность: избранные труды. – М., 1998. - Т. 1.
6. Туник Е.Е., Опутникова В.П. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников. – СПб.: Речь, 2005.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М.: Логос, 1996.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-СТИЛЕВОЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Заболотная Н.М.

ст. преп. кафедры психологии

УжНУ

Украина, Ужгород

Эффективность учебной деятельности определяется не только методами обучения, но также индивидуальными характеристиками учеников. Качество обучения, профессиональной подготовки студента связаны с учетом индивидуально-психологических особенностей (мотивации, интересов, уровня обучаемости, целеустремленности и т. д.) и познавательных процессов субъекта учебной деятельности – очевидный факт психологии познания. Однако возникает проблема исследования связей индивидуальных особенностей личности и ее интеллектуальных и когнитивно-стилевых характеристик, определяющих параметры познавательных процессов и представляющих уровень метакогнитивной перцепции. Изучение этих связей позволит не только прогнозировать особенности поведения личности, но и результаты ее деятельности. Как отмечал С.Л. Рубинштейн: «Реализуясь в тех или иных достижениях, способности человека не только проявляются, но также формируются и развиваются. Способности человека развиваются и отрабатываются на том, что он делает» [6; С. 539].

Исследования способностей, ориентированные на изучение общих познавательных способностей (интеллекта, креативности, обучаемости), а также их проявлений в условиях учебной, профессиональной деятельности, межличностного взаимодействия связаны с работами В.Д. Шадрикова и В.Н. Дружинина. Шадриков В.Д. рассматривает способности в трех измерениях: способности индивида, способности субъекта деятельности и способности личности, «проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [9; С. 91].

Одной из проблем исследования интеллектуальных способностей в учебной и профессиональной деятельности является проблема изучения пороговых значений интеллекта, необходимых для овладения той или иной профессией. Одним из первых теорию «интеллектуального порога» для профессиональной деятельности предложил Д.Н. Перкинс. По его мнению, для каждой профессии существует нижний порог развития интеллекта, т. е. люди, демонстрирующие уровень развития интеллекта ниже определенного порогового уровня, не способны к овладению данной профессией. Если же уровень интеллекта выше данного порогового уровня, между эффективностью профессиональной деятельности и уровнем интеллекта значимых корреляций не прослеживается. У людей, чей уровень интеллекта превышает пороговый уровень, различия в продуктивности профессиональной деятельности будут зависеть не от уровня интеллекта, а от мотивации, личностных качеств и т.д. [3; 1]. Существование интеллектуального «порога» подтвердил в 1933 году и У. Шнейдер.

В исследованиях В.Н. Дружинина [4] приводятся следующие данные: уровень вербального интеллекта определяет успешность обучения по всем предметам, в особенности это касается гуманитарного цикла – литературы, истории и т. д.; от уровня пространственного интеллекта зависит успешность по предметам естественно-гуманитарного и физико-математического циклов; уровень формального (числового) интеллекта – успешность обучения по математике.

Есть профессии, для которых необходимым условием является наличие высокого развития как вербального, так и невербального интеллекта. Анализируя профессиональные требования к аналитикам (по мнению автора, наиболее высокооплачиваемые и дефицитные в мире и при этом малочисленные) среди прочих требований указываются требования к интеллекту: «очевидно, что аналитик должен стремиться к максимальным оценкам по тестам как вербального, так и невербального интеллекта. Кроме того, учитывая специфику право-лево-полушарной мозговой асимметрии (...левое - логическое, правое - образное), следует находить лево-полушарных аналитиков» [2]. Таким образом, для овладения той или иной профессией необходимо не только определенное значение общего интеллекта, но и определенное значение отдельных интеллектуальных способностей.

В экспериментальном исследовании особенностей формирования интеллектуальных способностей студентов-физиков и филологов выявлено следующее: разная предвузовская подготовка и вузовская учебная специализация будущих учителей-предметников формирует разные когнитивные структуры у студентов; необходимость усвоения физиками сложных систем знаний делает их когнитивные структуры более дифференцированными, чем у филологов [5].

В нашем исследовании студентов инженерной специальности (в количестве 28 человек) с целью определить влияние уровня психометрического интеллекта (использовался тест интеллекта Амтхауера) на успешность учебной деятельности были получены следующие результаты: 1) студенты с уровнем интеллекта «норма-немного выше среднего» ($IQ > 100$) составили 56 % из общего количества студентов с хорошей и отличной успеваемостью. Среди студентов с удовлетворительной успеваемостью удельный вес студентов с уровнем интеллекта «норма, несколько выше среднего» составляет 33 %; 2) студенты с уровнем интеллекта «норма, несколько ниже среднего» ($IQ < 100$) составили 44 % от общего количества студентов с хорошей и отличной успеваемостью. Среди студентов с удовлетворительной успеваемостью удельный вес студентов с уровнем интеллекта «норма, несколько ниже среднего» составили 67 %; 3) снижение уровня успешности учебной деятельности связано с уменьшением удельного веса студентов с показателями интеллекта «норма, несколько выше среднего» вдвое по отношению к группе студентов с показателями интеллекта «норма, несколько ниже среднего»; 4) у студентов инженерно-технической специальности развиты пространственные, мнемонические и счетно-математические способности; показатели вербальных способностей значительно ниже. Логично предположить, что для диапазона IQ в пределах нормы (90-110) достаточно сложно прогнозировать успешность учебной деятельности, опираясь на показатели тестов интеллекта. Для прогноза успешности учебной деятельности знание уровня психометрического интеллекта необходимое условие, но недостаточное.

В процессе учебной деятельности интеллектуальные способности меняются, при этом различные виды деятельности по-разному влияют на характер развития и динамику изменений интеллектуальных способностей.

Проблема когнитивных стилей, как индивидуально-своеобразных способов переработки информации о своем окружении впервые была поставлена в работах Гарднера (1960), Бровермана (1960), Уиткина (1974). В современной психологии рассматриваются вопросы о соотношении когнитивного стиля с познавательными стратегиями и интеллектуальными способностями, о влиянии когнитивных стилей на обучение и профессиональную деятельность, об их проявлении в сфере общения, о явлении мобильности и расщепления когнитивных стилей. По мнению М. А. Холодной, при изучении когнитивных стилей исследовательский интерес «смещается от содержательных характеристик познавательной деятельности («что» человек думает) к способам ее организации («как» человек думает), при этом на первый план выходят типичные для каждой конкретной личности индивидуально-своеобразные способы получения и переработки информации об окружающем мире» [7; С. 6], акцентируется именно процессуальный аспект интеллектуальной деятельности. В работах М.А. Холодной предлагается перейти от традиционного рассмотрения когнитивного стиля как биполярного измерения к его пониманию как квадриполярного измерения. что проявляется в феномене «расщепления» полюсов основных когнитивных стилей. «Расщепление» проявляется в том, что каждый стилевой полюс включает в себя две группы испытуемых с разными формами интеллектуального поведения. Таким образом, в исследовании когнитивного стиля выявляются четыре субгруппы, представители которых различаются по своему когнитивному статусу [8].

Соответственно, стилевые показатели можно рассматривать в качестве индикаторов интеллектуальной зрелости субъекта (учитывая при этом феномен «расщепления» полюсов

соответствующего когнитивного стиля). Изучение когнитивных стилей ставит проблему диагностики интеллектуального развития на новый уровень, предлагая исследовать не только результативные аспекты интеллектуальной деятельности, но и стилевые, имеющие отношение к более глубокому ментальному опыту, который оказывает влияние на сформированность механизма произвольной саморегуляции процессов переработки информации.

Таким образом, реальные интеллектуальные возможности субъекта учебной деятельности зависят не только от уровня психометрического интеллекта, но и особенностей проявления стилевых характеристик интеллектуальной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев В.М. Общая теория интеллекта, мышления, IQ. Часть I. / <http://theideology.narod.ru>.
2. Гаврилова Т. Как создать КИС без аналитиков: скупой платит дважды / <http://vwww.kmtec.ru>.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999.
4. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. - М.: ПЕР СЭ – СПб.: ИМАТОН, 2001.
5. Завалина В.И. Особенности когнитивного и личностного развития студентов педвуза с разной специализацией: Дис... канд. психол. наук. – М., 1998.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. – Киев: УМК ВО, 1990.
8. Холодная М.А., Кострикина И.С. Особенности когнитивных стилей «импульсивность/рефлексивность» и «ригидность/гибкость познавательного контроля» у лиц с высокими и сверхпороговыми значениями IQ // Психологический журнал. – 2002. – № 4.
9. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007.

СПЕЦИФИКА ГЕНДЕРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Кикинежди О.М.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой психологии
ТНПУ
Украина, Тернополь

Процесс «перемещения» бытийных проблем двух половинок человечества в центр психологической мысли обусловлен демократизацией онтологических основ жизни полов, исследованием биологической и социальной детерминации с целью выравнивания возможностей самореализации женщин и мужчин, что, в свою очередь, требует существенной перестройки их социокультурного пространства, актуализирует проблему разработки гендерных технологий в вузе как инновационных на основе системогенетического подхода.

Современная психология в контексте «генезы осуществления личности» (С.Максименко) акцентирует внимание на развитии индивида в системе процессов самопостроения и самореализации, гармонизации его внутреннего мира с внешним в условиях социокультурного разнообразия, что вызвано глобализационными тенденциями. Пол как фундаментальная социальная и биологическая категория обострила проблему идентификации и получила свое психологическое оформление в гендерном подходе к дифференциации становления сознания и самосознания личности (Б. Ананьев, Э. Эйдемиллер, Д. Исаев, И. Кон, И. Клецина). Идентификация как эмоционально-когнитивный и поведенческий процесс отождествления себя со значимыми другими актуализирует механизмы психической реальности развития идентичности на уровне индивидуального и общественного сознания, имеет как онто-, так и социогенетические корни (К. Абульханова-Славская, Л. Выготский, Т. Говорун, В. Геодакян, Г. Костюк и др.). Гендерная идентификация рассматривается как субъектная и социально-психологическая реальность в контексте целостного процесса сознания и самосознания (М. Боришевский, В. Столин, В. Козлов), формирования эго-структур в континууме индивидуального развития (Э. Эриксон, Дж. Марсия, Э. Берн), ценностно-смыслового самоопределения (Г. Балл, Б. Братусь, К. Войтыла, В. Франкл, С. Якобсон), когнитивного созревания индивида (А. Бандура, Ж. Пиаже, Л.

Кольберг), усвоения когнитивных схем (С. Бем, Ш. Берн, С. Московичи). Наиболее отчетливо проблема культивирования паритетности полов как стратегического направления социализации представляется в рамках гуманистического и системогенетического подходов, что позволяет раскрыть вопросы развития субъектности, самовыражения, приобретение «сущностного Я» в противоречиях жизни (А. Маслоу, И. Маноха, В. Роменец, К. Роджерс, В. Татенко, Т. Титаренко, В.Д. Шадриков и др.).

Несмотря на очевидную «открытость» прикладного аспекта данной проблемы, она имеет значительный внутренний пласт, поскольку охватывает множество невыясненных психологических механизмов личностного развития человека. Проблема внедрения гендерного подхода в сферу образования на сегодня является одной из наименее разработанных в отечественной практике. Трудности в его практической реализации связаны, прежде всего, с его относительным новшеством в образовательной практике, неоднозначной трактовкой как гендерной терминологии, так и ее содержательного наполнения, стереотипизацией сознания педагогов и т.д.

С целью выявления социально-психологических факторов формирования гендерной культуры молодежи была обоснована, разработана, апробирована и внедрена авторская система гендерно-образовательных технологий как инновационная структурно-функциональная модель психолого-педагогического сопровождения половой социализации подрастающей личности, выявлены психологические условия и приемы развития гендерной компетенции будущих учителей как необходимой составляющей эгалитарного сознания студенческой молодежи. Концептуальной основой являются положения отечественной психологии о формировании личности как активном субъекте в гендерном жизненном пространстве в процессе двух диалектически равноценных сторон механизма социализации-индивидуализации, интериоризации им социокультурных ценностей и влияния социально-психологических детерминант микро,- мезо- и макросреды.

Данная модель нашла свое эмпирическое подтверждение в создании и деятельности научно-исследовательского Центра по проблемам гендерного образования и воспитания молодежи Национальной академии педагогических наук Украины и Тернопольского педагогического университета, главной стратегической линией которого была разработка и экспериментальное обоснование технологии формирования гендерного сознания и самосознания личности-профессионала, предусматривающая реконструкцию постоянных мировоззренческих стереотипов и приобретение студентами компетенций по гендерным вопросам. В основу предложенной нами эгалитарной модели половой социализации положены идеи гуманистической психологии и педагогики, принципы личностно-эгалитарного подхода как базового в личностном развитии и дальнейшей самореализации внутреннего потенциала индивидуальности, формирование гендерной чувствительности в разнообразии взаимодействий между полами.

Ведущим механизмом становления гендерной идентичности в онтогенезе выступает полоролевая идентификация как процесс и результат мотивационно-ценностных диспозиций личности в период ее взросления, которая в рамках персонифицированной структуры представлена специфическими знаковыми системами – конструктами феминности, маскулинности и андрогинности, выбор которых детерминируется традиционными и эгалитарными гендерными ориентациями. Андрогинность как личностная субъектность отвечает эгалитарной стратегии гендерного поведения и возможна лишь в обществе, которое не создает ловушки в форме маскулинности/феминности, где каждый может оценивать себя категориями «личность», «человек». Такие ценностные представления должны быть по возможности наиболее полно открыты сознанию личности, чтобы обеспечить свободное и ответственное ее гендерное самоопределение.

Гендерные компетенции как ключевые в контексте эгалитарной образовательной парадигмы развивают в личности потребность и способность к самопознанию и самосовершенствованию, умение строить партнерские отношения, быть конкурентоспособной на рынке труда, утверждать в частной и публичной жизни демократические принципы. Достижение гендерного паритета рассматривается нами через призму категорий детерминации активности молодых людей и их самосубъектности в процессе жизненной организации, атрибуции ответственности в принятии решений, жизнотворчества как выхода за границы обыденности, независимо от половой принадлежности.

Реализация программы «Формирование гендерной культуры молодежи» осуществлялась по трем направлениям: 1) коррекционно-развивающая работа с целью развития эгалитарного

взаимодействия; 2) гендерное образование психологов, педагогов и родителей как главных агентов гендерной социализации личности в период взросления; 3) гендерная компетентность студенческой молодежи (деятельность школы гендерного равенства, гендерно-образовательного центра) на основе личностно-эгалитарного подхода и разработанных принципов гендерного просвещения: научность, объективность гендерных знаний; адекватность их освоения возрастным возможностям; позитивизм и толерантность в отношениях между полами; опора на собственный жизненный опыт индивида, критическое осмысление усвоенных установок; субъектная позиция (позиция актера) как условие активизации гендерного самоопределения и саморефлексии в учебном диалоге; равноценность «мужского» и «женского» начал в анализе дидактического материала. Эмпирически доказано, что именно при этих условиях предложенная модель психолого-педагогического сопровождения обеспечивает развитие представлений студентов о партнерстве полов, формирование гендерно-паритетного взаимодействия, активизирует самоопределение молодежи в вопросах гендерной культуры, повышает гендерную компетентность будущих педагогов и психологов.

Программа гендерного сопровождения психологов охватывала три содержательных модуля: 1) активное социально-психологическое обучение; 2) гендерное образование студентов; 3) последипломное образование учителей. Содержание каждого модуля раскрывалось с помощью трех компонентов: актуализация гендерных представлений, активное экспериментирование как построение новых знаний, рефлексия их результатов в само- и взаимооценивании. В разработанных и введенных в учебный процесс вуза трех взаимосвязанных гендерных дисциплин («Гендерная психология», «Гендерная педагогика», «Гендерное образование: теория и практика») акцентировано на умениях оказания практической консультативной помощи детям и взрослым в решении проблем гендерного характера, преодоления половых предубеждений и сексизма, утверждения идей самобытности личности и ее самореализации независимо от пола. Наш многолетний опыт работы Центра гендерных студий и Школы гендерного равенства (школы волонтеров) свидетельствует о том, что соблюдение гендерной идеологии в учебно-воспитательном процессе вуза, совмещение исследований и преподавания, максимальная открытость гендерных курсов вызвало большую заинтересованность молодежной аудиторией, активизацию студенчества в исследовательской работе и т.п., способствовало расширению их профессиональной компетенции в гендерной проблематике как основы жизнестворчества и личностного роста будущего профессионала.

Панорамное видение проблем гендера как социокультурного конструкта предполагало обновление ценностно-мотивационных, когнитивно-коммуникативных основ взаимодействия преподавателя и студента как инициаторов гендерных знаний в совместно сконструированных ими нарративах, апробацию интерактивных технологий, а также интеграцию гуманитарных знаний и личностно-позиционный подход. Развитие гендерной идеологии в социогуманитарном образовании в контексте евроинтеграционных процессов способствует формированию у девушек и юношей четких психологических установок на принципы гендерного равенства и гендерной чувствительности как насущной проблемы современности, креативному мышлению, выработке новых, собственных ценностей как факторов успешной профессиональной и личностной самореализации.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ*

Кисляков П.А.

к.пед.н., доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и методики обучения
ИвГУ (Шуйский ф-л)
Россия, Шуя

Силаева О.А.

аспирант, стажер-исследователь
лаборатории социальной безопасности учащейся молодежи ИвГУ (Шуйский ф-л)
Россия, Шуя

Главной причиной социальных опасностей и угроз остаются мировоззренческие

характеристики современного человека, а именно, агрессивный тип сознания и поведения большинства людей. Поэтому концепция национальной безопасности страны должна мобилизовать социальные институты на формирование личности безопасного типа, общества безопасного типа (Шершнев Л.И.). При этом важно выяснить, какие именно элементы социальной среды и ее факторы могут способствовать развитию человека, а какие, наоборот будут его ограничивать. Особенно это касается социальной среды образовательных учреждений, в которых воспитывается подрастающее поколение (Коджаспиров А.Ю., Кораблин Ю.А., Петров С.В. и др.).

В образовательном учреждении обучающийся проводит зачастую больше времени, чем в семейной среде, поэтому степень влияния данного микросоциума на социализацию, развитие, здоровье и поведение ребенка или юноши трудно переоценить. Образовательное учреждение (школа, ВУЗ) как социальный институт, формирующий «личность, способную к самоактуализации» должно создавать стабильные условия и использовать технологии, которые содержат минимальный риск по нанесению ей вреда, обеспечивать ее сопротивляемость негативным воздействиям социальной среды.

На микроуровне потенциальные угрозы социальной безопасности личности возникают при непосредственном общении с другими людьми. К таким угрозам можно отнести оскорбления, манипулирование, неустойчивые социальные связи. Наличие у человека потребности в общении делает общение и связанное с ним отношение к людям одной из ведущих ценностей человека.

Социальная безопасность человека, актуализируясь в ходе общения и профессиональной деятельности, обеспечивается развитием коммуникативных навыков. А.А. Леонтьев, рассматривая коммуникацию со стороны взаимодействия людей, как членов общества, приходит к выводу о том, что она является одним из конституирующих средств и имеет целью овладение деятельностью, ее планирование и координацию [3]. Таким образом, можно говорить о социальной безопасности педагога в социальном взаимодействии с субъектами образования в различных межличностных коммуникативных ситуациях. Коммуникативные навыки обеспечивают оптимальный характер взаимоотношений педагога с субъектами образования в опасной ситуации и при создании социально безопасной образовательной среды.

На сегодняшний день доказана ведущая роль педагогического общения в процессуальной стороне педагогического труда (Ананьев Б.Г., Ключева Н.В., Маркова А.К. и др.). Профессиональная компетентность педагога неразрывно связана с его коммуникативной компетентностью. Понятие коммуникативной компетентности отражает уровень мастерства человека в межличностном общении и опирается, прежде всего, на психологические знания о себе и о других, а также на выбранную стратегию в общении и комплекс соответствующих умений (Серегина Т.П., 2012).

Коммуникативная компетентность педагога рассматривается авторами по-разному. Применительно к проблеме обеспечения социальной безопасности педагога внимания заслуживают подходы, определяющие данную категорию как: 1) способность выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, дискутировать и защищать свою точку зрения, устанавливать и поддерживать контакты, справляться с разнообразием мнений и конфликтов, вести переговоры, сотрудничать и работать в команде (Суханова К.Ю., 2003); 2) готовность и способность к осуществлению личностно-деловых коммуникаций на основе положительной установки, гуманной позиции и толерантности, способствующие самораскрытию индивидуальности специалиста в профессиональной сфере (Никитина Н.И., Толстикова С.Н., 2012); 3) способность достигать желаемых результатов в общении с людьми, избегая при этом нежелательных эффектов (Головкин Е.А., 2004); 4) владение коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения, сформированность социальной ответственности за результаты своей деятельности (Маркова А.К., 1995); 5) владение социальной стороной контакта: соблюдение в общении социальных норм, умение выразить сочувствие, вписаться в разговор и пр. (Баева И.А., 2007); 6) система психологических знаний о себе и о других, умений и навыков в общении, стратегий поведения в социальных ситуациях, позволяющая строить межличностное общение в соответствии с его целями и условиями (Макаровская И.В., 2003).

Н.К. Смирнов выделяет в структуре здоровьесберегающей среды образовательного учреждения вербальное пространство, которое характеризуется феноменами речевого поведения педагогов и обучающихся. Не вызывает сомнения тот факт, что от того, о чем и как говорит педагог, как он строит свою речь, во многом зависит не только успешность ученика в овладении знаниями, но и состояние его здоровья, прежде всего психического [4].

Но не только речь педагога оказывает влияние на учащегося, но общение учащихся между собой, их культура речи, может отрицательно влиять на их здоровье, прежде всего психическое. В последнее время в молодежной среде резко возросло употребление слов-паразитов и ненормативной лексики. Человек, который часто использует ненормативную лексику, уже имеет определенные отклонения в области психического здоровья, он деградирует как личность. В связи с этим, в образовательном учреждении необходимо вести работу, направленную на чистоту речи, а также повышать речевую культуру личности.

И.А. Баева, определяя безопасное состояние образовательной среды, указывает на необходимость проектирования такой системы межличностных отношений субъектов образования, при которой удовлетворялась бы потребность в личностно-доверительном общении [1]. Вместе с тем, занимаемая педагогом позиция в системе отношений с учащимися, и соответственно стиль его общения, не всегда способствует удовлетворению данной потребности. Так, Т.С. Иванова с соавторами [2] отмечает следующие особо значимые качества педагога, оказывающие негативное влияние на обучающихся: а) авторитарность, категоричность, бескомпромиссность. Соответствующая педагогическая тактика и стиль общения связаны зачастую, как известно, с невозможностью другими способами мотивировать обучающихся на учебную деятельность и соблюдение дисциплины. Эти воздействия зачастую повышают уровень психической напряженности аудитории, способствуют снижению самооценки, стрессируют обучающихся и порой вынуждают на ответную агрессию; б) несдержанность, вспыльчивость, раздражительность. Такие проявления характера педагога приводят к повышению уровня тревожности у обучающихся, повышают риск возникновения эмоциональных конфликтов; в) равнодушие, безразличие, эмоциональная холодность, которые приводят к формалистическому отношению педагога к образовательному процессу, его безответственности и, как следствие, к снижению учебной мотивации у обучающихся.

В целях обеспечения в образовательной среде социальной безопасности альтернативой перечисленных стилей педагогического общения должен стать диалогический стиль, в рамках которого между субъектами образования происходит взаимодействие на межличностном уровне, что создает условия для принятия детьми нравственных, культурных ценностей, обретения «личностного смысла» [1]. Поэтому, диалогическое общение может выступать одной из технологий обеспечения социальной безопасности личности.

Таким образом, для обеспечения социальной безопасности педагог должен владеть следующими коммуникативными навыками: способность к личностно-ориентированному, доверительному взаимодействию в ходе образовательного процесса, включая доброжелательность, вежливость; навыки делового демократического общения, включающие умение выслушивать, понимать, убеждать, разъяснять, полемизировать и т.п.; навыки речевой культуры, включающие четкость, ясность, грамотность языка; умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом, включая способность к сотрудничеству, достижению компромиссов; умение выработать стратегию, тактику и технику активного взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; умение объективно оценить ситуации взаимодействия субъектов образовательного процесса.

* Статья подготовлена в рамках гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых (№МК-1565.2013.6)

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб., 2002.
2. Здоровьесберегающая среда учреждения профессионального образования / под общ. ред. Т.С. Ивановой, Т.Н. Леван. – М.: МГПИ, 2009.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969.
4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005.

ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Коряковцева О.А.

д.пол.н., профессор кафедры теории и методики профессионального образования
декан факультета дополнительного профессионального образования ЯГПУ
Россия, Ярославль

Климов О.А.

аспирант кафедры социальной и политической философии МосГУ
Россия, Москва

Вопрос о формировании гражданской позиции молодых всегда приобретает особое значение в условиях изменения общественных систем. Молодежь объективно является активным и заинтересованным участником происходящих в России преобразований. На наш взгляд, молодежь одновременно является особым субъектом и объектом различных процессов, в том числе социально-политических. Такой многогранный и многомерный подход придает заявленной теме интегративный характер и требует обращения к научным изысканиям не только в сфере политологии, но и в психологии.

В своей статье мы обратимся к вопросу формирования гражданской идентичности молодежи.

Формирование гражданской идентичности призвано обеспечить интеграцию, единство и целостность самосознания личности как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных представлений, свободу его самовыражения на основе учета многообразия социальных установок, норм и ценностей. В этой связи перед наукой встает вопрос о тенденциях развития гражданской идентичности и выработке технологий и моделей формирования новой идентичности молодых граждан России, что имеет стратегическое значение для успешного будущего российской государственности.

По мнению ряда исследователей, формирование гражданской идентичности предполагает формирование следующих структурных компонентов:

- когнитивного (познавательного) – знания о власти, правовой основе организации общества, общественно-политических событиях и различных партиях и их программах. Неотъемлемой составляющей когнитивного компонента является правовое сознание;

- эмоционально-оценочного (коннотативного) – наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям, способность четко аргументировать свою точку зрения и суждения;

- ценностно-ориентировочного (аксиологического) – уважение прав других людей, толерантность, самоуважение, признание права на свободный и ответственный выбор каждого человека, готовность к принятию и анализу явлений общественной жизни;

- поведенческого – участие в общественной жизни в период обучения, на работе, по месту жительства и т.п.; самостоятельность в выборе решений, способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям [2].

Известный российский ученый А.А. Леонтьев утверждал, что нормальное самосознание гражданина новой России – это единство трех основных начал: чувства принадлежности к своему этносу, своему народу, любовь и уважение к своим национальным традициям и истории своего народа, стремление владеть своим национальным языком и национальной культурой; чувства принадлежности к многонациональному российскому обществу, российский патриотизм, непременно сопряженный с отказом от национального (этнического) тщеславия; чувства принадлежности к мировому (и европейскому как его части) сообществу, чувство ответственности не только за судьбы своего народа и своей многонациональной страны, но и всего мира [4].

Таким образом, гражданскую идентичность целесообразно рассматривать как осознанный процесс соотносительности или тождественности человека с определенной государственной общностью в конкретном социально-политическом контексте.

Каковы же тенденции развития гражданской идентичности у современной молодежи? С целью ответа на этот вопрос сотрудниками научно-исследовательской лаборатории «Изучение гражданской идентичности молодежи: сущность, условия развития, перспективы» в 2013 году было проведено эмпирическое исследование гражданской идентичности участников проекта «Молодежная общественная палата Ярославской области» [1; 3].

На основе результатов психосемантического исследования гражданской идентичности

студенческой молодежи можно утверждать следующее: молодые активисты показывают высокий уровень представлений о себе как об идеальном Гражданине Российской Федерации, что является одним из показателей сформированности гражданской идентичности. Но вместе с тем, при ответе на вопросы, связанные с оценкой других людей, они проявляют очень индивидуалистическую, ориентированную только на себя позицию, критикуют других граждан, принижают их гражданское достоинство, что противоречит понятию гражданской идентичности в целом. При этом молодые активисты не видят значимых изменений в своей гражданской позиции через 10 лет, а по такому критерию, как «готовность участвовать в общественно-политической жизни страны», даже отмечают тенденцию к ее уменьшению. По нашему мнению, члены Молодежной общественной палаты попали в психологическую ловушку, где завышенная самооценка и лидерские позиции в среде сверстников, не определяют перспектив для дальнейшего развития, а в каких-то моментах даже тормозят развитие и нарушают адекватное взаимодействие с другими гражданами.

На диаграмме представлена характеристика гражданской идентичности молодежи как социальной группы сейчас и через 10 лет, как ее видят активисты молодежного движения Ярославской области (рисунок 1). Становится очевидным, что наши активисты себя видят близкими к идеалу Гражданина и в будущем, а остальной молодежи отказывают в развитии гражданского потенциала и в продвижении вперед в целом. То есть значимых изменений, по их мнению, не произойдет. На что же тогда будет направлена их активная общественная деятельность, если нет веры в то, что могут произойти значимые изменения в гражданской позиции Российской молодежи. Вероятно, как уже было отмечено, только на достижение собственного успеха. Будут ли молодые активисты работать с подрастающим поколением с полной отдачей, уже заранее предполагая, бесперспективность своей работы для общества?

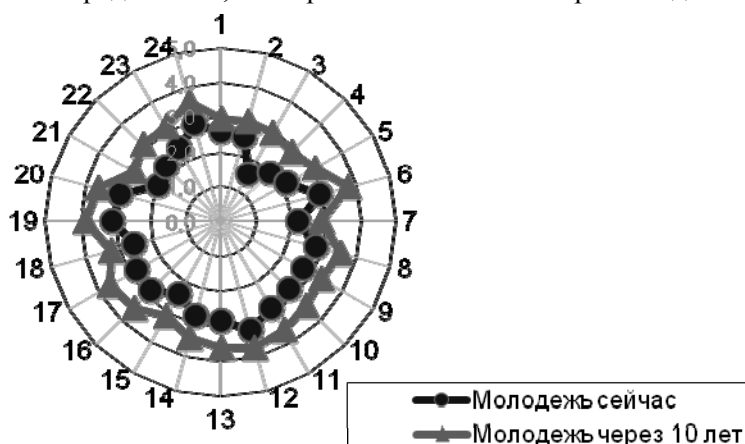


Рисунок 1. Соотношение представлений молодых активистов о молодежи сейчас и молодежи через 10 лет

При этом активисты осознают, что современной молодежи далеко до идеального гражданина РФ по все показателям, на рисунке очевидны значимые отличия между обобщенными характеристиками «молодежь сейчас» и «идеальный Гражданин» (рисунок 2).



Рисунок 2. Соотношение представлений молодых активистов о молодежи

Итак, потенциал социально-психологической активности у испытуемых, несомненно, высок. Но для эффективного использования данного потенциала ярославской молодежи в интересах создания гражданского общества, прежде всего, необходимо формирование гражданской идентичности и гражданской позиции личности, поскольку при всех лидерских качествах и организаторских способностях только мотивация «жить и работать на благо семьи, общества и государства» присуща истинному Гражданину. Современная молодежь, даже социально активная, далека от этого, что подчеркивает крайнюю значимость рассматриваемой проблемы и прямо ставит вопрос о необходимости разработки технологий и моделей формирования новой идентичности молодых граждан России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доссэ Т.Г., Бугайчук Т.В. Идентичность как объект исследования социальных наук // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3. – Том III.
2. Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии: монографии в 2 ч. / А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, Т.Д. Марцинковская / под ред. А.Г. Асмолова. - М., 2011. - Ч. 2.
3. Коряковцева О.А., Давыдов А.В. Опыт формирования гражданской и политической идентичности молодежи: современный взгляд // Ярославский педагогический вестник – 2013. – № 2 – Т. I.
4. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). - М.: Смысл, 2001.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИАЛОГА

Курилович М.А.

к.пс.н., доцент кафедры психологии и конфликтологии
РГСУ

Республика Беларусь, Минск

Смыслы и цели сегодняшнего образования предполагают, что его содержание является педагогически адаптированным социальным опытом, передаваемым студенту (А.В. Хуторской). При этом сущностью образовательного процесса является целенаправленное превращение социального опыта студента в его личный опыт, сопровождающееся индивидуальной самореализацией студента [1].

Однако этого не происходит при монологичном характере образования. Очевиден и обоснован обратный процесс – диалог личности студента с внешне заданным содержанием образования. По мнению В.В. Краевского и А.В. Хуторского целью включения диалога в основные уровни образовательной системы является усиление познавательной активности студента, необходимость создания целостной картины знаний у студента, формирование у студента определенной информационной культуры, составными базовыми частями которой являются грамотный поиск информации, ее преобразование, хранение и передача [1].

Наряду с этим следует выделить так же и разрешение культурологической составляющей проблемы современного образования, включающую формирование толерантной к чужому мнению, культуры, нравственной личности. Необходимость рассмотрения и разрешение педагогических проблем на основе диалогизации образования связано с фактором передачи поликультурного социального опыта. Такой приоритет позволяет рассматривать диалог как сущностную особенность обновляемого образования.

По сути, диалог выступает главным компонентом уже в смысле реформируемого образования, заключающимся не во внешней передаче известных ранее знаний личности студента, а их генерировании наряду с опытом самой личностью изнутри, которые являются не только личным, но и общекультурным достоянием. Вместе с тем, следует отметить, что существующие цели образования, такие как всестороннее гармоничное развитие личности (В.С. Леднев), исторически и социально варьируемая идеальная модель образованного человека (Б.М. Бим-Бад),

достижение полноценного гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности (В.А. Сластенин) и др. не могут быть эффективными в монологичной образовательной парадигме. Поэтому и цели образования могут быть в полной мере реализованы лишь при условии диалога студента с внешне заданным содержанием образования [1]. Данный вывод позволяет объяснить тот факт, что при всем очевидном преимуществе диалога, его удельный вес в основных образовательных уровнях образовательной системе – целях, содержании, формах и методах – невелик. Причиной тому, методологическая значимость диалога не может быть спроектирована в натуральную величину на целевую, содержательную и технологическую плоскость образовательной системы. Попытки преодолеть монологичный характер образовательной парадигмы приводили либо к гипертрофированной форме диалога, абсолютизовавшей его роль в образовании (Школа диалога культур), либо к незначительным вкраплениям, каковыми являются системы проблемного и развивающего обучений (В.А. Лекторский).

Диалог в образовательном русле, по мнению А.В. Хуторского, способствует развитию личности студента, при условии, что студент сам будет выстраивать свое образование, проектировать собственную индивидуальную образовательную траекторию. Другими словами, диалог наиболее полно может быть реализован в обучении, в основе которого лежит образовательная деятельность студента по конструированию им собственного смысла, целей, содержания и организации образования, что обеспечивает творческую самореализацию студента в процессе его образовывания [3].

Так, на основе проведенного нами эксперимента по анализу диалоговой составляющей обучения в вузе было выявлено, что уровень диалогических способностей студентов-психологов коррелирует со степенью мотива студентов-психологов задавать вопросы и диалогизировать. Студенты-психологи, которые демонстрировали заинтересованность и увлеченность учебными заданиями, очень часто самостоятельно обличали мысли в форму диалога.

Умение студента-психолога вести диалог основано на его умении рефлексировать, строить цели своего обучения и выбирать необходимые для этого образовательные средства. Студент-психолог диалогизирующий – это студент, прежде всего, сравнивающий, а в сравнении, как известно, рождается новое знание, эмоция, творчество. Здесь диалог выступает в качестве опорной точки сопряжения рефлексивного компонента обучения с нравственно-формирующим, что в конечном итоге является предпосылкой для формирования диалогических способностей студента-психолога.

Вышеперечисленные особенности диалога должны быть отражены, по мнению А.В. Хуторского, прежде всего, в образовательных стандартах, в которых диалог «учитывает» культурные и религиозные особенности учащегося, позволяет ему индивидуально осуществлять культуросообразные, внутренне адаптированные для него способы познания действительности, самостоятельно конструировать индивидуальную образовательную траекторию [3].

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 [4].

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 [4].

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 [2].

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 [2].

Вместе с тем, всякая учебная деятельность посредством диалога может быть стандартизирована, «зафиксирована» и в знаниевых, и в деятельностных (по формированию знаний студентов) «координатах» [1].

Прежде всего, речь идет о способностях студентов-психологов отделять знание от незнания, составлять целеполагательный вопрос, способностях рассматривать несколько точек зрения на природу объекта и создавать собственное знание, умениях искать, преобразовывать, передавать информацию, доказывать, опровергать утверждения, составлять эвристические задания, диалоги и др. [1].

Кроме того, к числу диалогического критерия деятельности студента-психолога следует отнести его логику рассуждений, способность осуществлять рефлекссию собственной деятельности. В этой связи уместно использовать такой критерий, как количественная разность между вопросами студента и встречными вопросами преподавателя.

Таким образом, обеспечение психологической подготовки к профессиональной деятельности психологов образования посредством диалога, включает в себе, во-первых, деятельность студента по усвоению статичных компонентов знаний. Во-вторых, сравнение результатов собственной первичной деятельности с культурно-историческим аналогом. В-третьих, включает итоговую рефлексивную деятельность студента по созданию им общего образовательного продукта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2006. – № 3.
2. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: УРАО, 2002.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: МГУ, 2005.
4. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Летягина С.К.

к.соц.н., доцент кафедры психологии, педагогики и ювенального права
ИСО РГСУ
Россия, Саратов

Продуктивность любой деятельности зависит от ряда условий и групп факторов. Общий состав и соотношение этих условий и факторов выявлены в целом ряде теоретических и прикладных исследований по проблемам эффективности трудовой деятельности, закономерностям формирования профессионализма, психологии личности, индивидуального стиля деятельности, психологических профессионально важных качеств, выполненных в общей психологии (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Б.Ф. Ломов и др.), психологии труда (Б.А. Климов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, и др.), психологии управления (Р.Л. Кричевский, Л.Д. Кудряшова, В.И. Лебедев, А.В. Филиппов и др.), акмеологии (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.). При этом именно в акмеологических исследованиях, на наш взгляд, наиболее четко разработаны модели профессионального образования человека (Е.Н. Богданов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Л.Г. Лаптев, А.К. Маркова, В.Г. Михайловский, Л.Э. Орбан, И.Н. Семенов, А.П. Ситников и др.) [1; С.55].

К объективным условиям профессиональной деятельности относят общественно-исторический запрос на данный вид деятельности, престижность мастерства данного вида, взаимосвязь мастерства и уровня жизни представителей данной профессии, наличие системы моральных и материальных стимулов для повышения уровня профессионализма.

Под психологическими условиями продуктивной профессиональной деятельности

понимают значимые обстоятельства достижения профессионализма, а под психологическими факторами - основные причины и движущие силы развития профессионализма.

В качестве субъективных психологических условий профессиональной деятельности в научной литературе обычно выделяют задатки, общие и специальные способности, воспитание, профессиональное образование, обозначая их как предстартовые условия профессиональной деятельности [2; С. 120].

Коммуникативная компетентность и толерантность выступает важнейшим компонентом любой профессиональной деятельности личности, связанной с интересующим взаимодействием (в профессиях типа «человек — человек», человек — коллектив», «человек - большие социальные группы»), способствуя повышению продуктивности основной профессиональной деятельности субъекта и улучшению ее акмеологических характеристик.

Целью нашего исследования явились половозрастные особенности взаимосвязей толерантности и коммуникативных установок личности. Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие психодиагностические методики: 1) Методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко. 2) Экспресс – опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова). В исследовании приняли участие 150 респондентов. Из них: 80 человек в возрасте от 14 до 16 лет, и 70 респондентов в возрасте от 21 до 25 лет, учащиеся и выпускники вузов Саратова специальности «психология». В качестве исследовательской гипотезы нами было выдвинуто предположение о том, что в процессе обучения формируются такие профессионально важные качества, как толерантность и эффективные коммуникативные установки. Студенты-психологи в процессе межличностного общения будут использовать более гибкие и менее конфликтные стратегии поведения, настроены на сотрудничество, взаимопонимание.

Обратимся к результатам исследования. Полученные показатели по субшкалам методики «Индекс толерантности» указывают на то, что значимых различий в группах не наблюдаются, однако возрастная группа 21-25 лет значительно превышает группу 14-16 лет по общему уровню толерантности ($t=2,3$, $p=0,05$). Данный факт можно объяснить социально-психологическими особенностями исследуемых нами возрастов. Подростковый возраст - кризисный период становления личности. Безудержность, контрастность эмоций, свойственные подросткам, внушаемость, импульсивность и недостаточность личностного контроля создают основу для конфликтного и нетерпимого поведения.

В юношеском возрасте формируется направленность личности, которая характеризуется интегрированностью Я-концепции. Толерантность – это не просто отдельно взятое качество, а результирующий фактор развития взаимосвязанных свойств личности. Она включает как уважение ценностей и смыслов, значимых для другого, так и осознание и принятие собственного внутреннего мира, своих собственных ценностей и смыслов, целей и желаний, переживаний и чувств. Это дает личности преимущество не бояться и выдерживать напряжения и конфликты, миновать которые никому по жизни не удастся, уважать чужое мнение, отстаивать свои принципы.

Статистически значимых различий между юношами и девушками в показателях толерантности нами не выявлены, однако имеются различия по шкале «Завуалированная жестокость»

По методике В.В. Бойко статистически достоверные различия между группами девушек и юношей получены по шкале «Завуалированная жестокость» ($t=3,3$, $p=0,05$). Данные результаты в определенной степени противоречат выводам многочисленных исследований агрессивности и жестокости, описанных в психологической литературе. С одной стороны то, что уровень завуалированной жестокости выше в мужской выборке, объясняется самой природой мужского поведения. С другой стороны, мужчины более склонны демонстрировать открытую жестокость, а женщины – завуалированную. Возрастные различия по данной методике нами не выявлены. Полученные нами данные попробуем объяснить ниже, осуществив корреляционный анализ.

В возрастной группе 14-16 лет нами выявлены взаимосвязи между завуалированной жестокостью ($r=0,35$, $p=0,01$), обоснованным негативизмом ($r=0,24$, $p=0,05$), брюзжанием ($r=0,24$, $p=0,05$) и социальной толерантностью, а также между брюзжанием и общим уровнем толерантности ($r=0,25$, $p=0,05$). Таким образом, со свойственной подростковому возрасту максимализму, противоречивости, непостоянству в оценках и нетерпимости, респонденты данной группы имеют склонность отрицательно судить и делать необоснованные и резкие выводы о некоторых типах людей, в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников,

психически больных людей), по отношению к некоторым социальным процессам. Однако, чем больше негативных чувств они переживают, тем более они склонны их сдерживать и демонстрировать терпимость на уровне социальных отношений.

В возрастной группе 21-24 лет нами выявлены взаимосвязи между социальной толерантностью ($r=-0,29$, $p=0,01$), общим уровнем толерантности ($r=-0,22$, $p=0,5$), и брюзжанием, а также между завуалированной жестокостью и толерантностью как чертой личности ($r=0,23$, $p=0,5$). Следовательно, тенденция сдерживать в отношениях с другими людьми свои негативные, прежде всего агрессивные, чувства, приводит к формированию толерантности как личностной черты. Однако если личность в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей) или по отношению к некоторым социальным процессам имеет однозначное, иногда необоснованное, мнение или убеждение, то она демонстрирует интолерантные черты поведения.

Таблица 1.

Взаимосвязи толерантности и коммуникативных установок в группе юношей

	Социальная толерантность	Этническая толерантность	Толерантность как черта личности	Общий уровень толерантности
Завуалированная жестокость	0,04	-0,11	-0,33**	-0,27*
Открытая жестокость	0,05	-0,07	0,06	-0,05
Обоснованный негативизм	0,23*	-0,01	-0,26*	-0,15
Брюзжание	0,05	0,06	-0,29**	-0,07
Негативный опыт общения	0,18	-0,07	-0,31**	-0,22*

Примечание. *- $p=0,05$; ** - $p=0,01$

Если обратиться к анализу гендерных взаимосвязей толерантности и коммуникативных установок, то представляется очевидным, что в мужской выборке все виды коммуникативных установок, за исключением открытой жестокости, обратно коррелируют с толерантностью как чертой личности, а завуалированная жестокость и негативный опыт общения – с общим уровнем толерантности (см. таблицы 1, 2). Субшкала «толерантность как черта личности» включает пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру. Выявленные нами взаимосвязи свидетельствуют о том, что чем больше отдельные люди, группы, сама ситуация взаимодействия противоречат установкам и убеждениям юноши, тем сильнее он проявляет нетерпимость и негативизм по отношению к ним, и наоборот.

Таблица 2.

Взаимосвязи толерантности и коммуникативных установок в группе девушек

	Социальная толерантность	Этническая толерантность	Толерантность как черта личности	Общий уровень толерантности
Завуалированная жестокость	0,35**	0,28**	0,29	0,43**
Открытая жестокость	-0,04	-0,06	0,07	0,07
Обоснованный негативизм	-0,19	-0,02	0,01	-0,04
Брюзжание	-0,14	-0,06	0,16	0,01
Негативный опыт общения	-0,16	-0,09	0,15	-0,09

Примечание. *- $p=0,05$; ** - $p=0,01$

Что касается женской выборки, то нами выявлены три взаимосвязи установки «завуалированная жестокость» с социальной толерантностью, этнической толерантностью, общим уровнем толерантности. Таким образом, можно заключить, что девушки имеют определенные

предубеждения к представителям других этнических групп и в сфере межкультурного взаимодействия, а также в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей). Однако негативизм в отношении перечисленных выше явлений, не мешает им демонстрировать толерантность в реальной ситуации взаимодействия.

Итак, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась частично. У студентов-психологов действительно в процессе обучения формируется личностная толерантность. Однако наличие установок и предубеждений к определенным социальным группам приводит к нетерпимости и негативизму, что выражается в общей негативной коммуникативной установке. Следует особо подчеркнуть, что данный факт отмечается только в мужской части исследуемой нами выборки.

В свете полученных результатов, считаем необходимым подчеркнуть, что продуктивная профессиональная психологическая деятельность предполагает активную и целенаправленную работу субъекта по преобразованию своей Я - концепции и развитию личностных качеств. И высшее образование может способствовать развитию личности студентов специальности «психология», формированию их профессиональных качеств.

При массовом переходе на многоуровневую структуру обучения в вузе для достижения высокого уровня научно-практической подготовки студентов необходимо решить две главные проблемы. 1) Обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний. 2) Изменить подходы к организации учебной деятельности с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие и профессиональные способности студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, а также учесть интересы студентов в самоопределении и профессиональной самореализации [3; С. 169].

Важнейшим принципом при этом является принцип комплексного подхода к изучению способностей студентов. При организации и совершенствовании системы непрерывного образования необходимо опираться не только на знания закономерностей психического развития, но и на знание индивидуальных особенностей студентов и в связи с этим планомерно направлять процесс интеллектуального, личностного и профессионального развития. Основными методами решения данной проблемы, на наш взгляд, являются проблемное обучение и тренинги, направленные на развитие рефлексивной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калюжный А.А. Социальная психология имиджа учителя. - М.: Высшая школа, 2008.
2. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: МГУ, 1995.
3. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. – М.: Академия, 1999.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мулина О.Н.

аспирант кафедры общей педагогики

ИвГУ

Россия, Шуя

Любая профессиональная деятельность, в том числе педагогическая, может успешно осуществляться специалистом только при условии его готовности к ней. Понятие «готовность» широко используется в педагогической и психологической литературе и имеет множество разнообразных подходов к трактовке этого понятия. Психологические аспекты содержания понятия готовности к деятельности в своих работах рассматривали А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Н.В. Нижегородцева и др.

Под готовностью к инновационной педагогической деятельности у студентов мы понимаем совокупность профессионально-личностных качеств, обеспечивающих способность к самостоятельной разработке и внедрению педагогических инноваций в образовательный процесс. Важными профессионально-личностными качествами необходимыми для формирования у студентов готовности к инновационной педагогической деятельности являются: инновационное мышление, креативность, готовность к риску, мотивация к успеху, толерантность к неопределенности, жизнестойкость, коммуникативность.

Структура готовности к инновационной педагогической деятельности характеризуется как единство когнитивного, креативного, мотивационного и процессуально-практического компонентов.

Когнитивный компонент включает в себя уверенное владение понятийным аппаратом педагогической инноватики, знанием структуры и содержания инновационных процессов и инновационной деятельности, знаниями о сущности и специфике педагогических инноваций, их классификациях. Этот компонент готовности является результатом познавательной деятельности и характеризуется стилем мышления будущего педагога, а также объемом знаний (ширина, глубина, системность).

Креативный компонент заключается в вариативности деятельности, творческой активности и способности проектировать, разрабатывать и реализовывать инновационные педагогические продукты/проекты на практике. Креативность связана со способностью быстро принимать оригинальные решения, отлучающиеся от традиционных. Данный компонент находит свое отражение в креативном решении педагогических задач, что обусловлено творческим характером инновационной деятельности и проявляется в гибкости, критичности мышления, творческом воображении и способности самостоятельно разрабатывать инновационные педагогические продукты.

Мотивационный компонент предполагает наличие устойчивой положительной мотивации на совершенствование инновационной деятельности, направленной на удовлетворение таких личностных и профессиональных потребностей, как создание и применение нового, повышение педагогического мастерства, преодоления профессиональных трудностей. Данный компонент выражает осознанное отношение педагога к педагогическим инновациям и их практическому внедрению в профессиональную деятельность и включает в себя совокупность внутренних мотивов, побуждающих педагога к успешному осуществлению инновационной деятельности. Показателем мотивационного компонента является устойчивый познавательный интерес к педагогическим инновациям и осознание личностно-значимого смысла их применения в своей профессиональной деятельности.

Процессуально - практический компонент заключается в следовании законам педагогической инноватики, знании этапов внедрения педагогических инноваций, включает в себя умения и навыки применения будущими педагогами знаний о практическом внедрении педагогических инноваций. Сформированность данного компонента проявляется в теоретической и практической готовности самостоятельно разрабатывать и реализовывать на практике педагогические инновации.

Оптимальным условием для формирования у студентов готовности к инновационной педагогической деятельности является обучение студентов созданию инновационных образовательных продуктов. В качестве таких продуктов мы рассматриваем проекты авторских систем деятельности. Проект авторской системы деятельности – это теоретическая и экспериментальная модель практической деятельности студента, которую он планирует сам под руководством преподавателя на основе анализа уже существующих систем деятельности преподавателей [1].

Главной целью создания проекта авторской системы деятельности является предоставление студентам - будущим педагогам возможности самостоятельного создания инновационных образовательных продуктов их апробации и практического внедрения.

Процесс создания студентами проектов авторских систем деятельности направлен на развитие логического мышления, самостоятельных исследовательских умений и актуализацию инновационного потенциала личности в форме разработки и реализации авторских программ и проектов [2]. Включение в проект дает студентам возможность проявить поисковую активность, самостоятельность, ответственность, у них начинает развиваться творческое воображение и критическое мышление.

Самостоятельная разработка проекта авторской системы деятельности и возможность осуществления всего процесса от замысла проекта до его практической реализации обеспечивает формирование у студентов готовности к инновационной педагогической деятельности [3]. Практическое внедрение инновационных образовательных продуктов/проектов позволяет им на практике реализовывать свои профессиональные знания, умения и навыки, сформировать личный опыт самостоятельного осуществления инновационной деятельности.

Выделяют базовый, повышенный и высокий уровни сформированности у студентов готовности к инновационной педагогической деятельности.

Таблица 1.

Планируемые уровни сформированности у студентов готовности к инновационной педагогической деятельности

Уровни сформированности компетенции	Магистр	Бакалавр
	Основные признаки уровня	
Базовый уровень	воспроизводит термины, конкретные факты, методы, основные понятия, правила и принципы педагогической инноватики	знает основные понятия и профессиональную терминологию педагогической инноватики
	объясняет факты, правила, принципы педагогической инноватики	знает факты, правила, принципы педагогической инноватики
	объясняет структуру и содержание инновационных процессов и инновационной деятельности	знает структуру и содержание инновационных процессов и инновационной деятельности
	владеет технологиями, способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми умениями и навыками практического внедрения инноваций	владеет технологиями, способами и приемами профессиональной деятельности
	разработан проект авторской системы деятельности	разработаны основные этапы проекта авторской системы деятельности
Повышенный уровень	владеет практическими умениями проектирования и моделирования авторской системы деятельности	владеет алгоритмом проектирования и моделирования авторской системы деятельности
	оценивает практическую значимость разработанного проекта авторской системы деятельности	способен оценить значимость разработанного проекта авторской системы деятельности
	разработан и частично реализован проект авторской системы деятельности	разработан проект авторской системы деятельности
Высокий уровень	умеет доводить результаты научных исследований до нового продукта (технологии)	умеет доводить результаты научных исследований до усовершенствованного продукта (технологии)
	применяет законы протекания инновационных процессов, в конкретных практических ситуациях	знает законы протекания инновационных процессов, и с помощью преподавателя применяет их в конкретных практических ситуациях
	видит ошибки и упущения в процессе практического внедрения проекта авторской системы деятельности и может самостоятельно их исправить	- с помощью преподавателя может исправить ошибки в процессе практического внедрения проекта авторской системы деятельности
	оценивает результат практического внедрения разработанного проекта авторской системы деятельности	предположительно описывает будущие последствия, внедрения разработанного проекта авторской системы деятельности
	разработан и полностью реализован проект авторской системы деятельности	разработан проект авторской системы деятельности и реализован один из этапов проекта

Опыт проектирования, разработки и практического внедрения инновационных образовательных продуктов/проектов доказывает, что включенность студентов в проектную деятельность является оптимальной средой для формирования у них готовности к инновационной педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория качества подготовки специалиста образования. - М., 2001.
2. Шмелева Е.А., Кисляков П.А. Компетенции инновационной деятельности будущих педагогов от национальной стратегии к практике формирования в вузе // *Almamater (Вестник высшей школы)*. - 2012. - № 12.
3. Шмелева Е.А., Мулина О.Н. Изучение у преподавателей готовности к инновационной деятельности // *Успехи современного естествознания*. - 2012. - № 5.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ И КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ*

Одноралова Е.Ю.

педагог-психолог ГЦ ПМСС

Россия, Ярославль

Серафимович И.В.

к.пс.н., доцент кафедры гуманитарных и экономических дисциплин МЭСИ

Россия, Ярославль

Проблема сохранения психологического здоровья педагогов в образовательных учреждениях стала не только предметом научного обсуждения, но и направлением широкой практической деятельности, как в самих образовательных учреждениях, так и в деятельности структур управления образованием регионального и федерального уровней. Педагогу для успешной работы и сохранения своего психического здоровья, здоровья обучающихся необходимы не только предметные и психолого-педагогические знания, но и другие компетентности, где не последнее место занимает особое умение – это умение общаться. Изучение коммуникативной компетентности в общении, ее функций и структуры привлекало внимание многих исследователей (Данцигер К., Емельянов Ю.Н., Жуков Ю. М., Захаров В.П., Ключева Н.В., Казаринова Н.В., Куницына В.Н.). Требования к коммуникативной компетентности учителя, как участника современного образовательного процесса, вступают в противоречие с наличным уровнем знаний, умений, способностей учителей в общении (Бодалев А.А., Кан-Калик В.А., Конев Ю.А., Маркова А.К.). Конструктивные способы общения, развитые навыки эмпатии, сотрудничества помогают создавать комфортную благоприятную обстановку, способствуют гармоничному психологическому климату. Но каковы отношения между коммуникативной компетентностью и здоровьесберегающей? Что на что влияет в большей степени? Какова может быть технология сохранения и укрепления психологического здоровья не только педагогов, но и учащихся через развитие коммуникативной составляющей профессиональной деятельности?

Цель методической работы: разработать и апробировать систему формирования здоровьесберегающей компетентности педагогов через развитие коммуникативных компетенций.

Апробация отдельных занятий осуществлялась в течение 6 лет в различных образовательных учреждениях города Ярославля (МОУ СОШ 1, 2, 3, 5, 6, 10, 12, 18, 28, 35, 42, 43, 75, 83, 84, лицей 86, 90, гимназия 1, 3), в которых реализуются программы ЗОЖ для всех участников образовательного процесса (руководство осуществляет Городской центр ПМСС, директор - Гоголев Ю.В., заместители директора – Луканина М.Ф, Камакина О.Ю.), в занятиях приняли участие более 1500 человек. Апробация программы включала в себя исследование на выборке общим объемом 100 педагогов, представляющих две группы педагогов по 50 испытуемых в каждой (экспериментальная и контрольная) г. Ярославля. Экспериментальную группу составляют педагоги школ - базовых площадок Муниципального ресурсного центра по формированию мотивации на здоровый образ жизни у всех участников образовательного процесса (руководство осуществляет Городской центр ПМСС, руководители ресурсного центра - Гоголев Ю.В., Луканина М.Ф.), где в течение нескольких лет проводятся занятия для педагогов, направленные на формирование здоровьесберегающей компетентности. Контрольную группу составляют образовательные учреждения без специальной деятельности сопровождения по сохранению и укреплению здоровья педагогов в рамках «Педагогического всеобуча», т.е. без

целенаправленного формирования здоровьесберегающей компетентности через развитие коммуникативной составляющей.

Некоторые показатели здоровьесберегающей компетентности:

1. По проективной методике «Кто я?» (М. Кун и Т. Ман Партленд) у педагогов ЭГ значимо выше показатели «деятельного Я» (t-критерий Стьюдента=2,982, уровень значимости 0,99), и «рефлексивного Я» (t-критерий Стьюдента=2,162, уровень значимости 0,95), а значит, есть желание не только действовать, отрабатывать навыки, умения, компетенции, но и более глубоким и целостным становится осознание и регуляция своей жизнедеятельности, осмысление и переосмысление педагогами профессионального опыта, появляется единство (согласованность) мыслей и действий, за счет чего уменьшается потребность в широком «социальном Я» (t-критерий Стьюдента=2,555, уровень значимости 0,95), при акцентировании которого количество социальных видов действий и деятельности является критерием качества деятельности (значимые отличия), т.е. концентрация на качестве и сознании выполняемой здоровьесберегающей деятельности способствует уменьшению спектра этой деятельности и углублению в суть (изменение количественных параметров на качественные).

2. По авторской анкете «Анкета по выявлению способов сохранения и укрепления здоровья» (И.В. Серафимович, Т.А. Рахимова) можно констатировать следующие результаты.

Перед циклом занятий ЭГ и КГ при проверке на нормальность распределения не отличались по внешним показателям (пол, возраст, стаж работы) и по отношению к различным способам сохранения здоровья. Самооценочные характеристики по отношению к ЗОЖ были равны. Обе группы педагогов характеризовались положительным отношением к работе, спорту, регулярным питанием и наличием хобби. Достоверных отличий на первом этапе сравнения выявлено не было.

После проведенного курса занятий с педагогами ЭГ выявлены следующие результаты:

Во-первых, в ЭГ произошли изменения в оценке возможных ресурсов для здоровьесберегающей деятельности. Осуществляя обработку свободных вариантов ответа на вопрос: «Чего вам не хватает, чтобы быть здоровым?», используя метод контент-анализа, мы выделили пять ресурсных факторов, необходимых для сохранения и укрепления здоровья педагогов – четыре относятся к личностным: эмоциональный, мотивационный, когнитивный, самооценочный, самодостаточный ресурсы и один к внешним. В качестве примера можно указать, что эмоциональный личностный ресурс охватывал такие ответы испытуемых как выдержка, спокойствие, сила, молодость, нервы), мотивационный (сила воли, упорство, желание, лень), когнитивный (знания, конкретные приемы, самоменеджмент), самооценочный, самодостаточный ресурс (всего хватает для сохранения и укрепления здоровья с точки зрения испытуемых) и внешние ресурсы (питание, спортзал, деньги, хорошая экология, отпуск, место в доме).

80,3% педагогов ЭГ отметили важность внешних организационных факторов внутри образовательного учреждения и внешняя организация собственной деятельности и жизнедеятельности (питание, спортзал, заработная плата, организация рабочего места), причем этот результат на 20% больше результата в КГ (60,4%). На первый взгляд, это можно расценивать как низкую ответственность педагогов за свое здоровье, и желание переложить ответственность на других, а с другой стороны, можно расценивать как повышение значимости факторов, создающих здоровьесберегающую среду, умение видеть и оценивать эти факторы, определять ресурсы собственного учреждения по сохранению здоровья педагогического коллектива. Эмоциональные факторы не имеют достоверных отличий в КГ и ЭГ, а вот мотивационный ресурс составляет 35% педагогов ЭГ, а это в 2 раза больше, чем в КГ (16,2%). Таким образом, наши результаты показывают, что система занятий видоизменяет силу мотивационного ресурса и широту видения различных внешних возможностей для сохранения и укрепления собственного здоровья.

Этому является подтверждением и ответ на еще один вопрос об авторитете в сохранении и укреплении здоровья. Педагоги ЭГ показали более широкий круг моделей поведения здорового человека и авторитетов, мотивирующих на ЗОЖ (спортсмены-33%, родители, близкие люди- 28%, мед. персонал -19%, руководитель -9,5%, здоровые люди -9,5%, я сам и коллеги по 4,7%), т.е. расширена когнитивная сложность в отношении проблемы здоровья. Это подтверждается и тем, что параметр дефицита знаний был отмечен лишь в КГ, а у педагогов ЭГ когнитивный ресурс был восполнен проведенным циклом занятий. При этом, оказывая сопровождение деятельности по здоровьесбережению в образовательных учреждениях обнаружили следующие факты. На вопрос «Влияет ли ваша работа на самочувствие в течение дня?» 1/3 респондентов как в КГ, так и в ЭГ ответили, что «не чувствует изменений», но педагоги в ЭГ (68%), а это в 2 раза больше, чем в

КГ, пожаловались на ухудшение самочувствия. Таким образом, в последующих циклах занятий необходимо продолжить работу с формированием эмоциональной компетентности и профессиональным выгоранием педагогов, а также по формированию навыков саморегуляции.

Вопрос об «отдыхе в течение года» показал, что бывают на отдыхе 1 раз в год 56% педагогов ЭГ и 70% - КГ. Причем «ни одного раза» ответили 34% из ЭГ, в то время как в КГ лишь 6%. Это позволяет определить одну из причин плохого самочувствия педагогов ЭГ – невозможность или нежелание находить время для отдыха, а значит ресурса для дальнейшей профессиональной деятельности и сохранения своего здоровья. Вопрос о «продолжительности ночного сна» показал проблему недосыпания (от 2-6 ч) у 32% педагогов ЭГ, что может быть еще одной причиной их плохого самочувствия. В вопросе о «поддержке семьи в реализации профессиональной деятельности педагога» большая часть педагогов ее получают (44% в ЭГ и 68% в КГ), но есть некоторые сложности у 40% респондентов ЭГ в отношениях внутри семьи. Мы можем предположить, что повышение рефлексии в отношении профессиональной деятельности у педагогов ЭГ способствовали тому, что они увидели точки личностного роста и в семейной жизни. Таким образом, система занятий видоизменяет силу мотивационного ресурса и широту видения различных внешних возможностей для сохранения и укрепления собственного здоровья, увеличивает когнитивную сложность по отношению к проблеме ЗОЖ, повышает рефлексивность и увеличивает ответственность за укрепление собственного здоровья.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а

ПРИНЦИПЫ ТЕОРИИ СИСТЕМОГЕНЕЗА В ИЗУЧЕНИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Орлов А.В.

к.биол.н., доцент кафедры психофизиологии
ННГУ

Россия, Нижний Новгород

В современных условиях труда профессиональная деятельность должна быть ориентирована на поддержку инноваций на микро- и макроуровне экономики. Применительно к производственным организациям разработка инноваций и их внедрение является стратегической задачей. В этой связи возникает вопрос об инновационном характере профессиональной деятельности и готовности к инновациям. Невозможны разработка и внедрение новых технологий при неготовности персонала к переменам и тем более при сопротивлении инновациям. Готовность к инновационной деятельности отдельного работника важнейшая предпосылка инновационных преобразований. Мы рассматриваем инновационную деятельность человека как активность, направленную на создание, использование, а также распространение новшеств в профессиональной и коммерческой сфере. Под термином «готовность к инновационной деятельности» мы понимаем совокупность факторов, обеспечивающих возможности и желание персонала внедрять новации в производственные циклы, а также наличие необходимых ресурсов для этого. Готовность к инновационной деятельности персонала может включать соответствующие мотивы, способности, профессиональные навыки, компетенции, условия труда и другие проявления организационного поведения, имеющие отношение к инновациям в организации.

В настоящее время нет надежного инструмента оценки готовности к инновационной деятельности работников. С целью изучения инновационного поведения нами был создан опросник «Инновационная деятельность работника» (ИНДЕРА). При разработке данной методики мы опирались на методологические принципы системного подхода и концепцию системогенеза профессиональной деятельности (Шадриков В.Д., Карпов А.В., Поваренков Ю.П., Нижегородцева Н.В. и др.).

Согласно концепции системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова [4] профессиональная деятельность носит многокомпонентный характер с функциональными взаимосвязями между составляющими, при этом развитие отдельных компонентов происходит взаимосвязано. Ключевыми функциональными блоками являются связанные с целью мотивы профессиональной деятельности, индивидуальные личностные качества, обеспечивающие

возможность соответствующе профессиональной деятельности, а также система программирования деятельности и принятия решения. На основе экспериментальных данных В.Д. Шадриков в качестве важнейшего фактора системогенеза обозначил внутреннюю активность субъекта труда (субъектность), которая запускает и поддерживает механизмы саморегуляции и самоорганизации, направляет процессы научения и развития [5]. Субъектность личности определяет творческий характер профессиональной активности, индивидуальный стиль в системе деятельности.

Ю.П. Поваренков [2], развивая подход В.Д. Шадрикова, показал, что в основе профессионального становления личности лежит система внешних и внутренних факторов, соотношение которых и определяет базовое противоречие профессионального развития. В качестве внешних факторов выступают профессиональные требования, предъявляемые к индивиду, адекватная оценка его труда, а также социальные и организационные возможности осуществления эффективного труда, то есть ситуация профессионального становления личности как надсистема профессиональной деятельности. Важной стороной профстановления личности Ю.П. Поваренков [3] называет профессиональную продуктивность, которая характеризует эффективность профессионального развития личности и степень соответствия ее результатов социально-профессиональным требованиям.

Ориентируясь на концепции В.Д. Шадрикова и Ю.П. Поваренкова, при создании опросника ИНДЕРА мы исходили из позиции, что инновационное поведение личности характеризуется тремя основными проявлениями: 1) соответствующей мотивацией и инициативой, 2) определенными способностями и навыками, 3) творческой активностью. Эти характеристики в совокупности образуют инновационный потенциал работника, раскрытие которого зависит от внешних обстоятельств, а именно от социального признания и от управленческого содействия новациям работника. Творческая деятельность, как никакая другая, требует позитивного эмоционального настроя, который поддерживается ощущением социального уважения, профессионального успеха, сознанием профессиональной пригодности и полезности. Профессиональная активность, в том числе и инновационная, выражается в профессиональных притязаниях, готовности к энергетическим затратам, в стремлении к совершенству при выполнении заданий. Однако, если субъективные ожидания индивида вступают в конфликт с объективными условиями профессиональной деятельности, например, в ситуации неготовности организации к внедрению инноваций, творческая активность работников будет минимальна.

В эмпирическом исследовании нами были выделены различные проявления инновационной деятельности: желание перемен и изменений в профессиональной деятельности, позитивное отношение к нововведениям с неопределенностью и риском, инновационная мотивация, инновационная инициатива, инновационная активность (настойчивость, целеустремленность), творческий потенциал, творческий характер деятельности в профессиональной сфере, творческая результативность, коллективная направленность инновационной деятельности и др. Были определены индикаторы данных характеристик личности профессионала. На основе их составлены утверждения опросника, которые прошли экспертную оценку. В структуре методики отражены также социальные и организационные стороны инновационной деятельности: социальная поддержка, признание, ресурсообеспеченность инновационной деятельности, продвижение инноваций в организации и др., что позволяет комплексно оценить взаимосвязь личностных и ситуативных факторов инновационной деятельности. Методика прошла психометрическую проверку на разных выборках. Доказаны ее надежность и валидность. Опросник ИНДЕРА является диагностическим инструментом, позволяющим оценить готовность людей к инновационной деятельности, соответственно организационным условиям.

В группах инженеров и менеджеров среднего звена различных организаций изучали проявление готовности к инновационной деятельности. Респонденты показали среднюю степень готовности к инновационной деятельности. Внешние факторы деятельности в изучаемых группах слабо способствуют проявлению данного качества. Работники с высокой склонностью к инновационной деятельности чаще всего не получают должного признания, причем менеджеров, как инноваторов коллеги и руководство признают больше, чем инженеров. Различия достоверны ($p > 0,05$). Респонденты отмечали недостаточность организационных возможностей для творческой самореализации, нехватку ресурсов для внедрения инноваций, плохие условия инновационной деятельности.

Для оценки внутренних составляющих инновационной деятельности провели

корреляционный анализ по Пирсону, изучая взаимосвязи готовности к инновационной деятельности с трудовой мотивацией, адаптивностью, стилями саморегуляции поведения и характером принятия решений. Показано, что работники склонные к инновационной деятельности демонстрируют большую склонность прилагать дополнительные усилия для повышения эффективности труда. По сравнению с другими работниками больше внимания уделяют качеству работы, и организации своего труда. Проявляют высокую склонность профессионально совершенствоваться и взаимодействовать с другими людьми в профессиональной сфере. Соответствующие связи достоверны ($p > 0,05$).

Стиль саморегуляции деятельности изучали ориентируясь на модель В.И. Моросановой [1]. Достоверно ($p > 0,05$) установлено, что при принятии решения работники склонные к инновационной деятельности демонстрируют более высокую склонность к моделированию и гибкость в принятии решений. В условиях неожиданно меняющихся обстоятельств, переходе на другую систему работы они способны гибко изменять модель значимых условий достижения цели и, соответственно, программу действий. В целом для них характерна высокая способность к саморегуляции деятельности. Также показано, что работники с высокой готовностью к инновационной деятельности демонстрируют склонность к активным формам совладания со стрессом, основанным на планировании и рациональной разработке решения проблемы. При этом они не склонны к таким неэффективным способам поведения в напряженной ситуации, как бегство-избегание. Соответствующие связи достоверны ($p > 0,05$). В целом, проведенное исследование показало, что готовность к инновационной деятельности зависит от внутренних и внешних факторов труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 1998.
2. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: УРАО, 2002.
3. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008.
4. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.
5. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫРАЖЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ С ПРОЦЕССАМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ*

Панкратов А.Е.

аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии

ЯрГУ

Россия, Ярославль

Развитие творческого потенциала личности спортсмена – одно из важных условий повышения эффективности спортивной деятельности. Анализ научной литературы показал, что о творческом характере спортивной деятельности говорят многие исследователи, занимающиеся изучением индивидуальных и групповых видов спорта. Специфика принятия решений в спортивных ситуациях и их творческий характер исследовались в работах С.В. Малиновского, Ю.М. Портнова, А.В. Родионова, А.П. Стрижака, Б.Н. Шустина и др. [3]. Авторами было выявлено, что в наибольшей степени творческий потенциал спортсмена реализуется при решении проблемных спортивных ситуаций. В типовой ситуации деятельность спортсмена или команды протекает в организованной сфере известных им обстоятельств. В этом случае при решении сходных по сложности оперативных задач спортсменом используется некоторый постоянный набор приемов и способов действий. В общем виде принятие решения о необходимости преодоления складывающейся спортивной ситуации составляет цепь последовательных интеллектуальных операций, осмысленных спортсменом. В первую очередь сюда входят: постановка задачи (план ведения игры, сведения о сопернике и партнерах), понимание задачи (своей и партнеров), а также границ действия, оценка условий игры.

Указанный процесс решения складывающейся спортивной ситуации меняется, когда

ситуация принимает характер проблемной.

Согласно системогенетическому подходу при анализе индивидуально-психологического уровня деятельности необходимо выделять расхождения в нормативно-одобренном способе деятельности и индивидуальном способе деятельности. Выделенные расхождения рассматриваются в плане их обусловленности: а) характером обучения; б) характеристиками предмета и технологий деятельности; в) свойствами субъекта деятельности [5]. Этот подход находит свое отражение и в концепции ресурсов личности, согласно которой успешность профессиональной деятельности связана с системой ресурсов разных групп, начиная от собственных ресурсов субъекта деятельности (интрасубъектных ресурсов) до ресурсов физической и социальной среды [4]. В качестве предмета нашего исследования были выбраны индивидуальные ресурсы юных спортсменов, занимающихся спортивным каратэ: креативность и индивидуальные стили саморегуляции. Каратэ, являясь скоростно-силовым видом спорта, предъявляет особые требования к процессам приема и переработки информации в условиях ограниченного времени взаимодействия с партнером в спарринге. Быстро меняющиеся и часто непредсказуемые действия противника в спортивном поединке создают ситуацию неопределенности, в отличие от других видов спорта, а потому от спортсмена требуется умение проявить креативность, способность к непредсказуемому и оригинальному мышлению и поведению.

Существуют множество различных трактовок данного понятия, однако наибольший интерес представляют определения, в которых креативность трактуется как общая способность к творчеству, которая характеризует личность в целом, проявляется в различных сферах ее активности и рассматривается как относительно независимый фактор одаренности, а также как способность принимать молниеносные, творческие решения. Креативность также понимается как деятельность, процесс или совокупность определенных процессов: это творческая, созидательная, новаторская деятельность; креативность является естественным процессом, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности. Данный процесс, включает следующие стадии: 1) появления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности и т. д.; 2) фиксации проблем; поиска их решений, выдвижения и проверки гипотез; 3) формулирования и сообщения результата решения [1]. Существует также понимание креативности как способности воспринимать и осознавать новое, не бояться перемен: 1) способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта; 2) креативность можно охарактеризовать как отсутствие боязни перемен, готовность принять новое, умение импровизировать; умение не бороться с переменами, а предвосхищать их [2].

В исследовании принимали участие юные спортсмены разных возрастных категорий: 7-10 лет; 11-15 лет; 16-18 лет. Эмпирическое исследование проводилось в два этапа: на 1 этапе исследовалась специфика креативности в зависимости от возраста спортсмена и стажа спортивной деятельности; на 2 этапе проводилось исследование взаимосвязи креативности и общего уровня саморегуляции юных спортсменов. В качестве методического инструментария использовались следующие методики: методика вербальной креативности С. Медника; методика Вагнера «Круги» (с целью изучения беглости и гибкости мышления); опросник креативности Джонсона (с целью изучения развития творческого мышления и творческого самовыражения); опросная методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ), которая предлагалась спортсменам третьей возрастной группы.

Анализировались следующие характеристики креативности: чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей; беглость; гибкость; находчивость, изобретательность; воображение, способности к структурированию; оригинальность, изобретательность и продуктивность; независимость, нестандартность; уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение.

Высокие показатели креативности по характеристикам «Беглость», «Гибкость», «Воображение, способности к структурированию» продемонстрировали испытуемые со стажем 0-5 лет, в то время как спортсмены со стажем спортивной деятельности 5-10 лет показали высокие результаты по таким характеристикам креативности как «Чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей», «Уверенный стиль поведения с опорой на себя», «Самодостаточное поведение». Анализ достоверности различий (по критерию U- Манна-Уитни) выявил, что испытуемые со стажем 0-5 и 5-10 лет различаются по следующим показателям: индексу

оригинальности $U=55,000$ при $p \leq 0,01$, т.е. у испытуемых со стажем 0-5 лет индекс оригинальности меньше, чем у испытуемых со стажем 5-10 лет; индексу уникальности $U=31,000$ при $p \leq 0,001$, т.е. у испытуемых со стажем 0-5 лет индекс уникальности меньше, чем у испытуемых со стажем 5-10 лет; индексу продуктивности $U=75,500$ при $p \leq 0,05$, т.е. у испытуемых со стажем 0-5 лет индекс продуктивности меньше, чем у испытуемых со стажем 5-10 лет.

При анализе взаимосвязи уровня креативности, процессов саморегуляции и регуляторных свойств личности у спортсменов со стажем 5-10 лет были выявлены взаимосвязи лишь между отдельными характеристиками креативности и процессами саморегуляции. Ранговый коэффициент корреляции Спирмена показал, что находчивость, нестандартность, оригинальность связаны обратной зависимостью с такими процессами саморегуляции как планирование, моделирование, программирование, оценка результатов. Общий уровень саморегуляции также находится в обратно пропорциональной связи с уровнем выраженности креативности. Чем более выражена креативность спортсмена, тем менее он затрачивает сознательных усилий по саморегуляции.

Полученные данные свидетельствуют о различной психологической природе процессов саморегуляции и регуляторных качеств личности, с одной стороны, и креативности, с другой. Если одни носят осознаваемый, произвольный характер и предполагают мониторинг деятельности и поведения, то в основе креативности лежат неосознаваемые механизмы: спонтанность приема и переработки информации; интуитивный и симультанный характер принятия решений.

* Работа выполнена в рамках госзадания Министерства образования и науки РФ, проект 6.4569.2011

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарифулин Р.Р. Психология креативности и искусства. - М.: Искусство, 2011.
2. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Толерантность к неопределенности и креативность у преподавателей и студентов // Вопросы психологии. - 2012. - № 2.
3. Непопалов В.Н., Сопов В.Ф., Родионов А.В. и др. Психология деятельности в экстремальных условиях / под ред. А.Н. Блеера. – М.: Академия, 2008.
4. Толочек В.А. Профессиональная успешность: от способностей к ресурсам (дополняющие парадигмы) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2009 - Т. 6.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. - М.: Логос, 2007.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ В ВУЗЕ

Пахно И.В.

к.пс.н., доцент кафедры психологии
ДВГУПС
Россия, Хабаровск

Творческое профессиональное мышление является фактором развития личности, определяющее ее готовность изменяться, отказаться от стереотипов. Современные программы обучения студентов ВУЗов еще недостаточно полно ориентированы на приобретение навыков решения творческих профессиональных задач. И дело не только в программах обучения, а в первую очередь в необходимости создания развивающей инновационной среды, в рамках которой будут моделироваться ситуации профессионального вызова.

В наших исследованиях творческая составляющая является необходимым компонентом модели инновационного потенциала личности и группы (ИПЛ). Исследования условий развития ИПЛ опираются на модель А.Д. Карнышева и Д.В. Ушакова [7] и дополнена Т.А. Тереховой и И.В. Пахно) [4-6]. Модель состоит из пяти «лепестков». Это смыслы, ценности, цели; качества личности; креативность; предприимчивость; профессиональные компетенции. «Лепестки» пересекаются и создают ИПЛ. Аналогия с цветком показывает, что ИПЛ как живой организм является не застывшим формированием, а изменяющимся, проходящим этапы становления, развития и угасания. При создании среды, в которой субъект будет чувствовать поддержку и

вызов, возникнет проявление инновационного потенциала в тех или иных масштабах.

Такую специально созданную среду мы смоделировали в рамках тренингов в 2012 – 2013 году в Дальневосточном государственном университете путей сообщения (г. Хабаровск). Теоретически тренинг опирается на многочисленные психологические исследования инновационного потенциала личности, которые говорят о низком уровне его сформированности, как в студенческой среде, так и среди взрослого работающего населения Байкальского и Дальневосточного регионов [4-6].

В качестве объяснительной модели мы опирались на идеи А.Д. Карнышева (модель ИПЛ), В.С. Дудченко (инновационный метод) [3]; Э. Брукинга (модель инновационного процесса) [2], Богоявленской Д.Б. (психология творческих способностей) [1].

Цель тренинга: овладение методами создания и усиления инновационного потенциала личности и группы. Задача тренера: создать такие условия, чтобы участники сначала смогли окунуться в свободу творчества, затем осознать механизмы, которые помогают им в продуцировании новых идей, а после этого – научиться управлять этими механизмами и специально запускать их. Структура тренинга отражает характер инновационного процесса по Брукингу [1] и состоит из четырех фаз: генерации, концептуализации, оптимизации и исполнения.

Переходя от одной фазы к другой, используя организационные, коммуникативные, личностные и творческие игры и психологические техники, мы создавали не только пространство актуализации идей и базы нового опыта, но и измерения приобретенных инновационных потенциалов или инновационности отдельно взятой личности.

Мы предположили, что краткосрочный социально-психологический тренинг, спроектированный с учетом специфики требований к инновационной деятельности, может оказать существенное позитивное влияние на инновационные потенциалы его участников. Эффективность и направление этого влияния может зависеть от ряда психологических особенностей членов тренинговых групп, в частности, связанных с опытом инновационной деятельности, с социально-демографическим фактором (возраст, пол), а также от таких свойств личности как независимость, смелость, потребность в доминировании, риск, креативность, предприимчивость и других.

Для участия в тренинге мы сформировали две группы: группу, состоящую из студентов специальности «Системы автоматизированного проектирования» и группу специалистов различных профессий, обучающихся на разных курсах повышения квалификации. Одновременно были сформированы 2 контрольные группы: это студенты – физики и еще одна группа специалистов. Группы по 14 человек, возраст студентов 18-19 лет, средний возраст специалистов – 38 лет. Тренинг проводился на базе Дальневосточного государственного университета путей сообщения (г. Хабаровск). Необходимо было измерить те составляющие инновационного потенциала личности, которые могут наиболее ярко проявиться в тренинге. В качестве диагностического инструментария были взяты методики «Личностная готовность к переменам» (PCRS) Ролника, Хезера, Голда и Хала и тест Г. Цукермана «Склонность к новизне».

Измерения были проведены до и после тренинга. Сравнительный анализ результатов исследования инновационного потенциала проводился с помощью t - критерия Стьюдента.

Анализ результатов после тренинга показал, что в группах студентов нет значимых различий ни по одной из методик. Низкие показатели проявления инновационного потенциала можно объяснить тем, что студенты не готовы продуцировать инновационные идеи не только потому, что их нет, а больше по причине отсутствия опыта внедрения. Занятия показали, что студенты готовы выдвигать креативные идеи, обсуждать модели, участвовать в дискуссии (1-3 фазы инновационного процесса), когда же ставилась задача планирования, поиска ресурсов и внедрения конкретной инновации в практику, то интерес к заданию заметно снижался.

В группах специалистов, участвующих в тренинге, значимые различия проявились в шкале «Ориентация на приобретение нового опыта» (значение 0, 023 по критерию Фишера), шкалах «Адаптивность» и «Толерантность к неопределенности» (0,12 и 0, 14 по критерию Стьюдента). Ориентация на приобретение нового опыта отражалась в желании участников обсуждать в тренинге производственные ситуации, внедрять в практику интересные идеи, подходы. Каждая игра, моделируемая ситуации всегда завершалась вопросом: «А как на практике?» и обсуждением результатов проверки или внедрения навыка, идеи, практической мысли на следующих занятиях. Кроме этого, участники тренинга отметили, что у них появилось больше креативных высказываний, получило развитие умение управлять своими эмоциями и поведением. У молодых людей появился интерес к целеполаганию и практическим результатам любого действия.

Данные, полученные в настоящем исследовании, использованы нами для разработки

рекомендаций по проведению тренинга развития инновационного потенциала в соответствии с применяемой психотехникой и с учетом психологических особенностей его участников. В программах обучения, основанных на различных психотехниках, рекомендуется изменить соотношение организационных, коммуникативных, личностных и творческих игр.

Итак, резюмируя вышесказанное, можно еще раз подчеркнуть, что специально созданная среда, расширяющая пространство инноваций, возможность проявить свой потенциал, дают личности импульс для дальнейшего развития и способствуют формированию творческого профессионального мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей. – Самара: «Федоров», 2009.
2. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал. Ключ к успеху в новом тысячелетии: Пер. с англ. - СПб., 2001.
3. Дудченко В.С. Инновационная игра как метод исследования и развития организации // Активные методы обучения при повышении квалификации руководящих работников и специалистов Миннефтехимпрома: материалы отраслевой научно-методической конференции. – Ярославль: ИПК Нефтехим, 1982.
4. Терехова Т.А. Инновационность личности как экономизированный вариант творчества // Экономическая психология: актуальные исследования и инновационные тенденции: материалы десятой юбилейной междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. д-ра психол. наук, проф. А.Д. Карнышева. – Иркутск: БГУЭП, 2009.
5. Терехова Т.А. Исследование инновационного потенциала личности студентов как психолого – экономическая категория // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные исследования: материалы одиннадцатой междунар. научн.-практ.конф. / под общ. ред. проф. А.Д. Карнышева. – Иркутск: БГУЭП, 2010.
6. Терехова Т.А., Пахно И.В. Развитие инновационного потенциала личности в социально – психологическом тренинге // Психология в России и за рубежом: материалы международной заоч. науч. конф. (Санкт – Петербург, октябрь 2011) / под общей редакцией Г.Д. Ахметовой. - СПб.: Реноме, 2011.
7. Ушаков Д.В., Карнышев А.Д. Компетенции, креативность и предприимчивость как основы инновационных потенциалов личности и группы // Экономическая психология: актуальные исследования и инновационные тенденции: материалы десятой юбилейной междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. проф. А.Д. Карнышева. – Иркутск: БГУЭП, 2009.

ОБ УРОВНЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Петрова В.А.

аспирант, преподаватель психологии

МПГУ

Россия, Москва

В эпоху инноваций, современная школа нуждается в компетентных психолого-педагогических кадрах, способных обеспечить успешную и эффективную реализацию образовательного процесса с позиции субъект-субъектной парадигмы, в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов.

Остается открытым вопрос о качестве подготовки современного выпускника педагогического вуза, об уровне его готовности к решению функциональных задач профессиональной деятельности.

Сравнительный анализ нормативных документов показал, что совокупность критериев для определения качества достигнутого уровня обучения разработана недостаточно [1].

С позиций системно-деятельностного подхода модель профессионального стандарта педагогической деятельности включает совокупность компетентностей, обеспечивающих решение основных функциональных задач педагога. Под компетентностью понимается системное

проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [3].

В нашем исследовании данная модель конкретизирована в соответствии с психологическим анализом деятельности учителя начальных классов (компонентным; функциональным; мотивационно-смысловым) как совместной деятельности, где педагог и обучающийся выступают как равнозначные субъекты педагогического процесса. Готовность педагога к профессиональной деятельности может быть описана как совокупность шести основных компетентностей: компетентность в области личностных качеств; компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности; компетентность в мотивировании обучающихся на осуществление учебной деятельности; компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений; компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности; компетентность в организации педагогической деятельности. Соответствующие показатели готовности позволяют оценить как педагог осуществляет целеполагание, мотивирует учеников, разрабатывает программы и принимает педагогические решения, организует деятельность, обеспечивает ее информационное наполнение [2].

Нами была проведена оценка уровня подготовки выпускника педвуза к профессиональной деятельности по показателям базовых компетентностей на основе внешней оценки, самооценки и реальной оценки профессиональной деятельности. Для исследования внешней оценки и самооценки, базу составили студенты выпускники МПГУ, будущие педагоги разных факультетов. В качестве реальной оценки приведены данные, полученные при экспериментальном внедрении методики определения уровня квалификации педагогических кадров (профессиональных педагогов, претендующие на первую и высшую квалификационную категорию) под руководством В.Д. Шадрикова [2].

Внешняя оценка уровня сформированности базовых педагогических компетентностей на основе анализа конспектов уроков (как отражения реальной деятельности во взаимосвязи компонентов), которые были проведены студентами во время педагогической практики, позволила выяснить, к решению каких функциональных задач и в какой мере подготовлены выпускники педвуза в условиях существующего образовательного процесса в Высшей Педагогической Школе; а также, увидеть реальную (печальную) картину готовности современных студентов к профессиональной деятельности. По данным исследования, выпускники педвуза слабо ориентируются в области целеполагания на различных этапах урока, не владеют методами перевода цели в учебную задачу, часто отождествляя тему и цель урока; не владеют методами мотивации учебной деятельности, методами педагогического оценивания, создания ситуации успеха для ученика; в области информационной основы деятельности исследуемые хотя и достаточно отразили знания преподаваемого предмета, нормативных методик обучения, информационных технологий, но при этом, в организации учебного процесса, не учитываются индивидуальные особенности учащихся; учителя слабо ориентируются в субъективных условиях деятельности; обнаруживают недостаточное владение методами разработки программ и принятия педагогических решений; знания же ограничиваются рамками в один урок; также, педагоги недостаточно проявили умения принимать решения в различных педагогических ситуациях; внутренние условия учебной деятельности при организации учебного процесса не находят своего отражения; в области организации учебной деятельности испытуемые не отразили владение способами установления субъект-субъектных отношений взаимного сотрудничества и взаимопонимания, не владеют методами выявления уровня понимания и усвоения учащимися учебного материала на различных этапах урока; недостаточно владеют методами формирования и организации использования интеллектуальных операций, адекватных решаемой задаче; также, проявилась неготовность к воспитательной работе, обозначилась тенденция к дегероизации поколения, испытуемые обнаруживают трудности в способах формирования нравственных личностных качеств.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что на сегодняшний день, существующая система подготовки будущих педагогов ориентированная на примат теоретических знаний, и не обеспечивает достаточного уровня формирования профессиональных компетентностей. Приходя на должность в школу, такой педагог формирует у учеников неправильные навыки учебной деятельности.

Таким образом, современный выпускник педвуза не готов к решению основных функциональных задач профессиональной деятельности, способствующих реализации главной

цели педагогической деятельности – созданию условий для того, чтобы научить ученика учиться.

Полученную картину дополняют и результаты самооценки профессиональной деятельности, характеризующие представления о собственной готовности будущих педагогов к решению функциональных задач. Испытуемые студенты отметили у себя неадекватно высокий уровень развития педагогических компетентностей, превосходящий по своим показателям результаты самооценки педагогической деятельности педагогов с 10 летним стажем (данные приводим в качестве реальной оценки) [2], что свидетельствует о несформированности адекватных осознанных представлений у выпускников педвуза о собственной профессиональной компетентности.

Экспериментальную группу в нашем исследовании составили студенты МПГУ, прослушавшие спецкурс, включающий изучение психологического анализа деятельности ученика и педагога, модель профессионального стандарта с позиций функциональной системы деятельности. После изучения курса была проведена оценка письменных работ (тест на написание конспекта), а также, самооценка уровня готовности к профессиональной деятельности. За счет освоения курса, у студентов экспериментальной группы уровень готовности по основным показателям в среднем выше на 15-17% чем у студентов педвуза, не изучавших спецкурс. Показатели уровня сформированности базовых педагогических компетенций с позиции самооценки, приближены к показателям реальной оценке, что свидетельствует об адекватности представлений о собственной профессиональной деятельности, видении слабых и сильных сторон.

В среднем, студенты отмечают у себя недостаточный уровень развития компетентности в области мотивации учебной деятельности, а также выделяется проблемным блоком компетентность в области разработки программ деятельности и принятии педагогических решений. Корреляционный анализ полученных данных соответственно отражает связи в структуре готовности у испытуемых с разной степенью профессионализации.

Существующая система подготовки студентов будущих педагогов требует перестройки педагогического процесса с целью повышения уровня развития базовых педагогических компетентностей как показателей готовности выпускников педвуза к профессиональной деятельности, а также, разработок в области осуществления процесса оценки и присвоению квалификации выпускнику педвуза по заданным стандартам в соответствии с требованиями занимаемой должности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Квалификационные характеристики должностей работников образования // Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. N 18638. от 31 октября 2010 г.
2. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011.
3. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матрсова, В.Д. Шадрикова. – М., 2006.

О ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Прияткина Н.Ю.

к.пед.н., доцент кафедры общей педагогики
ИвГУ (Шуйский ф-л)
Россия, Шуя

Одним из приоритетных направлений в системе профессиональной подготовки будущих учителей выступает формирование их готовности к инновационной деятельности, связанной с нахождением новых оригинальных способов решения профессиональных задач, способностью организовывать и реализовывать профессиональные инновационные проекты.

В исследовании Е.А. Шмелевой выявлена структура инновативных качеств личности педагога, включающая: способность к творчеству, понимаемую как нацеленность на новизну, способность создавать инновационные образовательные продукты, интерес к освоению

педагогического знания, любознательность, способность к вариативности решений, креативному мышлению, активный поиск новых средств и технологий обучения; ответственность за принятие решений, основывающаяся на уверенности в том, что изменения, инновации – это путь к успеху, на умении использовать способности обучающихся для их развития, на ответственности за решение педагогических задач, на антиципации, на смелом и разумном отношении к неизвестному, на способности ориентироваться в состоянии неопределенности и определять допустимую степень риска, на открытости к экспериментам, инновациям и изменениям, на уверенности и способности преодолевать препятствия; ориентацию на развитие, обусловленную стремлением к развитию обучающихся, критичностью мышления, готовностью к личностному и профессиональному саморазвитию, потребностью в непрерывном образовании, высокой ценностью образования в развитии личности [2].

Важную роль в формировании готовности будущего учителя к инновационной деятельности играет образовательная среда вуза, в которой формируются инновационные знания, умения, навыки и опыт творческой деятельности. В Шуйском филиале Ивановского государственного университета для студентов направления подготовки «Педагогическое образование» успешно реализуются учебные дисциплины и курсы по выбору инновационной направленности [1].

Дисциплина «Основы инновационной педагогики» нацелена на формирование у студентов творческого мышления на основе расширения общего научного кругозора в области инновационной педагогики и непосредственного включения в инновационный процесс альтернативных образовательных учреждений. Предусмотренная программой самостоятельная работа студентов связана с осмыслением и самостоятельной интерпретацией имеющихся образовательных проектов и предполагает опыт создания собственного творческого продукта. Особое внимание при изучении дисциплины уделяется инновационной деятельности педагога и таких составляющих компонентов как творческая направленность, креативность, рефлексивность. При освоении технологии разработки и освоения новшеств, предполагается изучение способов введения новшеств в образовательном учреждении, организационно-управленческий аспект процесса разработки и освоения инноваций: диагностический, прогностический, организационный, практический, обобщающий этапы, создание фонда инновационных идей, разработок, технологий.

Задачами дисциплины «Инновационные процессы в образовании» являются развитие профессионально-педагогической компетентности у студентов через становление индивидуального стиля деятельности студентов, содействие становлению у студентов инновационного педагогического мышления, решения различных учебных задач с использованием инновационного подхода, принятия индивидуальных и совместных решений, рефлексии и развития деятельности.

Важным этапом при изучении дисциплины является освоение технологии проектирования инноваций в образовании: проектирование инновационного обучения, общая технология нововведений, этапы инновационной педагогической деятельности, формы представления педагогических новшеств.

Курс по выбору «Основы инновационного педагогического творчества» способствует развитию творческой индивидуальности, инициативности и познавательной активности студентов при решении педагогических задач и разработке инновационных проектов.

Содержание курса включает освоение теории инновационного творчества в педагогической деятельности, изучение передового педагогического опыта, решение педагогических задач и ситуаций. В процессе обучения студентам предлагаются различные обучающие примеры и творческие задания, примеры инновационных проектов с опытом реализации. Для улучшения освоения изучаемого материала студентам необходимо представлять структурированную информацию. Для активизации творческого процесса личности студента и его самоорганизации целесообразно разработать карты становления личности по развитию творческих способностей и инновационных компетенций. Итогом освоения курса является разработка проекта, инновационных программ работы с детьми в детских оздоровительных лагерях с последующей их презентацией и защитой.

На учебных занятиях используются инновационные педагогические технологии, которые выполняют важную функцию как обучение студентов данной технологии через непосредственное включение в нее. Использование таких технологий как технологии групповой дискуссии, технология обучения в группах, технологии анализа конкретных ситуаций, технология развития

критического мышления, технология проектной деятельности как стимулируют инновационную и творческую деятельность, способствуют сотрудничеству и умению работать в группе, способствуют развитию инициативы студентов.

Одним из важных организационных условий качественной подготовки будущего учителя к инновационной профессиональной деятельности является активное включение студентов в деятельность молодежных объединений инновационного типа. Так в Шуйском филиале Ивановского государственного университета созданы малое инновационное предприятие, центр молодежных инициатив, в котором действуют педагогические отряды, проектные лаборатории и др. Разрабатывая и реализуя проекты, студенты развивают навыки критического мышления, поиска информации, анализа, самостоятельной работы и работы в группах. Каждый студент самостоятельно осуществляет полный инновационный цикл: от замысла проекта до его реализации в практической деятельности.

Таким образом, интеграция дисциплин инновационной направленности, использование интерактивных технологий обучения, функционирование молодежных объединений инновационного типа способствуют формированию готовности будущего учителя к инновационной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прияткина Н.Ю. Содержание процесса развития инновационных компетенций студентов педагогического вуза // Сборник научных трудов Sworld по материалам международной научно-практической конференции. - 2013. - Т. 12.- № 2.
2. Шмелева Е.А. Психологические показатели инновативных качеств педагога // Школа будущего. – 2013.– № 2.

СОВРЕМЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ – УЧАСТИЕ В КОНКУРСНОМ ДВИЖЕНИИ*

Серафимович И.В.

к.пс.н., доцент кафедры гуманитарных и экономических дисциплин МЭСИ
Россия, Ярославль

Сафарова Н.А.

старший методист ГЦРО
Россия, Ярославль

Конкурсы профессионального мастерства являются одним из важных этапов профессионального становления и самореализации педагогов. Это не только трансляция собственного опыта, но и возможность приобрести в рамках конкурса новые знания и умения, актуальные с введением новых образовательных стандартов, расширить сферу профессионального общения. Современный педагог — это педагог, способный овладеть технологиями, обеспечивающими индивидуализацию образования, достижение планируемых результатов, это педагог, мотивированный на непрерывное профессиональное совершенствование, инновационное поведение.

При этом существуют противоречия между возрастающими требованиями, предъявляемыми педагогу обществом, в том числе к формам повышения профессионального мастерства (конкурсам) и недостаточным уровнем развития профессиональных компетенций, способствующих успешному прохождению конкурсных испытаний различного уровня, рассогласованием между профессиональным опытом и умением представлять этот опыт.

За период проведения Городским центром развития образования муниципальных этапов Всероссийского конкурса «Учитель года России» постепенно совершенствовалась и развивалась система организации информационно-методического сопровождения участников муниципального этапа (директор О.В. Бушная). Рассмотрим более подробно совершенствование организации информационно-методического сопровождения на примере проведения четырех муниципальных этапов конкурса (2010-2013 гг.).

Инновациями в организации сопровождения участников муниципального этапа

Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2010» стали: во-первых, появление в структуре МОУ ГЦРО отдела, занимающегося на муниципальном уровне организацией конкурса и сопровождением участников муниципального этапа; во-вторых, осуществление сопровождения участников муниципального этапа конкурса в два этапа: I этап – доконкурсное сопровождение и II этап – конкурсное сопровождение; в-третьих, использование в сопровождении конкурсантов наиболее востребованных форм: индивидуальные и групповые консультации для участников конкурса, совещания для представителей администрации.

Таким образом, в связи с аналитической работой, проведенной методистами по итогам муниципального этапа конкурса, и низкой результативностью участия представителей города Ярославля в областном этапе конкурса были инициированы направления дальнейшего совершенствования информационно-методического сопровождения участников муниципального этапа конкурса в 2010/2011 учебном году: разработать программу курсов повышения квалификации для участников муниципального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России»; создать архив материалов участников конкурса (описание опыта педагогической деятельности, эссе, визитка).

Инновациями в организации сопровождения участников муниципального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2011» стали:

во-первых, разработка и реализация программы курсов повышения квалификации «Тематический сайт в профессиональной деятельности педагога» (авторы-составители: Тараканова Н.А., Пешкова А.В.). Содержание курса: основы работы в программе для создания сайтов, создание структуры сайта, научно-педагогические основы использования сайта как способа организации информационного пространства, размещение дидактических и методических материалов на сайте;

во-вторых, создание архива материалов участников конкурса: описание опыта педагогической деятельности, эссе, визитка – с целью использования данного материала в подготовке новых участников муниципального этапа.

Инновациями в организации сопровождения участников муниципальных этапов Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2012» и «Учитель года России – 2013» стали:

во-первых, формирование системы информационно-методического сопровождения участников муниципального этапа конкурса: – организация поэтапного сопровождения участников муниципального этапа конкурса: I этап – доконкурсное сопровождение, II этап – конкурсное сопровождение, III этап – постконкурсное сопровождение; организация постконкурсного сопровождения участников муниципального этапа конкурса через такие формы, как: Клуб победителей и финалистов муниципальных конкурсов профессионального мастерства «Призвание»; индивидуальные, групповые консультации и психологические тренинги для участников областного этапа; индивидуальные консультации для участников всероссийского этапа; – разработка и реализация программы целевых курсов для участников муниципального этапа конкурса «Учитель года России» «Педагогическое мастерство как фундамент профессиональной конкурентоспособности и карьерного роста учителя» (авторы-составители курса: Синотина Е.В., Сафарова Н.А., Самарина М.В.); совершенствование программы целевых курсов, консультаций для участников конкурса и представителей команд сопровождения из образовательных учреждений с целью повышения профессиональной компетентности всех субъектов конкурсного движения; организация разноуровневого сопровождения участников конкурса (методистами-организаторами, методистами-предметниками и педагогами образовательного учреждения участника); осуществление научно-практического подхода к сопровождению участников конкурса (педагогами образовательных учреждений, методистами, преподавателями вузов); обязательное включение блока психологического сопровождения участников муниципального и областного этапов конкурса в программу проведения целевых курсов; доконкурсная подготовка потенциальных участников конкурса; организация информационно-методического сопровождения всех субъектов конкурсного движения на каждом этапе проведения конкурса через сайт МОУ ГЦРО; создание архива фото- и видеоматериалов конкурсных испытаний;

во-вторых, совершенствование организации и проведения муниципального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России»: нормативной базы муниципального этапа конкурса, разработка имиджевых атрибутов муниципального этапа конкурса (логотип, значки, сувенирная продукция, дипломы, баннер).

Нам удалось разработать систему информационно-методического сопровождения

участников муниципального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России» (доконкурсное, конкурсное, постконкурсное сопровождение) в городе Ярославле; отдать в издание сборник методических рекомендаций для педагогов-участников муниципального этапа конкурса «Учитель года России», администрации, педагогов и психологов образовательных учреждений города, занимающихся вопросами сопровождения участников конкурса «Учитель года России» «Психолого-педагогическое сопровождение участников муниципального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России» (авторы-составители Н.А. Сафарова, И.В.Серафимович); создать проект подготовки будущих участников конкурса и команд сопровождения из образовательных учреждений.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а

ЛИТЕРАТУРА

1. Дашенцев Д.А. Методическое сопровождение конкурсов профессионального мастерства // Педагогическое обозрение. – 2011. – № 3.
2. Дроздецкая Н.И. Методическое сопровождение участников профессиональных конкурсов. – <http://www.myshared.ru/slide/142795/>
3. Дубровская В.А. Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессионализма педагогов: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01: защищена 30.05.2007. – Кемерово, 2007.
4. Дубцова Ю.Ю. Профессиональные конкурсы как ресурс развития образования // Педагогическое обозрение. – 2011. – № 3.
5. Зырянова Е., Бекреева И. Проверка на профессионализм. Психологическое сопровождение участников конкурса «Педагог года». – http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200900311
6. Кайгородцев И.Л., Кайгородцева М.В. Участие педагогических работников в конкурсном движении: управленческий аспект // Педагогическое обозрение. – 2011. – № 3.
7. Соколова Т.А. Стимулирование творческой активности учителей в условиях конкурса «Учитель года» /: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01: защищена 21.05.1999. – Санкт-Петербург, 1999.

СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Серейчик С.С.
директор МЦБС
Россия, Санкт-Петербург
Марьясова Н.В.
к.пс.н., доцент, психолог МЦБС
Россия, Санкт-Петербург

Современное библиотечное дело испытывает огромное влияние глобальных экономических и социально-культурных преобразований. Библиотека с древности осуществляла функции социальной памяти и образованности человечества, собирая, аккумулируя, сохраняя и предоставляя необходимую информацию и документы, содержащие ее. Появление библиотек было в истории важной инновацией.

Со временем библиотека как социокультурный образовательный институт стала традицией, которую общество сохраняло из века в век. Библиотека осуществляет коммуникацию, передачу культурных ценностей, печатной продукции от поколения к поколению. Новые информационные технологии позволяют библиотеке более полно реализовать функцию социальной памяти. Общественно-экономические изменения, вызванные развитием новых форм хозяйствования, реформированием образования, а также нестабильность общественной реальности, изменения в структуре занятости населения обусловили изменение социальной роли библиотек. Библиотечное сообщество переосмыслило свои функции в непривычной социокультурной и экономической ситуации, и библиотеки переориентировали свою деятельность, чтобы стать необходимыми людям в жизни, полной новых реалий и проблем.

Макс Вебер считал, что главным в социальной жизни является ожидание, то есть

ориентация на ответную реакцию. Библиотекарь должен знать ожидания пользователя. Соответствовать ожиданиям пользователя, предоставлять исчерпывающую информацию в максимальном объеме – основополагающая социальная функция библиотеки. Будучи доступной разным слоям общества – это достижение XIX века – и обеспечивая доступ каждого к любым знаниям – это стало реальностью ныне, библиотека содействует поддержанию стабильности в обществе. Кроме того, современная библиотека бесплатно предоставляют возможность дополнительного образования и проведения досуга. Обществу сегодня, как никогда, нужны новые знания и новая информация, поэтому актуальной становится задача подготовки в библиотечных вузах компетентных, эрудированных и инициативных специалистов, обладающих знаниями в области социологии, права, экономики, информационного менеджмента.

Формирование готовности психологов библиотеки к выполнению социокультурной образовательной роли предполагает широкое использование инновационных технологий обучения с целью воспитания ответственности за высокопрофессиональное выполнение этой роли в удовлетворении ожиданий общества и обращающихся к услугам библиотеки людей. Интерактивные методы, предусматривающие дискуссионные формы занятий, позволяют обогатить теоретическую часть учебных программ конкретными прикладными знаниями, основанными на обобщении практического опыта.

В последние годы интерес к процессу профессионального обучения становится все более гибким, отвечающим потребностям личности. Изменения внутри сложившейся системы высшего профессионального образования специалистов библиотечной отрасли затрагивают содержание, обоснование и апробацию технологий, обеспечивающих направленность этой системы на достижение заданных целей.

Стратегия современного высшего образования в целом и подготовки психологов библиотеки в частности воплощается в принципиальной направленности содержания и форм учебного процесса на приоритет личностно-ориентированных технологий, мера эффективности которых существенно зависит от того, в какой степени полно представлен в них человек в его многообразной субъектности и субъективности, как учтены его профессионально-психологические особенности, каковы перспективы их развития или угасания.

Любая профессиональная деятельность предстает перед специалистом в форме нормативно-одобренного способа деятельности. В процессе освоения профессии человек распредмечивает нормативный способ, превращая его в индивидуальный способ деятельности. Внутренней, интимной стороной овладения профессией является формирование психологической системы деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, реструктурирования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий.

По мнению В.Д. Шадрикова, психологическая система для каждого отдельного вида деятельности, которую осваивает человек, появляется не одномоментно, а формируется в соответствии с закономерностями системогенеза. И знание этих закономерностей раскрывает сущность процесса научения в процессе освоения профессии.

Данная психолого-педагогическая система становится технологичной в результате введения нетрадиционных методов, форм и приемов обучения библиотечных специалистов. В такой системе подготовки библиотечных кадров специалист является персонификацией всей совокупности творческой деятельности, ее содержательно-аксеологическим центром, структурообразующим началом, продуктом педагогической деятельности – целью творческого процесса – и собственного творчества одновременно.

Дидактическое конструирование технологии определяется установкой на вариативность в освоении фундаментального курса и на активизацию личностно-творческого потенциала обучающегося. Инновационная образовательная деятельность в сфере подготовки библиотечных кадров направлена на подготовку специалистов, соответствующих требованиям и реалиям современной жизни.

Наиболее перспективными инновационными технологиями следует считать «кейс-стадии» – обучение на основе использования конкретных профессиональных и практических ситуаций, тренинговых технологий. Методические модели совершенствования профессиональной подготовки библиотечных специалистов строятся на основе модулей, определяющихся как логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений учащихся. Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая – профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Профессионализм и педагогическое мастерство, требующиеся от

психолога библиотеки при модульной интерпретации данного направления, должны сочетаться с ориентацией на максимальное использование личностных, креативных и творческих способностей читателей. Только такой синтез может обеспечить освоение студентами инновационных форм обучения и помочь им трансформировать приобретенные знания в практические умения.

При разработке каждого модуля ставится цель: достижение заранее планируемого результата обучения. Реализация инновационно-образовательных модулей позволяет психологу библиотеки предоставить информацию о наиболее существенных изменениях, происходящих в библиотечном обслуживании, а главное, дать основу для формирования новой психологии творческого отношения к читателям и пользователям библиотек.

Переориентация библиотечного обслуживания на личность, ее изменяющиеся динамичные потребности, на равноправное сотрудничество – процесс длительный. Он выражается в модернизации библиотечного обслуживания, изучении читательского мнения о библиотеке, мониторинге библиотечных услуг, в учете изменений в библиотечной среде. Именно на этом пути активного вовлечения читателей в творческий процесс выбора и освоения информационного, интеллектуального и духовного потенциала библиотек можно найти способы духовного оздоровления читательской культуры общества.

Поэтому в систему инновационных модулей вводятся темы, связанные с активными формами усвоения: деловые, ролевые, ситуационно-проблемные и инновационные игры, тренинги, анализ конкретных производственных ситуаций. Инновационная деятельность библиотечных специалистов основывается на стимулировании творческой активности, осознанном, заинтересованном проявлении энергии, способностей, нравственных и волевых ресурсов для решения поставленных перед нашим российским обществом важнейших задач современности.

Деловые игры и тренинги личностного роста развивают профессиональный интерес, мобилизуют слушателей, раскрывают организаторские и коммуникативные способности, положительно сказываются на формировании адекватной самооценки, способствуют повышению профессиональной компетентности библиотечного специалиста. Игра все чаще становится предметом пристального осмысления отечественных ученых, рассматривающих ее в различной модальности. Показывая игровую природу библиотечной деятельности, можно утверждать, что роль игры как содержательной характеристики библиотечной деятельности весьма актуальна.

Игра становится одним из принципов обучения библиотекарей, она способна обогащать и творчески развивать обучаемого. Игра будит фантазию, становится мощным импульсом творческого развития и личности, и коллектива в целом. Опыт проведения деловых игр, подтверждает, что деловые игры как форма повышения квалификации должны занимать существенное место в практике обучения библиотечных сотрудников. Отчасти потому, что эта форма вполне соответствует настроению нашего современника, ибо сама жизнь, ее быстрый темп ставят нас перед необходимостью быстро схватывать суть дела, принимать решения при неполной информации с учетом вероятностных факторов, соотносить решения в руководстве чтением с быстро изменяющейся социально-культурной картиной жизненного пути.

Инновационные диалоговые формы обучения, используемые психологами библиотеки, помогают овладеть современными формами культурно-творческой деятельности и способствуют осознанию профессиональной ответственности в выполнении социокультурных образовательных функций. И как результат – формирование компетентного специалиста, настоящего профессионала, соответствующего изменениям содержания социокультурной и мировоззренческой среды, библиотечной профессии и условиям современного рынка труда нашей обновленной России.

Исследования по профессиональной ментальности психолога библиотеки отражают тот факт, что в результате включения человека в профессиональную деятельность само его отношение к миру, восприятие, мышление, поведение приобретают особый профессиональный характер.

Профессиональная ментальность библиотечного пространства включает в свою структуру мотивационные компоненты, систему ценностных ориентаций, профессиональные, образовательные и социальные установки общества. Вводится понятие «*мир библиотечной профессии*», отражающее групповой инвариант субъективного отношения профессионала к объектам, тесно связанный с семантическими характеристиками.

Профессиональное развитие человека – длительный и динамичный процесс. При этом, несмотря на расхождение в названиях, количестве, возрастных границах этапов, стадий, фаз, все исследователи выделяют этап подготовки к выбору профессии, этап профессиональной

подготовки и этап непосредственной профессиональной деятельности. Профессиональное развитие на разных этапах жизнедеятельности человека является то результатом, то средством развития личности.

Содержание процесса библиотечной профессионализации можно рассматривать как обживание нового социального пространства. Говоря о модели обжитого социального, или учебно-образовательного, или учебно-профессионального, или библиотечно-профессионального пространства, необходимо отметить, что меняется как ее структурная, так и смысловая направленность. Структура обжитого пространства может быть как островной, так и монолитной, изменяясь по мере обживания.

Современный образовательный процесс предполагает выявление условий и источников развития профессионала. Представляется интересным подход, который выделяет профессиональное библиотечное сообщество как условие и источник развития профессионала, как задающее общие нормы деятельности, несущее культурные способы и предмет деятельности самого библиотекаря.

Основным механизмом, обуславливающим становление профессионала, является рефлексия человеком тех или иных форм собственного существования как профессионала. И каждый этап становления профессионала характеризуется тем или иным способом осмысления, рефлексии.

При становлении человека как деятеля ключевым моментом становится дифференциация, отделение самого себя как деятеля от других позиций, занимаемых человеком. Осмысление самого себя идет по линии деятельности. Основным процессом на этом этапе является процесс целеполагания.

В ходе этого процесса человек самостоятельно ставит цели собственной деятельности, то есть начинает ее проектировать и строить. Следующий этап характеризуется уже иной линией осмысления, рефлексии деятельности не только своей, но и других личностей. Происходит построение предметности собственной деятельности, то есть определение специфичности, уникальности по отношению к деятельности других профессионалов в данной области и вместе с тем ограничение собственной деятельности, определение смыслов, целей и способов собственной деятельности.

Следующий шаг библиотечной профессионализации связан с изменением объекта рефлексии – осмысляется не собственная деятельность, а деятельность всего библиотечного профессионального сообщества.

Причем эта деятельность осмыляется не отстраненно, а в целях применительно к организации собственной образовательной деятельности в этом пространстве. На последнем этапе жизнь рассматривается профессионалом как пространство реализации деятельностных смыслов, превратившихся в миссию.

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭТАЛОНА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА У СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Смоляр Е.И.

магистрант кафедры общей и социальной психологии

ГрГУ

Республика Беларусь, Гродно

Сущностные изменения в современном мире представляют особые требования к содержанию образования. В настоящее время ему делегируется не только традиционная функция приобщения человека к существующим в обществе культурным ценностям, но и воспитание гражданина, способного к их воплощению и модернизации, готового вести общество к устойчивому экономическому развитию и культурному процветанию [3].

Образовательный процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие. Это и учебно-педагогическое взаимодействие студента и преподавателя, это и взаимодействие студентов между собой, это и межличностное восприятие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие.

Высшее образование служит обновлению культуры, поэтому так важны качества личности преподавателя. Личность преподавателя со всем многообразием личностных и профессионально

важных качеств является важнейшим фактором, обеспечивающим эффективность педагогического процесса. Преподаватель вуза – прежде всего представитель определенной культуры, ее служитель, деятель, создатель. Поскольку наука составляет стержень современной культуры, то преподаватель одновременно – человек высокого уровня воспитанности и, как таковой, обладает ведущими свойствами современного человека: гражданственностью, гуманистичностью, демократичностью, трудолюбием. В качестве ученого-мыслителя, представителя науки он является мастером-профессионалом своего дела, методистом, организатором, эрудитом. Влияние на студентов личности преподавателя проявляется даже тогда, когда с его стороны даже нет специального намерения. От сознательной деятельности преподавателя, его способностей, воли и мастерства зависит, как он использует влияние своей личности в определенных целях, какое направление и силу придает воздействию своего личного примера [5].

В силу этого актуальность приобретают исследования, связанные с изучением особенностей восприятия субъектами педагогического взаимодействия друг друга. Очевидно, в этой связи введена процедура анкетирования «Преподаватель глазами студента», где для оценки преподавателя студентам предлагается определенный набор характеристик преподавателя как субъекта обучения, но совершенно не отражается его личностный потенциал как субъекта воспитания. Между тем, личностные особенности преподавателя – такие как интерес к своему делу, увлеченность им, ответственное отношение к нему, уважение к другим, тактичность и многие другие – безусловно, очевидны для студентов и именно они определяют воспитательный потенциал его личности, лежат в основе его педагогического личностного авторитета, делают его для студентов персонализированным носителем эталонных личностных качеств. Только в этом случае становится возможной подлинная реализация целей личностно ориентированного образования в высшей школе, поскольку восприятие студентами преподавателя как значимого взрослого, выступающего для них своего рода образцом для подражания как личности и как профессионалу, запускает мотивацию саморазвития и самосовершенствования ими своей личности, а также мотивацию достижения в будущей профессиональной деятельности [4].

Мотивация достижения, как известно, проявляется в разных сферах деятельности (профессиональной, научной, учебной), определяет творческое, инициативное отношение к делу и влияет как на характер, так и на качество выполнения труда. Данный вид мотивации определяет стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества везде, где есть возможность проявить свое мастерство и способности. В его основе лежат эмоциональные переживания, связанные с социальным принятием успехов, достигаемых индивидом. Развитие мотивации достижения объясняется особенностями социализации (например, ценностными ориентациями) у представителей тех или иных социальных слоев. Формирование мотивации достижения зависит от благоприятных условий воспитания и благополучной среды. Каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи. В принципе мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи – с тревожностью и защитным поведением [1].

Мотивация достижения студентов и магистрантов как субъектов образования определяется целым рядом специфических факторов: самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; организацией образовательного процесса; особенностями обучающегося; особенностями педагога; спецификой преподаваемой им дисциплины [2]. Она не только регулирует их активность студента, побуждает к деятельности, направляет и организует ее, придавая ей личностный смысл и значимость, но и выступает одним из наиболее значимых психологических факторов восприятия ими преподавателя как значимого другого, обладающего определенными эталонными личностными и профессионально важными качествами, и в силу этого служащего примером, образцом для подражания, самовоспитания и совершенствования.

В предпринятом эмпирическом исследовании цель состояла в изучении содержания эталонных представлений о преподавателе вуза у субъектов образования с разной мотивацией достижения. Исследовательская задача первого этапа исследования состояла в выявлении уровня мотивации достижения у студентов и магистрантов как субъектов образования для последующей дифференциации выборки с учетом выявленных показателей измеряемого признака. Эмпирическое исследование проводилось с участием 160 студентов 1 курса, 160 студентов 4 курса, а также 50 магистрантов. Средний уровень мотивации достижения был выявлен у первокурсников. Это можно объяснить тем, что в период адаптации к условиям обучения в вузе студент только начинает осваивать, оценивать перспективы обучения, адаптируется к новым

требованиям и особенностям образовательного процесса. Именно в этот момент студент-первокурсник стремится правильно сориентироваться в новой для него жизненной ситуации, установить взаимоотношения в студенческой группе и с преподавателями. Ориентация на собственные стремления, интерес к выбранной профессии и в то же время неопределенность перспектив в ней, умение или же неумение организовывать себя в новой достаточно сложной обстановке выражено влияют на процесс формирования мотивации достижения на начальном этапе обучения в вузе.

Использование Н-критерия Крускала-Уоллиса, для выявления различий в уровне мотивации достижения у испытуемых, обучающихся на разных курсах, показал, что студенты первого курса характеризуются средним уровнем мотивации достижения. Студенты четвертого курса отличаются высоким уровнем мотивации достижения. Важно отметить, что наиболее высокие показатели мотивации достижения у магистрантов. Это говорит о том, что на вторую ступень получения высшего профессионального образования переходят люди, мотивированные на профессиональную карьеру. Они видят в образовании и научной деятельности возможность личностной самореализации, характеризуются потребностью изобретать новые приемы работы и обучения, готовностью решать трудные задачи и постоянным стремлением к реализации новых целей.

Эмпирические данные, полученные с помощью статистического метода Mann-Whitney U Test, свидетельствуют о существующих различиях в уровне мотивации достижения у лиц мужского и женского пола ($U=7311,500$; $p=0,000000$). У лиц женского пола уровень мотивации достижения выше ($r=59852,50$; $p<,05000$), при этом, лица мужского пола характеризуются более низким уровнем мотивации достижения ($r=22362,50$; $p<,05000$). Обнаруженные различия определяются современными социокультурными условиями. Это объясняется тем, что лица женского пола в современном обществе более ориентированы на успех, стремятся к улучшению результатов в деятельности, более настойчивы в достижении своих целей, уверены в успешном исходе, готовы принять на себя ответственность, решительны в неопределенных ситуациях, получают удовольствие от решения интересных задач, не теряются в ситуации соревнования, показывают большее упорство при столкновении с препятствиями.

Важно отметить, что данная тенденция является общей для всей выборки, и мы обнаружили ее проявления как у студентов, так и у лиц, обучающихся на второй ступени получения высшего образования – магистрантов.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что существуют различия в мотивации достижения, обусловленные объективными характеристиками (пол, курс обучения) субъектов образования, и, как представляется, обуславливающие формирование их эталонных представлений о преподавателе вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: МГУ, 1990.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, 2006.
3. Комарова Т.К., Колышко А.М. Самоотношение личности в контексте педагогической деятельности // Веснік ГрДУ імя Янкі Купалы. – Серыя 3. – 2011. – № 1.
4. Комарова Т.К. Эталон личности как ценностное основание личностно-профессионального развития педагога // Психолого-педагогические проблемы профессиональной деятельности и общения: материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 17 апреля 2009 / ГрГУ им. Я. Купалы: редкол.: П.А. Рябцев (отв. ред.) и др. – Гродно: ГрГУ, 2009.
5. Сафин В.Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. – 2002. – № 1.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ С ПОЗИЦИИ КОГНИТИВНОГО УРОВНЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сорокоумова В.Н.

д.пед.н., профессор кафедры теории и методики русского языка и литературы
ОГУ

Когнитивно-коммуникативная методика формирования профессионально-педагогических компетенций [2; С. 17-18] предполагает овладение внешней (предметной) и внутренней (идеальной) сторонами педагогической деятельности. Овладевая лишь внешней предметной деятельностью, т. е. практическими действиями, студент определяет способ действия на основе лишь логики практических действий (сначала делает, а потом анализирует, почему данные действия привели или не привели к нужному результату), подтверждение чему мы нашли у В.Д. Шадрикова: «Сопоставляя представления о компонентном составе деятельности с представлением о способах выполнения действий, мы можем отметить, что в первом случае обучающийся в большей мере ориентируется на результат и информационная основа включает в себя в основном результативные признаки, во втором случае основное внимание обращается на процесс» [3; С. 65]. Но логика практических действий не вскрывает закономерные связи между компонентами педагогического процесса. Поэтому студенты часто не могут обосновать, какие способы действия и почему были выбраны в данной ситуации, они лишь копируют действия других или слепо следуют методическим рекомендациям. Внешняя, предметная деятельность будущего учителя русского языка должна предваряться внутренней (идеальной), т.е. осуществляется осмысление цели действий, ожидаемых результатов, предполагаемых действий, условий их выполнения. «Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие — это более или менее сознательное решение задачи» [1; С. 152].

Познавательное и речевое действия — это проектируемые, прогнозируемые действие, основанные на осмыслении цели, способов выполнения, принципов выбора способов этих действий. Именно глубокая теоретическая основа придает профессионально-педагогическим навыкам целенаправленный, сознательный характер.

Структурно-функциональный анализ деятельности учителя русского языка позволил определить перечень, содержание и объем профессиональных компетенций, необходимых для эффективной педагогической деятельности, среди которых особо следует выделить коммуникативную компетенцию. И хотя коммуникативную компетенцию чаще всего относят к общекультурным, в случае подготовки учителей языковой специальности, данную способность необходимо рассматривать в качестве профессиональной, так как именно она обеспечивает профессионально-педагогическую деятельность преподавателя: поиск и переработка профессиональной информации при задействовании познавательных процессов как самого словесника, так и его учеников.

В концепции академика В.Д. Шадрикова информационная основа деятельности предполагает наличие трех уровней ее формирования [3; С. 67], что позволило выделить и при становлении профессиональной коммуникативной компетенции три уровня показателей ее развития: *уровень овладения качеством профессиональной речи* (степень правильности и чистоты речи; степень точности излагаемого текста; степень владения средствами устной речи; степень уместности и коммуникативной целесообразности), *уровень овладения педагогическими стилями общения* (способность определять особенности педагогического общения в соответствии с условиями конкретной учебной ситуации; способность применять различные педагогические стили общения в соответствии с условиями конкретной учебной ситуации), *уровень овладения учебно-речевыми ситуациями общения* (владение учебно-речевой ситуацией в соответствии с основными дидактическими задачами; владение вводом учебной информации; владение организацией учебно-практической деятельностью учащихся; владение способами проверки и оценки знаний и умений учащихся).

По утверждению В.Д. Шадрикова, на каждом из уровней информационная основа деятельности предполагает задействование различных познавательных процессов, что позволяет нам с тремя уровнями становления профессиональной коммуникативной компетенции соотнести три уровня когнитивного сопровождения: *уровень восприимчивости методического устного или письменного текста* (степень учета логики изложения методического материала в соответствии с условиями учебной ситуации; степень использования методических понятий при создании устного или письменного текста; степень адаптации студентами лингвистических понятий для обучения школьников); *уровень осмысления методической теории* (степень понимания сущности методических понятий; степень понимания учебной ситуации; степень определения условий учебной ситуации); *уровень сформированности лингво-методических операций* (степень владения

навыком классификации и дифференциации лингвистических понятий; степень владения навыком классификации и дифференциации методических понятий; степень владения навыком создания учебной ситуации в соответствии с конкретными условиями).

Именно когнитивная основа позволяет рассматривать коммуникативную компетенцию в качестве профессиональной. На современном этапе овладение профессиональной коммуникативной компетенцией осуществляется на информационной основе индивидуальной когнитивно-коммуникативной деятельности субъекта обучения. Признание единства когнитивного и коммуникативного при подготовке будущих учителей русского языка позволяет рассматривать когнитивно-коммуникативную методiku как перспективное направление, придающее новый импульс традиционной методике подготовки специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2003.
2. Сорокоумова В.Н. Когнитивно-коммуникативная методика формирования профессионально-педагогических навыков студентов-филологов: Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Орел, 2004.
3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БАКАЛАВРА «ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Суворова Г.М.

к.пед.н., доцент кафедры безопасности жизнедеятельности
ЯГПУ

Россия, Ярославль

Компетентностный подход представляет собой концепцию организации учебного процесса, в котором в качестве цели обучения выступает овладение совокупностью необходимых компетенций будущим специалистом. Формирование профессиональных качеств бакалавра «Образование в области безопасности жизнедеятельности – физкультурное образование» реализует основные положения Конституции РФ [2], ФЗ «Об образовании» [3], «О безопасности» [4].

Актуальность исследования определена ценностно-смысловыми, общекультурными, информационными, коммуникативными, социально-трудовыми, компетенциями личностного самосовершенствования будущего бакалавра в области «Образование в области безопасности жизнедеятельности – физкультурное образование». Содержание и степень безопасности общества и человека находятся в прямой зависимости от функционирования всех структур общества, экономической, политической, социальной, правовой и духовной. В результате система безопасности приобретает сложную структуру, в которой можно выделить подсистемы: систему безопасности личности в процессе жизнедеятельности; систему охраны природной среды (биосферы); систему государственной безопасности; систему глобальной безопасности [1].

Среди студентов бакалавров «Образование в области безопасности жизнедеятельности – физкультурное образование» (1, 3 курсов) и 4 курса ЕНО БЖД по методике «Иерархия ценностных ориентаций» [6] в сентябре 2013 года проведено ранжирование терминальных ценностей - цели, и инструментальных ценностей – средств, которое позволило оценить их жизненные ориентации. Среди терминальных ценностных ориентаций студенты первого курса выделили по уменьшению значимости следующие: Познание. Развитие. Безопасность. Правовые гарантии реализации конституционных прав и свобод. Жизнь и здоровье. Уверенность в себе. Наличие хороших и верных друзей. Любовь. Терминальные ценностные ориентации студентов третьего курса были выявлены по уменьшению значимости следующие: Жизнь и здоровье. Активная, деятельная жизнь. Безопасность. Любовь. Правовые гарантии реализации конституционных прав и свобод. Познание. Терпимость. Терминальные ценностные ориентации студентов четвертого курса были выявлены по уменьшению значимости следующие: Жизнь и

здоровье. Безопасность. Правовые гарантии реализации конституционных прав и свобод. Наличие хороших и верных друзей. Материально обеспеченная жизнь. Любовь. Уверенность в себе.

Инструментальные ценностные ориентации студентов первого курса распределились по уменьшению степени значимости следующим образом: Образованность. Рационализм. Твердая воля. Ответственность. Самоконтроль. Честность. Эффективность в делах. Инструментальные ценностные ориентации студентов второго курса распределились по уменьшению степени значимости: Образованность. Твердая воля. Широта взглядов. Эффективность в делах. Умения и навыки обеспечения личной и общественной безопасности. Самоконтроль. Рационализм. Ответственность. Инструментальные ценностные ориентации четвертого курса студентов распределились по уменьшению значимости: Рационализм. Ответственность. Твердая воля. Эффективность в делах. Образованность. Широта взглядов. Самоконтроль.

Таким образом, ценности цели и ценности средства для студентов младших курсов и старших курсов имеют динамику в сторону усиления самоопределения личности [5].

Формирование профессиональных качеств бакалавра «Образование в области безопасности жизнедеятельности – физкультурное образование» может проходить по следующим направлениям: формирование рефлексивной позиции к своему участию в системе социальных отношений и адекватной оценке реализации комплекса социальных ролей; освоение ценностных норм разрешения ситуации, выработка стратегии поведения; освоение образцов действий, которые позволяют принимать разумные решения о взаимодействии с социумом, окружающей средой и обеспечивать личную и социальную безопасность. Методы стимулирования и мотивации действенны только при осознании студентами необходимости своего развития в сочетании с современными методами обучения как поощрение студентов баллами; публикации студенческих работ в научных журналах, материалов конференций; включение студентов во временные междисциплинарные, научно-исследовательские коллективы, делегации; повышенные, именные стипендии; заключение поощрительных договоров с талантливыми студентами, обучение которых проходит по индивидуальному плану. Методы контроля и самоконтроля: коллоквиумы, зачеты, экзамены, тестовый контроль, защита проектов, курсовых работ, модульно-рейтинговое обучение. Применение методик, основанных на компетентностном подходе (межпредметная интеграция, проектно-кейсовые технологии, внеклассные мероприятия), повышает эффективность процесса формирования компетенций. Одним из методов самостоятельного приобретения знаний и широко применяемого сегодня является кейс-метод, который основан на комплектовании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов и передаче их студентам для самостоятельного изучения.

Особенности кейс-метода составляют: специфическая разновидность исследовательской аналитической технологии, которая включает операции исследовательского процесса, аналитические процедуры; выступает как способ коллективного обучения, важнейшие составляющие которого – работа в группе и подгруппах, взаимный обмен информацией; синергетический вид деятельности, который заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию и формировании эффектов умножения знания, обмена открытиями и т.п.; представляет разновидность проектной деятельности, при которой идет формирование проблемы и путей ее решения на основании кейса, выступающего одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий; способствует активизации познавательной деятельности студентов, стимулированию их успеха; представляет собой процесс формирования информационного поля, его активизации, организации информационных коммуникаций, столкновения позиций, пополнения поля информацией и использования информации, накапливающейся в нем.

Образовательный процесс формирования профессиональных качеств бакалавра «Образование в области безопасности жизнедеятельности – физкультурное образование» направлен на усвоение и развитие компетентности студентов в данной области, влияющей на их гражданскую, нравственную, коммуникативно-творческую направленность, образ жизни, социальное самоопределение и самосовершенствование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кайгородов П.И. Концептуальные основы интегративного курса «Основы культуры безопасной жизнедеятельности» // Электронный журнал «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты». Выпуск 1. Раздел Педагогика,

- дидактика, лингвокультурология // <http://rspu.edu.ru/journals/pednauka/1-2002/k:aygorodov.htm>
2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) // «Собрание законодательства РФ», 26.01.2009, N 4, ст. 445
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ», 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598.
4. Указ Президента РФ от 12.05.2009 N 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» // «Российская газета», N 88, 19.05.2009.
5. Рожков М.И. Социальное становление учащихся. – Ярославль: ЯГПУ, 1995.
6. <http://psycabi.net/testy/320-metodika-rokicha-tsennostnye-orientatsii-test-miltona-rokicha-issledovanie-tsennostnykh-orientatsij-m-rokicha-oprosnik-tsennosti-po-rokichu>

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СООТВЕТСТВИИ С СОВРЕМЕННЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Федорова П.С.

к.п.с.н., доцент кафедры социологии и психологии

ГАПМ

Россия, Ярославль

Образовательная среда представляет собой форму единства людей, складывающегося в результате их совместной деятельности в сфере образования. В основе этой деятельности – согласованные потребности участвующих в ней субъектов, цели и средства их достижения формируются и изобретаются самими субъектами благодаря осваиваемым механизмам культуры. Это определяет целесообразность использования пространственных представлений в образовании.

По мнению Л.А. Демидовой образовательный процесс в высшей школе определяется как целенаправленный и организованный педагогический процесс по овладению студентами системой научных знаний, навыков и умений, формированию высоких личностных качеств, качественной подготовке к профессиональной деятельности в соответствии с должностным предназначением [3]. Такое понимание сущности процесса образовательного обучения обуславливает его психолого-педагогическую структуру и специфический характер структурных элементов. Под структурой этого процесса понимается содержание и расположение его элементов, способ связей и взаимодействий между элементами, составляющими целостное психолого-педагогическое образование. Структура образовательного процесса в вузах предполагает наличие субъекта и объекта, четко поставленных целей и задач, содержания, тенденций, закономерностей и противоречий, принципов, методов, приемов, средств и форм его реализации, управления и видов контроля его результатов и направлений совершенствования в современных условиях. В.С. Соболев и С.А. Степанов под образовательной средой понимают комплекс дополнительных факторов и вспомогательных услуг, обеспечивающих студентам комфортные условия обучения: сбалансированное расписание, удобство и обеспеченность учебными помещениями, доступ к компьютерам и Интернету, возможность использования ксерокса, мультимедийные средства обучения, наличие помещений для самостоятельных занятий и отдыха, удобство пользования библиотекой и так далее [5]. В диссертации А.В. Петуховой образовательная среда определяется как явление, возникающее в результате освоения субъектом части образовательного пространства, имеющее субъект-предметную содержательно-процессуальную природу. Предложенная трактовка отражает педагогическое понимание обсуждаемого понятия, подчеркивая феноменологические свойства объекта, и фиксирует субъектную позицию студента, являющегося главным условием существования образовательной среды. Согласимся, что образовательная среда индивидуальна для каждого человека, а ее границы и свойства зависят от собственной активности субъекта, его позиции в образовательном пространстве (учебная аудитория, лаборатория, лекционный зал и пр.), ситуации (практическое занятие, лекция, лабораторный практикум), используемых ресурсов. При этом полагаем, что наличие внутренних процессов дифференциации и распределения задает структуру образовательной среды, позволяя рассматривать образовательную среду учебного заведения как множество взаимоперекрывающихся подсред, обладающих определенным набором атрибутивных и имманентных свойств. Атрибутивные свойства задаются содержанием категории «среда» – это обусловленность, конкретность, организованность, множественность, целостность и конфигуративность. Имманентные задаются содержанием категории «образование» и могут быть

разделены на три группы: феноменологические – характеризуют ОС как элемент системы образования (структурированность, организованность, неоднородность, профессиональная ориентированность, наличие внутренних процессов развития и саморазвития); инвариантные – описывают наиболее яркие черты ОС данного учебного заведения; специфические – указывают на свойства, выделяющие локальную образовательную среду из других.

В.И. Слободчиков считает, что образовательная среда представляет собой не данность совокупности влияний и условий (как это представлено, например, у Ясвина и Дерябо), а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося [5].

Таким образом, образовательная среда – область действительности, в рамках которой происходит трансляция социокультурного опыта и содержатся паттерны такого развития ее субъектов, вследствие которого они в состоянии осознанно, самостоятельно и ответственно осуществлять преобразование педагогической системы и самого себя.

В современных динамичных условиях функционирования способность к инновациям является ключевым фактором выживания и успешного развития образовательного учреждения. Инновации в данном случае понимаются в широком смысле – не только и не столько как создание и предложение нового продукта, а скорее как способность субъектов образовательного процесса постоянно вырабатывать творческие решения возникающих проблем и задач. В связи с этим, основным признаком современного успешного учреждения высшего профессионального и дополнительного образования является высокоэффективное управление всеми ресурсами и понимание специфики взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. В условиях быстрых перемен, когда технологические и организационные преимущества усредняются между различными вузами, только за счет развития инновационной направленности, стремления к постоянному совершенствованию образовательных технологий, возможно, достигать конкурентных преимуществ. Привлечение, адаптация, профессионализация обучающихся, становятся прерогативой функционирования образовательной среды вуза. Также необходимо учитывать, что новых студенты приходят в вуз не всегда в достаточной степени осознанно, со своими целями, не всегда имеющими отношение к получению профессии (отсрочка от армии, удовлетворение требований родителей, расширение круга общения и так далее), и соответственно ожидают возможностей реализации этих целей. Возможности реализации личных целей повышают мотивацию к обучению в целом, а соответственно создают возможности профессионализации студентов. Также следует учитывать и наличие личных целей преподавателей (возможность заработка, реализация своих научных замыслов и так далее). Таким образом, целью образовательной среды становится интеграция личных целей субъектов образовательного процесса и целей, заданных вузу государством и обществом через ФГОС и требования будущих работодателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В., Степанова И. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России. - № 3. - 2008.
2. Власов С.А. Аксиология современной российской системы образования // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2012. - № 1.
3. Быков А.К., Демидова Л.А., Кузина Т.Ф. и др. Образовательный процесс в негосударственном высшем учебном заведении / под общ. ред. Т.Б. Соломатиной. – М.: Институт бизнеса, психологии и управления, 2007.
4. Панкина Г. В. Место и роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования // Сборник «Российское профессиональное образование. Материалы II Всероссийской конференции «Профессиональные кадры России XXI века: опыт, проблемы, перспективы развития» - Москва, 23 - 24 апреля 2009 года. [Электронный ресурс] URL: <http://edu.meks-info.ru/tezis2.shtml>
5. Слободчиков В.И. Антропологический подход в образовании и понятие среды // Средовой подход в образовании: Материалы Международной научно-практической конференции, 9-11 января 2003. – Н.Новгород, 2003.
6. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. - 2000. - Т. 21. - № 4.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Шадрина Д.Д.

магистрант направления подготовки «Инновационное педагогическое образование»

УдГУ

Россия, Ижевск

Актуальность изучения педагогических проблем, связанных с преодолением конфликтности в образовательном процессе, обусловлена потребностями школы, процессами ее демократизации и гуманизации. Длительное время в теории и практике конфликтологии конфликты в педагогическом процессе оценивались односторонне, как нежелательное явление, как показатель слабости руководства группой, вплоть до признания того факта, что руководитель, воспитатель недостаточно требователен, а учащийся имеет ошибочную линию поведения.

Результаты исследования М.М. Кашапова (2000) позволяют отметить, что педагоги нередко не имеют простых и надежных приемов анализа своего взаимодействия с учащимися. Очень часто в их решениях проявляется ограниченность восприятия, осмысления и понимания ситуации. Следствием этого является затруднение в получении адекватной и оперативной информации, необходимой для организации и коррекции педагогического взаимодействия и превращения его в содержательное сотрудничество [2].

В условиях изменения социальной структуры общества и многообразия педагогических практик особенно остро встает проблема обнаружения результатов и эффектов образования. Что является точкой отсчета при формулировке задач образования? В каких единицах может быть оценено соответствие определенной программы задачам, поставленным обществом? Как могут быть описаны сами эти задачи? Составляют ли их основу комплекс знаний определенного качества или набор умений разного уровня? А может быть, сосредотачивать внимание следует на развитии определенных способностей? В последнее десятилетие происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность», «психологическая культура» субъектов образовательного процесса в процессе их взаимодействия. Формирование свободных личностей предполагает развитие у них навыков самостоятельного, логически грамотного рассуждения, умения принимать социально и морально ответственные решения, что включает и такую важную составляющую, как конфликтная компетентность.

Понятие «конфликтная компетенция» сформировалось с развитием конфликтологии. Это способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т.д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло. Она представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации (термин введен Б.И.Хасаном).

Анализ источников научной информации по проблеме конфликтов позволил сделать вывод о том, что способность управлять конфликтными ситуациями является одним из основных видов профессиональной компетентности личности. Для обозначения данной способности исследователями в психологической литературе используются близкие по содержанию понятия: «конфликтоустойчивость личности» (А.Я. Анцупов, А.И. Шпилов), «конфликтная компетентность» (М.В. Башкин, Л.А. Петровская, Б.И. Хасан), «конфликтологическая компетентность» (Н.И. Леонов, В.Г. Зазыкин, Л.Н. Цой) [4]. В целом, в качестве психологических составляющих конфликтной компетентности личности авторы называют гибкий индивидуальный стиль управления, особый когнитивный стиль, творческое мышление, открытость, конфликтоустойчивость, овладение эмоциями, уточнение своих пожеланий и возможностей, установку на сотрудничество, рефлексивную культуру, культуру саморегуляции, коммуникативные умения, сензитивность.

По мнению М.В. Башкиной (2009) конфликтная компетентность обеспечивает реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии, а также адекватное распознавание и конструктивное разрешение личностью конфликтов. Им выявлены функции конфликтной компетентности: превентивная, прогностическая, конструктивная, рефлексивная и коррекционная.

[1].

Утверждение Л.А.Петровской (1989) о том, что конфликтная компетентность – это освоение позиции партнерства, сотрудничества на фоне владения и другими поведенческими стратегиями [5] перекликается с точкой зрения Б.И. Хасана (2003): «конфликтная компетентность - неотъемлемая составная часть общей коммуникативной компетентности, включающая в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умения адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации. На основании этого можно определить конфликтную компетентность как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению» [6]. М.В. Башкин в своем исследовании установил, что педагоги, по сравнению с инженерами, в большей степени ориентированы на поиск оптимального типа реагирования в конфликте, что может быть связано со спецификой педагогической деятельности, стимулирующей личность к бесконфликтному общению. У педагогов, по сравнению с инженерами, выше показатели когнитивного и регулятивного компонентов конфликтной компетентности. При этом мотивация избегания неудач сильнее выражена у инженеров, что может выступать препятствием на пути оптимального разрешения ими конфликтов.

Н.И. Леонов (2010) рассматривает конфликтологическую компетентность педагогов общеобразовательной школы как компонент их профессиональной компетентности, вид специальной компетентности. Это подготовленность и способность к управлению конфликтами в образовательном учреждении. Она предполагает способность не только выполнять трудовые функции в конфликтной среде, но и преобразовывать ее для успешного решения педагогических задач [3].

Б.И. Хасан определяет конфликтную компетентность как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению, и выделяет два уровня: первый предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия, и владение способами регулирования для разрешения; второй предусматривает умение проектировать необходимые для достижения определенных результатов конфликты и конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников и сторон взаимодействия. Б.И. Хасан определяет основные компоненты конфликтной компетентности как навыки распознавания, анализа, провоцирования и конструирования

Таким образом, с нашей точки зрения, в первую очередь необходимо обратить внимание на квалификацию педагогов. Формирование конфликтной компетентности является неотъемлемой частью при подготовке педагогов, так как на них лежит огромная ответственность по воспитанию следующих поколений, для которых они могут стать образцом культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башкин М.В. Конфликтная компетентность личности // Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. - Ярославль, 2009.
2. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. - СПб.: Алетейя, 2000.
3. Леонов Н.И. Конфликтологическая компетентность педагога. 2010.
4. Леонов Н.И. Соотношение конфликтной и конфликтологической компетентностей. Конфликтология: Хрестоматия // сост. Н.И. Леонов. - М., 2011.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. - М., 1989.
6. Хасан Б.И. Конфликтная компетентность: лекция на тренинге. - Красноярск, 2003.

ОТ ВЫЯВЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ – К РАЗВИТИЮ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шмелева Е.А.

к.пед.н., доцент кафедры общей педагогики ИвГУ (Шуйский ф-л)
Россия, Шуя

Мальцева Л.Д.

к.пс.н., доцент ИвГУ (Шуйский ф-л)

Инновационный вектор развития нашего государства, определенный концепцией и стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, ориентирует нас на формирование инновационного потенциала личности и развитие ее готовности к инновационной деятельности.

В самом общем смысле «потенциал личности» представляет собой ее ресурсный фонд, который может быть актуализирован и задействован для достижения определенного результата при благоприятных условиях развития способностей личности, а также меру возможностей личности в сфере постановки и разрешения задач ее деятельности. Такое понимание личностного потенциала дано В.Н. Марковым: «Под потенциалом личности понимается система ее возобновляемых ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально-значимых результатов» [2].

А.А. Деркач и В.В. Зазыкин считают, что потенциал личности включает в себя «не только потенциальное личности (природно-обусловленные способности, наследственные факторы), но и систему постоянно возобновляемых и умножаемых ресурсов – интеллектуальных, психологических, волевых, что способствует прогрессивному личностному и профессиональному развитию» [1]. Мы считаем, что развитие инновационного потенциала личности является психологической основой готовности к инновационной деятельности [5]. При этом, под инновационным потенциалом личности мы понимаем интегративную характеристику личности в совокупности личностных свойств, качеств и способностей, обеспечивающих ее психологическую готовность генерировать новые формы деятельности по созданию, освоению и распространению инновационных образовательных продуктов, а также саморазвитие и личностный рост как стратегический фактор продуктивной педагогической деятельности [5].

Инновационная деятельность направлена на введение значимых изменений в практику путем реализации новых идей и методов. Ее результатом является инновационный продукт – материальный или духовный «образец», являющийся результатом системы деятельности или конкретного процесса воплощения новой идеи или метода в практику.

Обеспечение готовности к инновационной деятельности научно-педагогических кадров является одним из факторов успеха университета в открытом научно-образовательном пространстве [4].

В структуре готовности к инновационной деятельности мы выделяем мотивационный, когнитивный, креативный, процессуально-практический (деятельностный) компоненты. В основе *мотивационного компонента* готовности к инновационной деятельности лежит положительное отношение к профессии, к самореализации, саморазвитию, устойчивая профессиональная направленность, интерес к профессии. В зависимости от содержания мотива инновационная деятельность может иметь различные смыслы. В частности, возможность создать что-то новое, необычное; способ реализации творческого потенциала, способ приобретения нового статуса среди коллег, возможность получения дополнительного заработка, способ избегания негативных отношений с руководством и коллегами в случае отказа от участия в ней и др. Отсутствие мотивации свидетельствует о неготовности специалиста к инновационной деятельности. Материальный мотив или мотив избегания неудач соответствуют слабой готовности к инновационной деятельности. Высокому уровню готовности к инновационной деятельности соответствует мотивационная готовность, в которой доминируют ценности самореализации и саморазвития.

В основе *когнитивного компонента* готовности лежит компетентность педагога в области знаний о современных требованиях к результатам профессионального образования, инновационных моделях и технологиях образования, предполагается владение преподаваемым предметом, методикой его преподавания. *Креативный* компонент предполагает развитие творческой активности и способности проектировать, готовность разрабатывать и апробировать инновационные педагогические проекты на практике.

Деятельностный компонент готовности составляет комплекс умений, необходимых для руководства инновационным процессом: умение творчески мыслить, умение разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса, умение разрабатывать проекты внедрения новшеств, умение анализировать и оценивать систему инновационной деятельности школы и себя как субъекта инновационной деятельности.

Достижение высоких результатов готовности к инновационной деятельности возможно

благодаря выявлению инновационных потенциалов личности и созданию в научно-образовательном процессе вуза условий, необходимых для развития у преподавателей готовности к инновационной деятельности. С этой целью в Шуйском филиале Ивановского государственного университета разработана, апробирована и внедрена модель развития и формирования инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза. Модель включает в себя ряд компонентов, обеспечивающих представление о целях, задачах, сущности инновационной личности и инновационной деятельности [5]. Выявление инновационного потенциала личности осуществляется в процессе психолого-педагогического сопровождения развития готовности к инновационной деятельности. С этой целью у обучающихся с помощью диагностического инструментария оцениваются такие психологические характеристики личности, как компетентность в сфере педагогической инноватики, инновационных процессов в образовании, потребностная ориентация на инновационную деятельность, мотивация к успеху, готовность к риску, творческий потенциал, общительность, ответственность и пр. Следующим шагом является включение личностей, обладающих инновационным потенциалом, в научно-образовательный процесс, ориентированный на осознание социальной сущности инновационной деятельности, формирование адекватных представлений о психологических особенностях инновационности, способах развития инновационного потенциала и инновационной активности и пр. Данные задачи реализуются в процессе освоения участниками образовательного процесса ряда авторских курсов «Инновационные процессы в образовании», «Педагогическая инноватика», «Развитие инновационной компетентности преподавателя высшей школы» и др. Успешное внедрение модели развития и формирования инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза в Шуйском филиале ИвГУ стало возможным благодаря созданной инновационной инфраструктуре вуза [3].

Готовность научно-педагогических кадров университета к инновационной деятельности в сложившихся социально-экономических условиях – важнейшее профессиональное качество современного специалиста, без которого невозможно достичь высокого уровня как педагогического мастерства, так и качества образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Деркач А.А., Зазыкин В.В. Акмеология. - СПб.: Питер, 2003.
2. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. – М., 2001
3. Шмелева Е.А. Акмеологическое сопровождение исследований в области здоровьесбережения в социогуманитарном научно-образовательном центре // Культура физическая и здоровье. Научно-методический журнал. – 2010. - № 2(27).
4. Шмелева Е.А. Инновационная образовательная среда вуза: пространство развития // Научный поиск. - 2012. - № 1(3).
5. Шмелева Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза // Автореф. дис. ...доктора психол. наук. - Н.-Новгород, 2013.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Шмелева Е.А.

к.пед.н., доцент кафедры общей педагогики
ИвГУ (Шуйский ф-л)
Россия, Шуя

Общезначимым приоритетом в развитии российских вузов и формировании научно-образовательного пространства является инновационное образование. С позиций инновационной парадигмы современного образования инновация рассматривается как способ воспроизводства образования, инновационность – как качество профессионально-педагогической культуры и инноваторство – как личностная и профессиональная ценность [1].

Основной идеей инновационного образования является выделение из человеческой культуры содержания, лежащего в основе развития инновационного потенциала личности, формирования инновационных компетенций и профессионального инновационного мышления

субъектов образования. Выделение такого содержания и превращение его в предмет специального усвоения в ходе профессиональной подготовки представляет собой центральную задачу инновационного образования.

Подходы к определению инновационности субъекта в контексте изучения личности и индивидуальности человека в отечественной психологии разрабатываются в исследованиях В.Д. Шадрикова [2]. Рассматривая природные основы способностей на уровне индивида, субъекта деятельности, личности, и понимая их как общие сущностные качества психических функций, он указывает на необходимость при их анализе учитывать личностные факторы, влияющие на интеллектуальную деятельность человека. Одной из важных результатов исследований В.Д. Шадрикова является выделение им «духовных способностей», расширяющих сознание, активизирующих связи между сознательными и бессознательными уровнями личности, связанные с процессом творчества и творческой самореализацией человека [3].

В исследовании инновационного потенциала личности системный подход позволяет рассматривать процесс его развития как целостную систему; определить ее системообразующий фактор – цель и результат; системно сконструировать процесс развития инновационного потенциала, выявить его компоненты, обосновать взаимосвязь между ними; выделить внутренние связи и условия функционирования системы.

На основе обобщения исследований сущности и структуры инновационного потенциала личности мы рассматриваем его как *интегративную* характеристику личности в совокупности личностных свойств, качеств и способностей, обеспечивающих ее психологическую готовность генерировать новые формы деятельности по созданию, освоению и распространению инновационных образовательных продуктов, а также саморазвитие и личностный рост как стратегический фактор продуктивной педагогической деятельности.

Структуру инновационного потенциала педагога мы определяем через:

- инновационную направленность, интегрирующую совокупность мотивов и ценностей, определяющих инновационный акмеологический характер педагогической и научно-педагогической деятельности, стремление к достижению вершин профессионального мастерства, обогащению инновационного опыта, осознание значимости инновационных процессов в образовательной практике, отражающую психологическую установку на развитие личности обучающихся и собственное саморазвитие педагога как личностно-необходимое; выражающуюся мотивацией достижения, потребностью в самореализации, особенностями ценностно-смысловой организации жизненного мира, жизнестойкостью, уверенностью, трудоспособностью, мобилизационным потенциалом, уровнем саморегуляции;

- инновационную компетентность, отражающую системный уровень сформированности инновационных знаний, умений, компетенций и опыта инновационной деятельности, *способность творить, создавать и применять* на практике разработанные инновационные продукты, *вводить новые технологии и методы в образовательный процесс*; выступающую в виде профессиональной, коммуникативной, информационной, проектной компетентности и в качестве меры готовности использовать свой инновационный потенциал для эффективного достижения инновационных целей профессиональной деятельности;

- инновационную креативность как способность к педагогическому творчеству, инновациям, прогнозированию, направленную на выполнение конкретной практической цели, предполагающей генерирование новых, потенциально полезных идей и получение определенного результата, готового к использованию в образовательной практике; представляемую совокупностью личностных качеств (толерантности к неопределенности, способности к оправданному риску, ответственности, рефлексивности и др.).

Системный подход избран в качестве теоретико-методологического основания концепции развития инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза. С позиции системного подхода инновационный потенциал личности представляется как система его структурных компонентов, содержательно наполненных и взаимодействующих на основе установленных функциональных связей: целевой, мотивационной, прогностической, трансформационной, креативной, формирования инновационного опыта, развития и практико-ориентированности, обеспечивающих достижение субъектом оптимального уровня инновационного потенциала и готовности к инновационной педагогической и научно-педагогической деятельности.

Научно-образовательная среда вуза выступает как системная совокупность, в которой интериоризированный опыт взаимодействия с действительностью актуализируется в личностных

свойствах. В научно-образовательной среде вуза обеспечивается реализация предпосылок для освоения инновационных знаний, умений, опыта, необходимых для саморазвития и личностного роста. С позиции системного подхода построение научно-образовательной среды педвуза может быть представлено рядом процессов, взаимодействие которых способно сформировать ее новые системные качественные характеристики.

Для концепции развития инновационного потенциала личности возможности системного подхода проявляются в следующем:

- при обосновании элементов процесса развития инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза его единицами выступают установленные нами предикторы: инновационная ориентация, уровень притязаний, мотивация инновационного поведения, стремление к саморазвитию, толерантность к неопределенности, жизнестойкость, склонность к инновационной деятельности, ответственность, готовность к риску, коммуникабельность, искусство общения, творческий потенциал, личностные инновативные качества;

- к внешним системообразующим факторам развития инновационного потенциала личности как системы мы относим: цель – достижение целостности инновационного потенциала и его востребованности в образовательной практике; к внутренним – структурные и функциональные связи, обеспечивающие его актуализацию и развитие;

- структурные связи проявляются в компонентном составе инновационного потенциала личности (инновационная компетентность, инновационная направленность, инновационная креативность);

- структура процесса развития инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза выступает в виде модели, включающей мотивационно-целевой, содержательный, деятельностно-практический, оценочно-диагностический компоненты, и обеспечивает поэтапное повышение его уровня от операционального к креативно-продуктивному и деятельностно-инновационному.

В концепции развития инновационного потенциала личности системный подход обеспечивает целостность изучения проблемы развития инновационного потенциала личности и раскрытие его системных свойств, логику построения и наполнения концепции, и рассматривается в единстве с интегративно-деятельностным, компетентностным, средовым, личностно-ориентированным и акмеологическим подходами. Интегративно-деятельностный подход на основе использования совокупности научных положений позволяет рассматривать проблему развития инновационного потенциала личности в интегративном и деятельностном аспектах. При этом развитие инновационного потенциала личности осуществляется на основе интеграции содержания предметных и психолого-педагогических дисциплин и психолого-педагогического сопровождения организации деятельности, способствующей интериоризации и экстериоризации, творческой самореализации и мотивации субъектов к развитию психологической готовности к инновационной педагогической и научно-педагогической деятельности.

Средовый подход обеспечивает возможность генерировать новые идеи, новые формы деятельности в специально созданной научно-образовательной среде педагогического вуза, предоставляющей условия для продуктивного развития инновационного потенциала личности, саморазвития и личностного роста.

Личностно-ориентированный подход позволяет выявить особенности построения психолого-педагогического сопровождения деятельности субъектов исследования: студентов, молодых ученых, преподавателей, на основе учета их индивидуально-типологических характеристик, признания уникальности личности, определить методы и способы, обеспечивающие процесс развития их инновационного потенциала.

Компетентностный подход обеспечивает развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде вуза через формирование инновационных компетенций и личностных качеств. Акмеологический подход обеспечивает усиление профессиональной мотивации, стимулирование потребности развития инновационного потенциала, выявление и использование личностных ресурсов для достижения успеха и продуктивности личности в инновационной педагогической и научно-педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Филиппова Л.В., Волкова И.В., Дрягалова Е.А. Соотношение инноваций и традиций в системе

современного образования // Приволжский научный журнал. - 2012. - № 4.

2. Шадриков В.Д. Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя. – М.: Университетская книга; Логос, 2009.

3. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. – М.: Логос, 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ
В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЕ
НАПРАВЛЕНИЕ

Руководитель направления:

доктор психологических наук, профессор
Галина Андреевна СУВОРОВА

СИСТЕМОГЕНЕЗ ДОВЕРИЯ

Антоненко И.В.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой психологии
МГУДТ
Россия, Москва

Проблема доверия относится к одной из наиболее актуальных в современном социуме: общественностью, политиками, исследователями она отрефлексирована как конституирующий фактор, с одной стороны, эффективного, с другой стороны, гуманистического общества. В то же время осознано и то, что этот социальный капитал в последние десятилетия в значительной степени истощился и необходимы специальные усилия по его восстановлению и возрастанию [2; 3; 6; 8; 10 и др.]. Существуют различные научные подходы к исследованию доверия, одним из наиболее продуктивных является системогенетический подход [1; 4; 5; 7; 9 и др.]. В психологии данный подход позволяет проследить формирование и развитие тех или иных психических функций в их существенных моментах. Предметом нашего рассмотрения является системогенез доверия на личностном уровне в процессах социального взаимодействия. Проблеме доверия посвящено значительное число работ. Системогенез доверия протекает как процесс формирования обобщенного социального качества личности, которое определяет целостную реакцию индивида на наличные социальные условия по критерию доверия/недоверия.

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

Необходимо различать доверие в широком и узком значении. Доверие в широком значении – это встречное эквивалентное отношение субъекта к объекту в прямой зависимости от обладания этим объектом качеством направленной к субъекту позитивности или негативности, обуславливающих успешность или неуспешность деятельности. Отношение доверия/недоверия также выражает относительно недифференцированное, обобщенное, интуитивное отражение условий внешней среды. Только некоторый посильный элемент трудностей в удовлетворении потребностей, мера этих трудностей, является, с одной стороны, развивающим моментом для ребенка, с другой – формирует более объективное отношение к действительности и реалистичные жизненные стратегии, которые включают в себя достаточно дифференцированные отношения к различным факторам среды по критерию «доверие/недоверие».

В процессе системогенеза доверия формируются типы личности по этому основанию, 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.

Процесс формирования доверия протекает на многих психических и морфологических уровнях сначала в рамках синкретического психического новообразования (Л.С. Выготский), представляющего собой общий механизм отклика на внешнюю действительность, затем из него постепенно вычлняются более частные, более специализированные механизмы и в их числе механизм доверия, более точно характеризующийся как функциональный орган доверия (А.А. Ухтомский, В.П. Зинченко). Функциональный орган доверия представляет собой систему

психических процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых), реализующих функцию доверия. Он является психическим механизмом доверия, тем психическим инструментом, который определяет и формирует необходимый уровень доверия. Когда этот орган активизирован внешним агентом, ситуация раздвигается за пределы чисто психического функционирования, она становится социально-психологической. Функциональный орган доверия формируется в процессе жизни как один из результатов взаимодействия с миром и общения с другими людьми. Это психическое образование функционально обеспечивает отношение доверия (недоверия). Когда орган доверия сформирован, можно говорить о механизме его работы. Этот орган находится в потенциальном состоянии, латентном, непроявленном, пока нет «ситуации доверия», т.е. ситуации в которой человек проявляет доверие. Когда возникает ситуация доверия, которая субъективно представлена в сфере психики, то орган активизируется и в преломлении субъективной данности ситуации проявляет актуальное доверие в форме конкретного переживания доверия, актуального состояния доверия, суммы психических процессов, проявляющих отношение доверия.

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

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

Таким образом, в основе системогенеза социально-психологического механизма доверия лежат три принципиальных момента: наличие функционального органа доверия (который также формируется и развивается в этих условиях, является изначально недифференцированным психическим образованием), ситуации доверия и актуального доверия. Функциональный орган доверия представляет собой систему психических процессов, реализующих функцию доверия. Он

является психическим механизмом доверия, реализующим функцию доверия на стороне личности – субъекта доверия. Но он переходит из потенциального состояния в актуализированное лишь при субъективной данности ситуации доверия. Ситуация доверия – это ситуация, релевантная доверию, ситуация, которая требует от субъекта определиться по поводу уровня доверия в ней, доверия к ее агенту, т.е. ведущему фактору этой ситуации (предмету доверия). Не всякая ситуация является ситуацией доверия, существуют ситуации безразличные доверию: либо в силу того, что уровень доверия в них уже установлен, известен, либо в силу того, что для нее доверие неактуально. Введение в социально-психологическую структуру доверия ситуации доверия позволяет построить ситуационную модель доверия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. - 1948. - Т. 26. - № 8.
2. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. - М., 2006.
3. Зинченко В.П. Психология доверия. - Самара, 2001.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М., 2004.
5. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. - М., 2003.
6. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. - М., 2008.
7. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М., 2002.
8. Скрипкина Т.П. Психология доверия. - М., 2000.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1982.
10. Sztompka P. Trust: a sociological theory. - Cambridge, 1999.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ АДАПТАЦИЕЙ ПЕРСОНАЛА

Богачев И.И.
аспирант
РУДН
Россия, Москва

Суть адаптации заключается во взаимном приспособлении человека и окружающей среды - как предметно-вещественной, так и социальной. Скорость прохождения адаптационных процессов зависит от степени совпадения параметров взаимодействующих субъектов, направленности субъектов на взаимоадаптацию, от степени совпадения ожидаемого и предъявляемого поведения, от наличия системы помощи в адаптации. В современных условиях организация предъявляет жесткие требования к новому сотруднику, в том числе и к срокам адаптации, иногда вообще не отводя на этот этап времени. В то же время от успеха адаптации зависят последующая отдача, закрепление работника в организации, его отношение к труду. Процесс адаптации двусторонний, т. е. происходит взаимодействие: как новый сотрудник приспосабливается к новым трудовым и психологическим факторам, так и трудовая группа и руководство приспосабливаются к новому работнику, отводят ему ту или иную социальную роль, устанавливают статус, включают в систему взаимодействия.

Появление нового человека в коллективе - это небольшое изменение в масштабах крупного предприятия, но почти всегда радикальное изменение для малого коллектива. Однако если должность ключевая, то изменения и в большой организации могут быть существенными. Например, новый руководитель зачастую приносит с собой новую систему управления и организационную культуру.

Адаптация - это взаимное приспособление работника и организации, основывающееся на постепенной вработываемости сотрудника в новых профессиональных, социальных и организационно-экономических условиях труда. Принято выделять первичную и вторичную адаптацию. Первичная имеет место при первоначальном вхождении молодого человека в настоящую трудовую деятельность. Вторичная происходит в двух случаях: при переходе работника на новое рабочее место, со сменой или без смены профессии, а также при

существенных изменениях производственной среды, ее технических, экономических или социальных элементов. Вторичная адаптация обычно протекает быстрее, т. к. у сотрудника уже имеется опыт работы. Большую роль в ситуации вхождения в организацию молодого специалиста, когда имеется в основном теоретическое представление о том, как происходит рабочий процесс, играет профессиональная адаптация.

Профессиональная адаптация выражается в определенном уровне овладения профессиональными навыками и умениями, приемами работы, формировании некоторых профессиональных качеств, развитии положительного отношения работника к своей профессии. Происходит постепенная доработка профессиональных навыков и навыков сотрудничества до определенного уровня, необходимого для исполнения новым сотрудником своих функциональных обязанностей.

Социально-психологический аспект адаптации связан с включением работника в систему взаимоотношений в коллективе, принятием его традиций, норм, правил, ценностных ориентаций, с освоением работником социальной роли и статуса, которые ему устанавливает группа. Динамику этого процесса определяют личностные свойства работника, его характер, воспитание, уровень притязаний, степень совпадения культур прежнего коллектива и нового. Вхождение в коллектив, принятие установленных норм взаимоотношений - одно из непереносимых условий высоких результатов работы.

В ходе психофизиологической адаптации происходит освоение совокупности всех условий (физические и психические нагрузки, уровень монотонности труда, санитарно-гигиенические нормы производственной среды, удобство рабочего места, внешние факторы воздействия: шум, вибрация, освещенность и т.д.), оказывающих различное психофизиологическое воздействие на работника во время труда. Психофизиологическая адаптация особых сложностей не представляет, протекает достаточно быстро и в большой мере зависит от здоровья человека, его естественных реакций, характеристики самих этих условий. Основным объективным показателем динамики этого процесса является степень утомляемости работника, изменение производительности его труда во время смены, а субъективными - оценка работника своего самочувствия, условий труда, его тяжести.

Организационная адаптация состоит в приспособлении к новому месту работы, существующим правилам и порядкам. Она основана на понимании и принятии новым сотрудником своего организационного статуса, структуры организации и существующих механизмов управления. При данной адаптации у сотрудника должно сформироваться понимание собственной роли в общем производственном процессе. Следует выделить еще одну важную и специфическую сторону организационной адаптации - подготовленность сотрудника к восприятию и реализации нововведений (технического или организационного характера).

В процессе экономической адаптации работник знакомится с экономическим механизмом управления организацией, адаптируется к новым для него условиям оплаты труда и различных выплат.

В ходе санитарно-гигиенической адаптации работник осваивается с новыми требованиями трудовой, производственной и технологической дисциплины, правилами трудового распорядка. Он привыкает готовить рабочее место к трудовому процессу в сложившихся в организации условиях производства, придерживаясь гигиенических и санитарных норм, требований техники безопасности и сохранения здоровья, а также с учетом экономической безопасности окружающей среды.

Все виды адаптации находятся в постоянном взаимодействии, поэтому процесс управления требует наличия единой системы инструментов воздействия, обеспечивающих быстроту и успешность адаптации.

Среди основных целей адаптации новых работников обычно выделяют следующие: 1) уменьшение стартовых издержек. Новый работник не всегда знает и то, как работает организация. До тех пор пока он работает менее эффективно, чем опытные сотрудники, его работа требует от организации более высоких затрат. Эффективная адаптация уменьшает эти стартовые издержки и дает возможность новому работнику скорее достигнуть установленных стандартов выполнения работы; 2) снижение тревожности и неуверенности. Тревожность и неуверенность в данном случае означает боязнь провалов в работе и неполную ориентацию в рабочей ситуации. С одной стороны, это нормальный страх перед новым и неизвестным, но с другой - фактор, который может привести к стрессам и их негативным проявлениям; 3) сокращение текучести кадров. Если работники не смогли своевременно освоиться в организации, то они могут отреагировать на это

увольнением; 4) экономия времени непосредственного руководителя и коллег. Работник, который недостаточно адаптировался к работе в организации, требует значительно больше времени на помощь в процессе выполнения возложенных на него обязанностей; 5) развитие у нового работника удовлетворенности работой, позитивного отношения к работе и реализма в ожиданиях.

Процесс адаптации должен способствовать формированию положительного отношения новых работников к организации, к своему подразделению и к порученному делу. Это является неперенным условием высоких рабочих показателей.

На степень трудовой адаптации работников воздействуют различные факторы, связанные с фактическим состоянием элементов общественного труда и с уровнем требований работающих к этим элементам.

Факторы трудовой адаптации - это условия, влияющие на течение, сроки, темпы и результат этого процесса. Поскольку адаптация - двусторонний процесс, в который вовлечены личность и та производственная среда, в которую она включается, все факторы адаптации могут быть разделены на группы:

а) социально-демографические: стаж, возраст, образование, квалификация, социальное происхождение;

б) психологические: уровень притязаний, восприятие самого себя;

в) социологические: степень профессионального интереса, наличие установки на развитие, обучение, продолжение образования; знание производственных перспектив.

г) производственные: содержание трудовой деятельности; условия труда и правила внутреннего распорядка, организация труда, руководство; возможность повышения квалификации, участия в обсуждении принимаемых решений; виды и способы передвижения на работу, продолжительность передвижения на работу; заработная плата; психологический климат в коллективе.

Успешность адаптации зависит от характеристик производственной среды и самого работника. Чем сложнее среда, чем больше ее отличие от привычной среды на прежнем месте работы, чем больше связано с ней изменений, тем труднее проходит процесс адаптации. Можно выделить ряд условий, влияющих на успешность адаптации: качественный уровень работы по профессиональной ориентации потенциальных сотрудников; объективность деловой оценки персонала; отработанность организационного механизма управления процессом адаптации; престиж и привлекательность профессии, работы по определенной специальности именно в данной организации; особенности организации труда, реализующие мотивационные установки сотрудника; наличие отработанной системы внедрения новшеств; гибкость системы обучения персонала, действующей внутри организации; особенности социально-психологического климата, сложившегося в коллективе; личностные свойства адаптируемого сотрудника, связанные с его психологическими чертами, возрастом, семейным положением и т.п.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Бурко М.В.

доктор философии (PhD), ведущий инспектор
Счетная палата РФ
Россия, Москва

Мир состоит из разнообразных систем, взаимодействующих между собой. Вся жизнь систем, а значит, и жизнь человека как саморазвивающейся системы, - это постоянно меняющиеся отношения. По авторитетному мнению академика РАО В.Д. Шадрикова, они требуют от любой системы, в том числе от человека, реализации его профессиональной деятельности, которая становится содержанием и формой его непрерывного саморазвития. Благодаря профессиональной деятельности человек, с одной стороны, потребляет то, что есть в среде обитания, а с другой - производит нужное среде. Это закон объективного мира, в основе которого лежат эквивалентный обмен, созидание, гармония.

В образовательном учреждении для человека, независимо от его социального и профессионального статуса, главным видом взаимоотношений являются отношения «человек \leftrightarrow человек» и «человек \leftrightarrow человек \leftrightarrow коллектив».

Первая взаимосвязь: «человек \leftrightarrow человек» - служит источником создания реального психологического механизма технологической жизнедеятельности коллектива.

Вторая взаимосвязь «человек \leftrightarrow человек \leftrightarrow коллектив» обеспечивает целевое, нормативное, функциональное взаимодействие людей.

Таким образом, межличностные и профессиональные отношения служат внешним психологическим механизмом саморазвития человека, который четко функционирует лишь при их единстве.

Сущностью управления межличностными отношениями является психологическая регуляция совместимости психических энергий, направленная на снижение сопротивления отдельных людей в процессе их участия в общем деле, позволяющая успешно включаться в отношения и эффективно взаимодействовать для максимального проявления личных положительных качеств, определяющих интерес человека к человеку и его востребованность в коллективе.

Лишь после установления факта определившегося интереса людей друг к другу можно конструировать творческие группы (внешние психологические механизмы процесса развития) для реализации производственных целей и целевых программ. Поэтому особенности взаимодействия человека с другими людьми – интро- и экстраверсия, эмпатия, толерантность, комплексы - являются психологическими критериями развитости коммуникативных способностей членов коллектива.

Организация и развитие межличностных отношений в коллективе образовательного учреждения обеспечиваются двумя режимами: первый - профессиональная деятельность в нормированном образовательном процессе, второй - профессиональная деятельность в неформальных творческих группах.

Управление межличностными отношениями осуществляется по целевой программе и становится реальным условием для развития духовности у каждого человека на основе выделенных интегративных психологических свойств: доброжелательности, взаимоуважения, взаимопонимания.

Если межличностные отношения производят «наладку» психологического механизма управления (создание взаимосвязей между людьми, обеспечение прав каждого человека, оптимальных способов межличностного взаимодействия), то профессиональные отношения обеспечивают режимы работы этого механизма.

Профессиональное образовательное учреждение создается под определенную цель - развитие профессионала, способного эффективно работать в новых социально-экономических условиях. Эту цель могут реализовать только духовно состоятельные, профессионально компетентные сотрудники.

Вот почему непрерывное профессиональное развитие сотрудников и обучающихся является главной стратегической целью современного руководителя, выделенной нами в качестве одного из психологических условий технологической организации жизнедеятельности образовательного учреждения.

Управление профессиональными отношениями включает в себя организацию взаимосвязей: администратор \leftrightarrow сотрудники \leftrightarrow педагоги \leftrightarrow обучающиеся.

Регулирование взаимосвязей производится по трем основаниям: мировоззренческому, содержательному, технологическому.

Процесс управления формированием профессионально-психологических отношений является, по сути, процессом формирования новой искусственно-естественной образовательной среды, способной обеспечить переход учреждения в режим развития. Начинается этот процесс с исследования возможностей образовательного учреждения как саморазвивающейся системы, в функционировании которой участвует весь коллектив. Цель подобного исследования - произвести осознание профессионально-образовательного пространства и определить функцию каждого сотрудника в нем. Далее необходимо сформулировать концептуальную идею реформирования профессионально-образовательного пространства. Наличие идеи саморазвития человека в процессе образования и профессионального образования создает реальное основание для объединения людей во имя общего дела. При обсуждении этой идеи следует разбирать любые авторские проекты, предложенные творческими группами либо отдельными представителями коллектива. Так, во взаимодействии, исследуются позиции, взгляды сотрудников на их деятельность, создается банк проектов преобразования профессиональной деятельности.

Постепенно складываются предпосылки для укрепления нового мировоззрения

администрации и сотрудников, в частности - их взглядов на функции образовательного учреждения и собственную роль в нем. Это позволяет перейти к принципиально новой организации содержания управленческо-психологической деятельности: разработке целеполагания; построению организационно-функциональной модели образовательного учреждения; модернизации функционала сотрудников; составлению программ деятельности; формированию системы управленческих потребностей-способностей персонала; выявлению психологических норм и критериев оценки уровней профессионального развития персонала и обучающихся, то есть к созданию базовых параметров технологической организации жизнедеятельности образовательного учреждения.

Параметры эти носят универсальный характер, необходимы на любом уровне управления, наполнены специфическим содержанием конкретной управленческо - психологической деятельности администрации, педагогов, кураторов групп, обучающихся. Поэтому остановимся подробнее на их характеристике.

1) Целеполагание в деятельности образовательного учреждения. Понимание образовательного учреждения как саморазвивающейся системы требует от администрации и коллектива существенного изменения целей управления. Для верного формулирования этих целей, прежде всего, нужно определить новое целевое пространство, в которое должен перейти коллектив. При этом в качестве стратегической цели, естественно, выдвигается цель непрерывного профессионального развития всего персонала и обучающихся.

Структурирование этой цели позволяет определить две приоритетно важных тактических цели: непрерывное профессиональное саморазвитие административной группы; непрерывное профессиональное саморазвитие педагогов и обучающихся.

Тактические цели, в свою очередь, ассимилируют стратегические и конкретизируются в рабочие (функционалы).

2) Разработка программы развития образовательного учреждения.

Программа развития образовательного учреждения разрабатывается на основе материалов исследования уровня развития образовательного учреждения, которые предполагают наличие: положительной динамики развития коллектива; имеющихся в коллективе резервов.

В программе проектируется деятельность по созданию необходимых и достаточных условий перевода образовательного учреждения из режима функционирования в режим развития. Проект программы обсуждается в коллективе и вводится в жизнедеятельность коллектива.

3) Построение новой организационно-функциональной структуры образовательного учреждения. Определение нового целевого пространства на этапе внедрения системы развивающих технологий требует организационно-структурных изменений, в частности - создания подразделения, способного обеспечить ее внедрение (непрерывно поддерживать и усиливать инициативы; постоянно отслеживать результаты внедрения, их эффективность; производить коррекцию этого процесса; осуществлять сбор, систематизацию и тиражирование нового педагогического и управленческого опыта).

Кроме того, при руководителе необходимо создать временное творческое объединение на правах разработчиков целевых образовательных проектов.

4) Разработка новых функционалов персонала образовательного учреждения.

Для того чтобы механизм управления заработал, необходимо прописать четкие функциональные обязанности каждого сотрудника. В основу формирования функционалов коллектива должны быть положены, по мнению В.Д. Шадрикова, профессионально-квалификационные стандарты нового поколения и типовые должностные обязанности, взаимоувязанные друг с другом. Необходимо осознать, что общее и различное есть в деятельности каждого сотрудника. Именно общее позволяет выделить различное в деятельности каждого. Различие заключается в спецификации функций. Поэтому каждая конкретная деятельность имеет свои цели, свои средства, свои действия и особый результат. Сконструировав инвариантную систему деятельности педагогического персонала, необходимо разработать на основе целеполагания (кто, за какие цели отвечает) функциональные обязанности каждого сотрудника. Они согласуются с общеотраслевыми квалификационными характеристиками и обсуждаются в творческих группах. Только после осознания каждым своих функций, своего места в системе профессиональных отношений в коллективе заканчивается «наладка» механизма саморазвития.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ СОВРЕМЕННОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Бурко Н.В.

методист Учебного управления
МИОО
Россия, Москва

По мнению академика РАО В.Д. Шадрикова, концептуальные подходы к построению современной системы повышения квалификации разработаны с учетом опоры на позитивные системные изменения прошлых лет, появившиеся: в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования; Комплексной программы модернизации образования; Приоритетного национального проекта «Образование»; в системе оплаты труда, позволяющей увязывать объем денежного вознаграждения с результатами профессиональной деятельности педагогических кадров.

Концептуальные подходы и принципы создания современной системы повышения квалификации работников образования ориентированы на достижение новых приоритетов в развитии образования. Ключевые позиции данной концепции регулируются также Болонской конвенцией и направлены на повышение конкурентоспособности российского дополнительного профессионального образования на международном рынке образовательных услуг, обеспечение возможности участия российских педагогов, управленческих кадров, представителей системы повышения квалификации в системе международного непрерывного образования.

Концептуальными основаниями для построения современной системы дополнительного профессионального педагогического образования являются методологические идеи академика РАО В.Д.Шадрикова о профессиональном развитии и саморазвитии личности педагога в соответствующей целям их профессиональной подготовки образовательной среде.

Важнейшими концептуальными принципами создания современной системы повышения квалификации работников образования служат:

- принцип компетентностно-деятельностного подхода к развитию содержанию дополнительного профессионального педагогического образования, реализуемый за счет разработки соответствующих ему образовательных программ и их модулей;

- принцип соединения науки и практики в системе повышения квалификации через развитие экспертной, проектной и исследовательской деятельности; привлечение лидеров образования в систему повышения квалификации для передачи своего опыта;

- принцип оперативности, как способности системы повышения квалификации своевременно откликаться на изменения в образовательной реальности и образовательных запросах потребителей образовательных услуг и осуществлять опережающее предложение образовательных услуг в соответствии с постоянно обновляющимися квалификационными характеристиками работников образования;

- принцип доступности, состоящий в обеспечении равных условий для качественного повышения квалификации кадров всех образовательных учреждений Российской Федерации за счет государственных гарантий на повышение квалификации в соответствии с образовательными программами и стандартами системы дополнительного профессионального образования, максимально возможное ее приближение к условиям жизни и месту работы педагогов в любое удобное для них время;

- принцип индивидуализации образовательного процесса в системе повышения квалификации за счет уровневого и модульного характера построения образовательных программ повышения квалификации работников системы образования, наличия разнообразных форм и методов их освоения, в которых отражается образовательный заказ различных целевых групп обучающихся; возможности свободного выбора для потребителей содержания, места, времени и формы получения образовательных услуг, отвечающих их запросам (применение персонализированного подхода);

- принцип непрерывности образования, реализуемый через встраивание дополнительного профессионального образования в общую систему образования и осуществляемый за счет возможности накопления образовательных программ и их модулей в пространственно-временной организации учебного процесса;

- принцип распределенности или диверсификации системы повышения квалификации, предполагающий использование образовательного потенциала максимально большого числа учреждений, структур, структурных подразделений и лиц, оказывающих услуги в сфере дополнительного профессионального образования и позволяющий создать сетевую образовательную систему с сильным центром и сильной периферией;

- принцип демонополизации и состязательности при производстве и реализации образовательных услуг системы повышения квалификации за счет включения в нее их разнообразных производителей, использования конкурсных механизмов отбора, проведения общественно-государственной экспертизы, оценки конкурентоспособности и востребованности разработанных и реализуемых образовательных программ;

- принцип ориентации на конечный результат в реализации и оценке качества образовательных услуг по повышению квалификации, осуществляемый с помощью механизмов государственно-общественной экспертизы и общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ, кредитно-модульной системы их построения, сертификации прошедших по ним подготовку специалистов с их последующей аттестации на соответствующие категории;

- принцип соответствия предложения спросу на образовательные услуги в сфере повышения квалификации работников образования через наличие и эффективное функционирование в системе механизмов выявления образовательных запросов потребителей услуг и их мониторинг, а также механизмов формирования и распределения заказа на повышение квалификации между производителями услуг и наличие мониторинга его исполнения;

- принцип открытости, обеспечивающий возможность влияния широкой педагогической общественности на состояние дел в сфере повышения квалификации педагогических кадров и возможность влияния ее самой на развитие дополнительного профессионального образования;

- принцип независимости и объективности оценки результатов повышения квалификации кадров за счет разделения функций формирования заказа на образовательные услуги и оценки качества его исполнения между разными организациями системы;

- принцип эффективного использования бюджетных средств за счет осуществления финансирования наиболее актуальных и конкурентных оперативных и стратегических заказов потребителей образовательных услуг и использования персонализированного финансирования профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников системы общего образования через государственные именные сертификаты (ваучеры);

- принцип гибкости, т.е. способности системы повышения квалификации работников системы образования предложить в соответствии с индивидуальными запросами потребителей максимально широкий спектр образовательных услуг, разнообразных по содержанию, формам организации, объему и месту их проведения;

- принцип мобильности системы повышения квалификации работников образования, предполагающий создание внутренних условий для ее саморазвития, приводящего к нарастанию в ней разнообразия образовательных услуг и возможности ее перестройки в соответствии с изменяющимися условиями и целями деятельности;

- принцип вариативности модели повышения квалификации работников системы образования, предполагающий учет многообразия специфических условий, в которых действует система образования, и особенности кадрового потенциала.

Минимальной структурной единицей программы повышения квалификации является модуль. Модуль представляет собой завершённую тематически и по времени структурную единицу программы, для которой определены: цели, содержание, результаты образования, формы (методы, технологии) преподавания и учебной деятельности обучающихся, организационные формы образовательного процесса, критерии и способы контроля и оценки достижений. Все элементы овладения модулем объединяются в систему высокого уровня целостности, что обеспечивает его законченность. Содержание модуля рассчитано на 4 - 36 академических часов.

Модули служат основой для проектирования индивидуальной структуры программы повышения квалификации.

Модульная образовательная программа содержит инвариантную и вариативную часть. Инвариантная часть состоит из базовых модулей, содержание которых представляет теоретическую базу выбранной проблематики. Базовые модули являются основой для построения индивидуальных учебных планов требованиям изменяющихся квалификационных характеристик.

Вариативная часть программы включает альтернативные модули практико-

ориентированного характера, обязательные и не обязательные для освоения. Вариативные модули позволяют приобретать те компетенции, которые связаны с решением определенных частных задач профессиональной деятельности.

Подобная модель создает возможность для выстраивания набора модулей, позволяющего проводить обучение с любого уровня профессиональной компетентности обучающегося.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Гаврилова Л.В.

к.пс.н., доцент кафедры психологии младшего школьника МГПУ
Россия, Москва

Таперко В.С.

завуч по воспитательной работе СОШ № 277
Россия, Москва

Наше общество в последнее время переживает образовательные реформы, которые несут в себе не только большой развивающий и обучающий потенциал, но и должны сохранять и укреплять здоровье всех участников образовательного процесса. Их успешная реализация во много зависит от готовности педагогов к различным инновациям в образовательной среде от их профессиональной компетенции, здоровья, а так же устойчивости к развитию негативных профессионально обусловленных состояний. На сегодняшний день последняя задача остается трудновыполнимой. В связи с большой эмоциональной напряженностью профессиональной деятельности педагога, нестандартностью педагогических ситуаций, ответственностью и сложностью профессионального труда учителя, введением в школы Федеральных Государственных Образовательных Стандартов нового поколения, увеличивается риск развития синдрома «эмоционального выгорания». При этом очень мало обращается внимания на действующие эффективные психолого-педагогические и медицинские технологии, которые направлены на сохранение здоровья педагога, снижающие риск формирования синдрома «эмоционального выгорания» и появления кризиса профессии в целом.

Проблема психологического здоровья личности, живущей в нестабильном, изменяющемся мире, в сложных, экстремальных социально-экологических условиях, приобрела особую актуальность в конце XX - начале XXI века - века наук о человеке, среди которых одно из ведущих мест принадлежит психологии.

Повышенный интерес к человеку как к субъекту труда обратил внимание исследователей на изменения, которые происходят с личностью в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Профессия учителя относится к сфере профессий типа «человек - человек», то есть профессий, которые отличаются интенсивностью и напряженностью психоэмоционального состояния и которые наиболее подвержены влиянию профессионального выгорания.

В настоящее время этот синдром удостоен диагностического статуса. Анализ литературы позволяет отметить, что синдром эмоционального выгорания имеет различные аспекты его изучения, выделения особенностей проявления и развития. Так, В.В. Бойко отмечает, что эмоциональное выгорание - это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравматические воздействия. Он представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще - профессионального поведения. С одной стороны, оно позволяет человеку дозировать и экономно использовать энергетические ресурсы, с другой - выгорание отрицательно сказывается на выполнении работы и отношениях с людьми. По определению Н.Е. Водопьяновой, эмоциональное выгорание - это долговременная стрессовая реакция, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней эффективности. Ее можно рассматривать в аспекте личностной деформации, происходящей под влиянием профессиональных стрессов.

Согласно современным данным, синдром эмоционального выгорания – сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки, выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма,

утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще. Этот синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Исследователи выделяют три стадии выгорания, а так же его следствия: снижение самооценки, беспомощность и апатию (со временем это может перейти в агрессию и отчаянье), одиночество и проблемы установления нормального контакта с учениками из-за преобладания объект – объектных отношении. Существуют различные точки зрения и на факторы возникновения этого синдрома, и на его симптомы. Так, например, Формалюк Т.В. выделяет личностные, ролевые и организационные факторы, В.В. Бойко - ряд внешних и внутренних факторов, тесно взаимосвязанных и провоцирующих эмоциональное выгорание. Характер, степень выраженности синдрома эмоционального выгорания зависит от характера, содержания деятельности, престижа профессии, стажа работы и индивидуально психологических особенностей личности. К главному же источнику выгорания относят взаимодействие с людьми.

Современный учитель призван решать задачи, требующие серьезных педагогических усилий. Освоение нового содержания учебных предметов, новых форм и методов преподавания, поиски эффективных путей воспитания, реализация гуманистической парадигмы, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле преподаваемого предмета - все это под силу лишь психологически здоровому, профессионально компетентному, творчески работающему учителю. Ведь от здоровья учителя во многом зависит и психологическое здоровье его учеников. Действие многочисленных эмоциогенных факторов может вызывать у учителей нарастающее чувство неудовлетворенности, ухудшение самочувствия и настроения, накопление усталости. Эти физиологические показатели характеризуют напряженность работы, что приводит к профессиональным кризисам, стрессам, истощению и выгоранию. Результатом этих процессов является снижение эффективности профессиональной деятельности учителя: он перестает справляться со своими обязанностями, теряет творческий настрой относительно предмета и продукта своего труда, его профессиональные отношения, роли и коммуникации деформируются. При этом, человек подверженный эмоциональному выгоранию, часто мало осознает его симптомы.

Исследование, проведенное на основе методик «Диагностика эмоционального выгорания» В.В. Бойко, Многофакторный личностный опросник FPI (И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел) модифицированная форма «В», показало, что учителя современной школы подвержены синдрому эмоционального выгорания. Ряд учителей имеет его в сформированном состоянии, у значительного числа учителей он формируется.

Учитывая, что учитель - центральная фигура учебно-воспитательного процесса и играет ведущую роль в процессе обучения, проблема его психологического благополучия является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии и школьной практики. В этой связи большое значение приобретает не только дальнейшее изучение феномена эмоционального выгорания, но и своевременная профилактика его развития и преодоления.

Профилактика и преодоление эмоционального выгорания учителей может стать одним из направлений в работе школьного психолога, ориентированного на оказание психологической поддержки учителям, имеющих этот синдром. В основу этой работы должно быть положено профессиональное сотрудничество психолога и педагога; их равноправное взаимодействие; формирование у учителя установки на самостоятельное решение проблем; принятие субъектами консультирования ответственности за совместные решения; повышение уровня проявления рефлексии в процессе педагогического общения в профессиональной деятельности в целом.

Определенные личностные характеристики и трудности учителя могут стать факторами риска в плане появления профессионального выгорания. Для их преодоления нужно, прежде всего, актуализировать мотивацию личностного роста, самопознания своих возможностей и саморазвития, повышать уровень эмоциональной саморегуляции, психологической культуры и конструктивного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Психолого-педагогическое консультирование может быть проведено как по запросу учителей в форме индивидуальных консультаций и работы в группе учителей, так и по инициативе психолога. Тренинг, проведенный с учителями, заинтересованными в работе с психологом и получением психологической поддержки с его стороны, и проявившими активность на занятиях по профилактике синдрома эмоционального выгорания, показал, что практически у всех принимавших участие учителей количественные показатели синдрома эмоционального выгорания существенно снизились или имеют тенденцию к снижению. Работа, направленная на развитие

стрессоустойчивости учителей, их личностного роста, рефлексий, позитивного отношения к профессиональной деятельности, конструктивности во взаимоотношениях с окружающими, позволила в определенной мере нивелировать симптомы эмоционального выгорания. Учителя, принимавшие участие в тренинге, отмечали улучшение своего самочувствия, владение своими эмоциями, умение переключать внимание, повышение уровня рефлексии и другие изменения.

Исследование проблемы позволяет отметить: опасность синдрома эмоционального выгорания, заключающуюся в том, что ему свойственно изо дня в день прогрессировать. Затормозить этот процесс бывает крайне сложно, он может иметь самые негативные последствия. Поэтому самое разумное – своевременно предотвратить появление данного синдрома, решая эту профессиональную задачу и оказывая психологическую помощь учителям, исходя из возможностей психологического консультирования школьным психологом.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данильченко А.Н.

к.ист.н., начальник Учебного управления

МИОО

Россия, Москва

Академик РАО В.Д. Шадриков считает, что переживание учебных ситуаций различного содержания как лично значимых приводит к осознанию их результатов в форме личного знания и субъективно принятых ценностей, тем самым позволяет использовать их в процессе социализации. Данное положение имеет особую значимость для системы образования субъектов профессиональной деятельности. Специфические свойства педагогов как обучающегося контингента актуализируют психолого-педагогические требования к системе современного образования в России. В качестве таких особенностей системы непрерывного обучения субъектов профессиональной деятельности выделим основные. Это обучение проводится в рамках системы переподготовки и повышения квалификации кадров. Возросшие темпы социальных изменений приводят к необходимости многократного образования, поэтому роль системы непрерывного образования, повышения квалификации и переподготовки кадров особенно велика. Данная система, созданная в определенное время и для решения определенных задач, сегодня уже не удовлетворяет потребности общества. Нужен переход к модели социально и культурно ориентированной, связанной с использованием внутреннего потенциала человека, его опыта, способностей к эстетическому и ценностному переживанию жизни. В системе переподготовки опора образовательного процесса на индивидуальный жизненный опыт и личностные ценности просто необходима, поскольку здесь мы имеем дело с взрослыми людьми, с уже сложившимся мировоззрением и осознанными образовательными потребностями. В этой связи, по мнению В.Д. Шадрикова, особую теоретическую значимость приобретает проблема обучения взрослых. Профессионалы, осуществляющие образовательный процесс, испытывают на себе многократно усиленное воздействие социальных преобразований, поскольку включены в него и социально и профессионально. Поэтому система их подготовки должна быть ориентирована на требования, которые предъявляет профессиональная деятельность к личности. Эти требования достаточно велики и предполагают определенный уровень социальной зрелости, то есть при обучении педагогов мы имеем дело не просто с взрослыми людьми, а с людьми, сознательно выбравшими педагогическую сферу деятельности как профессиональную. Этот профессиональный и жизненный выбор предполагает влияние определенных смыслообразующих мотивов их ценностных ориентаций. Тогда исследование проблемы образования взрослых должно быть дополнено анализом личностных детерминант субъектов профессиональной деятельности - профессиональных мотивов и ценностно-смысловых ориентации.

Важнейшая проблема образования взрослых - это полноценное использование их личностного потенциала и жизненного опыта в процессе учения. Для решения этой проблемы необходимо понимание личностных детерминант процесса учения и особенно - того смысла, который имеет для них профессиональная подготовка и переподготовка. Смысл определяется

отношением мотива к цели деятельности. Тогда смысл процесса учения для взрослых обучающихся будут определяться их ведущими мотивами, в том числе - текущими задачами социализации.

Социализация является непрерывным процессом, сопровождающим человека в течение всей жизни. Тот или иной возрастной этап вносит, специфическое содержание в процесс личностного развития, но не останавливает его. Специфические особенности социализации взрослых: социализация взрослых направлена на коррекцию и овладение новыми навыками, социализация взрослых выражается в изменении их поведения, взрослые усваивают нормы, подвергая их критической оценке, система оценок взрослых предполагает определенную гибкость в их использовании.

В настоящее время в психологической науке существует несколько подходов к пониманию развития и изменения взрослых. Согласно адаптивистскому подходу к социализации жизнь взрослых людей включает ряд ожидаемых и неожиданных кризисов. К примеру, смена места работы или уход из дома взрослых детей. Человек должен найти выход из создавшейся ситуации и приспособиться к ней. Противоположной точки зрения придерживаются сторонники эволюционного подхода, согласно которому благодаря преодолению кризисов происходит дальнейшее совершенствование личности. На каждой стадии в жизни индивида, возникают определенный кризис или потрясение, переход от одной стадии к следующей происходит благодаря преодолению этого кризиса.

Социализация взрослых не является продолжением социализации детей, она представляет собой процесс преодоления психологических тенденций, сложившихся в детстве. Личностные последствия детских травм могут быть частично преодолены во взрослом возрасте. Взрослые люди путем размышлений и наблюдений могут осознать, что некоторые внушенные им в детстве понятия не соответствуют действительности, что родители далеки от совершенства и не всемогущи, что окружающему миру нет дела до их желаний и страхов, наконец, что не обязательно подчиняться авторитетам. Успешная социализация взрослых связана с постепенным преодолением детской уверенности во всемогуществе авторитетных лиц и в том, что другие обязаны заботиться об их нуждах. В результате формируются более реалистические убеждения с разумной мерой недоверия к авторитетам и пониманием, что люди сочетают в себе как достоинства, так и недостатки. Избавившись от детских мифов, люди становятся терпимее, щедрее и добрее. В конечном итоге личность обретает значительно большую свободу.

Однажды сформированные свойства личности не являются раз и навсегда неизменными; новые жизненные задачи заставляют человека меняться и пересматривать свои качества. Благодаря психологическому консультированию люди пытаются разобраться со своими конфликтами и изменить свое поведение на основе этого понимания. Общность задач образования и психологического консультирования в плане развития личности очевидна, поэтому определенные элементы психологического консультирования должны присутствовать в содержании обучения, особенно в обучении взрослых. В любом случае, содержание образования должно «вписываться» в контекст тех жизненных задач, которые свойственны взрослому возрасту. Они формулируют три необходимых условия такой системы профессиональной переподготовки: включение в нее задач социального развития личности; введение наряду с профессиональными непрофессиональных элементов учения; осознание образования взрослых как части процесса развития общества.

В работах психологов проблема образования взрослых рассматривается с точки зрения внутренних детерминант этого процесса - мотивов, отношений, ценностных ориентации. Большинство авторов обращают внимание на активную позицию взрослых учащихся. Они выделяют формирование особой личностной позиции активного субъекта учения и развитие мотивации учения в качестве центрального момента обучения взрослых. Наличие такой позиции в качестве исходной свойственно большинству взрослых, решивших продолжить свое образование или повысить квалификацию. Потребность учиться формируется изначально в процессе решения проблем, возникающих в жизни, в общественном производстве, и может успешно развиваться в ходе адекватно построенного учебного процесса.

Основной эффект развития взрослых, определяющий их обучение, заключается в том, что усваиваемые знания помогают обогатить их концепцию жизни. Такое развитие находит свое выражение не только в расширении представлений об окружающей действительности, но и в формировании соответствующих понятий, в углублении ценностей и идеалов личности, в совершенствовании методов практической деятельности, видении мира. Стремление к такому

концептуальному развитию определяет смысл и значимость обучения для взрослого человека.

Важным моментом является учет социального статуса взрослого учащегося. Взрослый человек видит себя в обучении полноправным субъектом учения, рассматривающим учебную деятельность через призму практической деятельности. Однако готовность взрослого ученика к самостоятельному определению цели своего учения, выбору форм и методов не означает сформированности у него умений осуществлять новый вид деятельности. Таким образом, психологи приходят к выводу о необходимости учета в процессе организации обучения взрослых тенденции к самостоятельности, активности и саморегуляции как факторов, обеспечивающих его успешность.

Анализируя последние достижения в области обучения взрослых, необходимо выделить в качестве основных целей обучения удовлетворение учебных устремлений и потребностей в зависимости от их индивидуальной и социальной роли, готовность к последующему самостоятельному обучению, считая, что богатый практически опыт должен служить отправной точкой при организации процесса обучения.

Понимая всю важность внутренней мотивации субъектов профессиональной деятельности, приходится констатировать тенденцию к ее вытеснению прагматическими мотивами в настоящее время. Содержание той мотивации, которая вытесняет собственно творческие мотивы у современных педагогов, еще раз доказывает, что актуальные задачи социализации определяют мотивацию профессиональной подготовки и деятельности. Так, для пожилых педагогов жизненно важно сохранение привычного профессионального и социального статуса, в то время как для молодых является важной проблема социального самоутверждения.

Таким образом, задачи социализации обучающихся должны учитываться в процессе обучения, если мы хотим, чтобы оно стало для обучающегося личностно значимым.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОРТАЛАХ

Данильченко С.Л.

д.ист.н., декан факультета подготовки и переподготовки кадров

МИОО

Россия, Москва

Академик РАО В.Д. Шадриков справедливо считает, что новая дидактика для новой школы может быть разработана на основе теории учебной деятельности, рассматриваемой как деятельность совместной. В основе такой теории должны лежать представления о формировании учебной деятельности как процесса системогенеза жизнедеятельности.

Отличительным принципом новой школы станет широкая индивидуализация образовательного процесса. Если сегодня мы имеем основную форму организации образования - классно-урочную систему, то завтра в новой школе ей должна прийти на смену новая форма - индивидуальная программно-целевая. Также важнейшим принципом новой российской школы, по мнению В.Д. Шадрикова, может стать принцип субъектности учения в образовательном процессе. Учитель должен стать субъектом учебной деятельности, в этом и состоит проблема целеполагания, и проблема регуляции своей деятельности, и проблема мотивации. У многих учителей не формируются компетенции в области мотивации, целеполагания, программирования и самоконтроля. Определенные знания им, безусловно, даются, но компетенции не формируются.

Использование информационных технологий является одним из перспективных направлений повышения качества дополнительного профессионального образования педагогов, воспитания неповторимой самопознающей и саморазвивающейся личности учителя. Однако разработка и внедрение персонализированных информационных систем, позволяющих оперативно получать информацию о процессе формирования новых профессиональных компетенций и на этой основе учитывать индивидуальные особенности его процесса познания, во многих организациях ДПО идет недостаточно интенсивно. Учет множества факторов, влияющих на процесс развития личности учителя в системе ДПО, позволяет говорить об адаптивной образовательной среде - совокупности взаимосвязанных материальных, пространственно-предметных, социальных составляющих и межличностных отношений, включенных в эту среду людей [5]. Здесь создаются условия для выбора собственной стратегии действий по формированию у себя профессионально

важных качеств педагогов.

При подготовке педагога к эффективному выполнению своих новых функций и решению профессиональных задач в условиях вероятностной производственной среды целесообразно использовать интеллектуальные дидактические компоненты (ИДК), позволяющие генерировать достаточно большое, но конечное множество образовательных траекторий для обучающихся, имеющих разный уровень знаний и сложившихся к данному моменту способностей к тем или иным видам деятельности. Их использование возможно при следующих условиях:

- перед обучающимися поставлены конкретные цели и задачи на данный и последующий периоды формирования профессиональных компетенций;
- определены уровни способностей обучающихся к освоению разных видов деятельности, чем он выше, тем выше может быть уровень сформированности профессиональных компетенций;
- выявлен уровень полученных знаний обучающихся до использования образовательного портала;
- предоставлена возможность выбора порядка усвоения учебного материала, необходимого обучающимся для формирования конкретных профессиональных компетенций;
- предоставлены комфортные условия для работы с образовательным порталом: они разработаны с учетом требований инженерной психологии и эргономики, унифицированы принципы навигации.

Правилom является сочетание возможностей разрабатываемых образовательных порталов, использующих интеллектуальные дидактические компоненты в адаптивной образовательной системе с возможностями традиционных педагогических технологий, включающих лекции, практические и лабораторные занятия. Это позволяет существенно активизировать самостоятельную работу обучающихся и формировать новые профессиональные компетенции педагога при ограниченном ресурсе аудиторного времени. Одним из результатов учебной работы обучающихся с образовательными порталами, использующими интеллектуальные дидактические компоненты, может быть развитие у них способности к самосовершенствованию и саморазвитию на протяжении всей жизни. Комплексность, мультидисциплинарная сущность и системность интеллектуальных дидактических компонентов способствуют созданию системного и креативного мышления обучающегося, ориентируя его на поиск связей и закономерностей не только в отдельной изучаемой дисциплине, но и в комплексе дисциплин, необходимых для новой профессиональной деятельности в целом.

Подобные образовательные порталы позволяют реализовать технологию самостоятельной работы обучающихся, заключающуюся в возможности организовать свою учебную деятельность по формированию актуальных компетенций по индивидуальной образовательной траектории. Их составными элементами являются: модуль идентификации, обеспечивающий процесс индивидуализации обучения; тестирующий модуль, с помощью которого происходит коррекция индивидуальной траектории; генерирующий модуль, позволяющий с помощью интеллектуальных дидактических компонентов, сформировать индивидуальную траекторию обучения; база знаний выбранной профессиональной деятельности, включая в себя дополнительную информацию об изучаемой профессии; подсистема двухуровневой адаптации, создающая образ обучающегося.

Овладение различными видами деятельности зависит от готовности человека к освоению нового учебного материала, и, в силу особенностей личных темпов восприятия и усвоения, индивидуальных объемов памяти (кратковременной, оперативной и долговременной), внимания, мотивации, интереса и другого [2], восприятие разными людьми одной и той же информации происходит по-разному, значит необходимо определить для каждого обучающегося индивидуализированную технологию организации профессиональной подготовки педагога, с адаптированным содержанием и профессиональными задачами. Поэтому на первом этапе входа в образовательный портал осуществляется диагностика индивидуальных способностей обучающегося, способствующая в дальнейшем формированию индивидуальной траектории обучения, которая генерируется с помощью интеллектуальных дидактических компонентов.

Можно выделить девять базовых уровней технологически однородных групп, имеющих способность варьироваться согласно изменениям внешней среды, представляемых в виде матрицы, строки которых соответствуют уровню обученности (выше среднего, среднего, ниже среднего), столбцы соответствуют способности к усвоению данной предметной области (общие способности, специальные способности начального уровня, профессиональные способности) [1; С. 40]. Диагностика индивидуальных качеств обучающегося в разрабатываемом образовательном портале проводится через определенные промежутки времени с целью выявления скрытых

резервов качеств личности обучающихся, необходимых для осуществления возможности изменения индивидуальной образовательной траектории.

Второй этап способствует погружению в адаптивную образовательную среду, где проводится диагностика уровня входящих знаний для выбора информации, необходимой для формирования профессиональных знаний и умений, и выбора рациональной технологии обучения, подходящей конкретному обучающемуся.

Разрабатываемый на третьем этапе интеллектуальной системой образ обучающегося при построении личностно-ориентированной траектории освоения учебных дисциплин отражает основные пользовательские характеристики, историю посещений, его предпочтения, уровень знаний и индивидуальные особенности педагога, формирует абстрактные стереотипные пользовательские профили. Образ обучающегося является ключевым элементом в процессе адаптации информационного содержания и навигационного пространства. Созданная на основе динамически получаемых данных модель пользователя обеспечивает работу системы, которая с помощью определенных правил осуществляет изменение содержания изучаемого материала, обеспечивающего формирование компетенций, и экранного интерфейса [1; С. 40]. Проведение тестирования на разных этапах обеспечивает определение уровня знаний обучающегося, являющегося переменной величиной для каждого конкретного пользователя. Результаты индивидуального исследования реализуются в гиперпространстве, т.е. получаемые данные об обучаемом дают возможность интеллектуальным дидактическим компонентам, фиксируя изменения уровня знаний, соответствующим образом модифицировать образ пользователя. В этом случае знания обучающегося при формировании компетенций могут быть представлены оверлейной моделью, основывающейся на структурной модели предметной области, которая сохраняет информацию об уровне знаний обучающегося и о том, изучены ли тема или нет.

На четвертом этапе для повышения эффективности обучения педагогов осуществляется деятельность интеллектуальных дидактических компонентов, которые генерируют педагогическую технологию, основанную на сформированной модели обучающегося. Технология представления содержания дисциплины реализуется в виде нелинейной гипертекстовой структуры, что позволяет перейти к требуемому элементу через гиперссылку. Причем представляемый материал учитывает базовый уровень обучения согласно входной информации об обучающемся. Наличие учебно-познавательных и творческих задач на данном этапе способствует развитию критического мышления, аналитического отношения к рассматриваемым объектам и проблемам. Сгенерированная технология обучения для каждого обучающегося гарантирует качество образовательной продукции и формирование профессиональных компетенций будущих специалистов.

Пятый этап предоставляет обучающимся возможность проверки полученных знаний, предлагая пройти тестирование (обучающее или контролирующее) и в случае контролирующего тестирования предоставление нового учебного материала осуществляется только тогда, когда уровень полученных знаний выше 75 %.

Получение качественного описания сформированной компетенции происходит на основе теории пространств знаний по результатам тестирования, что позволяет оптимизировать работу по получению результирующих данных о сформированности или несформированности определенных компетентностей, уровня знаний группы педагогов, дает возможность сравнить результаты тестирования определенных педагогов и всех тестирующихся до него, определить сильные и слабые стороны сформированности определенных компетенций, вычислить общую оценку уровня сформированности знаний у обучающегося.

Для обеспечения обратной связи в образовательном портале существуют блоки преподавателей и администраторов, имеющих разный уровень доступа. Преподаватель может наблюдать за процессом формирования новых компетенций, корректировать учебный материал при необходимости. Администратор осуществляет обслуживание программного обеспечения, ввод и корректировку общей и специальной информации.

Использование интеллектуальных дидактических компонентов в адаптивной образовательной среде может способствовать повышению качества образования в системе ДПО, в процессе реализации которых происходит усиление значимости самостоятельной работы обучающихся. Каждый обучающийся, используя индивидуальную образовательную траекторию, формируется как квалифицированный специалист, способный решать профессиональные задачи и имеющий возможность саморазвития и самосовершенствования на протяжении всей своей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева И.А. Интеллектуальные дидактические компоненты адаптивной образовательной системы // Высшее образование сегодня. - 2011. - № 12.
2. Воробьева И.А. Роль адаптивной модели обучаемого при использовании дидактических компонентов образовательных систем // Университетское образование: XI Междунар. науч.-метод. конф. - Пенза, 2007.
3. Касьянова Е.В. Адаптивные технологии дистанционного обучения программированию [Электронный ресурс] // Исследования в области образования, молодежной политики и социальной политики в сфере образования, 15-20 января 2006 года - Режим доступа: http://www.rae.ru/zk/arj/2006/01/Kasyanova_2.pdf
4. Хуторской А.В. Дидактика личностно-ориентированного обучения. - М.: Эйдос, 2005.
5. Шмарион Ю.В. Проектирование образовательных систем (системно-контекстный подход). - Белгород: БелГУ, 2003.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ЗАДАЧ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Елисева Ю.Ю.

методист факультета подготовки и переподготовки кадров
МИОО
Россия, Москва

По мнению академика РАО В.Д. Шадрикова в современной теории и практике определились разные аспекты деятельности образовательных учреждений, выступающие предметом внимания при оценке качества образовательных услуг.

В общем смысле под образовательными услугами понимаются некоторые характеристики деятельности образовательного учреждения или иной организации, реализующей соответствующую образовательную программу (далее по тексту - образовательное учреждение (ОУ) или образовательная организация), представляющие потребительский интерес, то есть являющиеся предметом непосредственного пользовательского интереса, с точки зрения пользователей (потребителей – граждан разных социально-экономических категорий) образовательных услуг образовательных учреждений.

В соответствии с этим сущностным экономическим содержанием понятия «услуги», при оценке качества образовательных услуг ОУ предметом внимания становятся определенные стороны деятельности учреждения, такие как: условия предоставления образовательных услуг потребителям разных категорий, то есть ресурсное, организационное и иное обеспечение образовательного процесса, с точки зрения их значимых пользовательских (потребительских) свойств, характеристик; результаты образовательной деятельности ОУ при имеющихся условиях организации образовательного процесса, представленные через характеристики образования, получаемого или полученного гражданами, то есть через характеристики у граждан.

При анализе и оценке качества образовательных услуг ОУ в каждом из перечисленных двух случаев имеется в виду свое особенное предметное содержание, составляющее особенный предмет для управления. Соответствующие описания разных сторон, аспектов, элементов деятельности ОУ в учетных информационных документах, а также при статистических измерениях, образуют разные массивы информационных ресурсов управления качеством образования.

В сложившейся практике модернизации системы образования и развития отечественной системы непрерывного образования представления о требованиях к качеству образовательных услуг системы дополнительного профессионального образования, повышения квалификации работников образования, касающиеся предоставления образовательных услуг, связаны с конкретными сторонами условий организации образовательного процесса. Сложившиеся в отечественной практике требования к качеству образовательных услуг в части условий их предоставления включают следующий ряд значимых элементов образовательной деятельности образовательного учреждения: образовательные программы и их соответствие предъявляемым к

ним новым требованиям: модульный характер формирования программ, позволяющий оперативно вводить новые образовательные модули по актуальным и перспективным вопросам и направлениям, обновлять содержание с учетом достижений науки и практики, финансирование программ на персонифицированной основе, обеспечивающее возможности выбора слушателями и предметного программного модуля и образовательной организации, формирование программ, предусматривающих их освоение поэтапно, без привязки к нормативным срокам, без привязки к региону (месту) проживания, учет в программах обучения профессиональных стандартов (проектируемой национальной квалификационной рамки), определяющих требования к содержанию и условиям труда, к квалификации и компетенции работников по различным квалификационным уровням, соответствие программ запросам потребителей и общества к уровню подготовки выпускников; организация обучения, и соответствие ее новым требованиям: возможности реализации модели индивидуализированного профессионального образования, использование кредитно-зачетной системы учета обучения и его результатов, ориентация на подготовку по результатам обучения итогового проекта, значимого для практики и применения в образовательной деятельности; обеспечение активной самостоятельной работы обучающихся на основе расширения состава образовательных технологий (тренажерные комплексы, деловые игры, проектные методы обучения и др.), расширения доступа к образовательным ресурсам, прежде всего, на основе использования ИКТ (информационно-коммуникационных технологий), внедрение в образовательный процесс учебных практик и стажировок и развитие специализированных сервисов по их организации; материальная инфраструктура системы повышения квалификации работников образования и соответствие ее задачам организации непрерывного образования: возможности включения в систему повышения квалификации по разным направлениям образовательных учреждений - стажировочных площадок, принимающих на стажировку, а также для прохождения повышения квалификации педагогических и управленческих работников; кадровое обеспечение системы повышения квалификации, уровень и развитие условий подготовки научно-педагогических кадров, осуществляющих подготовку, повышение квалификации и переподготовку специалистов.

В действующей практике, в том числе в складывающемся новом опыте модернизации системы повышения квалификации, представления о требованиях к качеству образовательных услуг, касающиеся результатов образовательной деятельности ОУ – результатов образования у граждан, связаны со следующим рядом явлений социально-экономической практики управления качеством в образовательных учреждениях: результаты - текущие и итоговые - курсовой подготовки слушателей по образовательным программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, уровень соответствия результатов курсовой подготовки слушателей (образовательных результатов) федеральным государственным требованиям, потребностям работодателя, социальным и личностным ожиданиям потребителя, профессиональным требованиям (требованиям «национальной рамки квалификаций» Российской Федерации, представляющей собой обобщенное описание квалификационных уровней с учетом профессиональных стандартов), соответствие индивидуальной программы (плана) повышения квалификации выявленным профессиональным потребностям слушателя, индивидуальному плану профессионального развития, запросы потребителей и общества к уровню подготовки, профессиональные потребности, профессиональные затруднения работников образования, определяющие спрос на образовательные услуги системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, прогнозные сценарии потребности в услугах непрерывного образования, в образовательных услугах системы дополнительного профессионального образования.

В действующей практике изучения - учета и анализа - и оценки качества образовательных услуг образовательных учреждений в части условий предоставления образовательных услуг (ресурсное, организационное и иное обеспечение образовательного процесса) и в части результатов образовательной деятельности ОУ, представляющих предмет потребительского интереса, применяются механизмы внутриотраслевой, а также и, так называемой, внешней оценки качества.

Механизмы внутриотраслевой оценки качества предусматривает осуществление формализованных процедур должностными лицами учреждения, специальных подразделений управления, в соответствии с установленными полномочиями.

Механизмы внутриотраслевой оценки качества предусматривает квалиметрическую оценку занятий, проводимых преподавателем (в соответствии с основными требованиями), а также

оценку исполнения учебно-тематического плана и образовательной программы, как преподавателем, учебным подразделением (учреждением), так и каждым слушателем.

Информационные ресурсы внутриотраслевой оценки качества в современной практике управления образованием на разных уровнях управления все чаще используются как один из инструментов в решении задач повышения эффективности образовательной деятельности, в том числе, при аттестации кадров на соответствие должности, при оплате труда работников различных категорий персонала, при оценке эффективности образовательной деятельности ОУ, осуществляемой на уровне органов управления образованием (муниципального, регионального, федерального), в частности, в процедурах рейтингования образовательных учреждений территориальной образовательной сети.

В новейшей, только еще складывающейся практике управления качеством образования информационные результаты внутриотраслевой оценки качества становятся основанием для формирования информационных ресурсов деятельности по анализу и прогнозированию качества образовательных услуг образовательных учреждений.

Внешняя оценка качества получает все большее распространение в новой практике модернизации системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Внешняя оценка осуществляется, как правило, слушателями, в системе управления качеством признается субъективной, но позволяет опосредованно получить в достаточной степени достоверную оценку соответствия фактических условий и результатов обучения потребительским ожиданиям.

Механизмы внешней оценки качества по своему содержанию и функциональному назначению представляют собой собственно оценку качества образовательных услуг.

Представленные в статистических описаниях информационные результаты внешней оценки становятся в практике управления образованием важным инструментом: для анализа и оценки качества образовательных услуг образовательного учреждения, для оценки эффективности образовательной деятельности, для прогноза мероприятий по повышению качества и эффективности образовательной деятельности.

В прогнозируемой практике внешней оценки в управлении качеством образования предусматривается использование оценки: работодателя, распорядителя кредитов, различных общественно-профессиональных структур: ассоциаций работодателей и организаций (участие в формировании требований к образовательным результатам и программам непрерывного образования, участие в мониторинге результатов их реализации).

В наиболее распространенных в сложившейся практике представлениях о механизме внешней оценки качества образовательных услуг предусматривается формирование и использование организационно-функциональной, информационной, так называемой, «системы обратной связи» - с целью выявления удовлетворенности качеством образовательных услуг. Как правило, речь при этом идет, в первую очередь, о потребителях образовательных услуг образовательного учреждения – слушателях системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В соответствии с этими, сложившимися представлениями о содержании и о механизме осуществления внешней оценки качества образовательных услуг расширяется практика применения внешней оценки в образовательных учреждениях системы повышения квалификации и переподготовки. Одновременно определяется роль и значение выявления в ожидаемой перспективе удовлетворенности и других категорий потребителей образовательных услуг и продукции образовательных учреждений этой системы (совокупности выпускников и др.).

В отдельных локальных случаях, в действующей практике системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки инструментом оценки качества образовательных услуг применяются информационные технологии, предусматривающие сбор информации, социологической, прежде всего (опросники, анкеты, интервью и т.п.), в которой предметом изучения становятся не психологические характеристики – уровень удовлетворенности теми или иными сторонами образования, а непосредственно экспертные оценки уровня соответствия условий и результатов образовательной деятельности образовательных учреждений потребительским ожиданиям и интересам. Это информационные технологии экономического управления, предусматривающие экономический анализ уровня обеспечения качества образовательных услуг, в том числе, «экспертную», «потребительскую» оценку соответствия фактического состояния по учитываемым вопросам, сторонам, элементам условий предоставления

образовательных услуг (организации образовательного процесса) и результатов обучения (предоставления услуг) ожидаемому уровню, «экспертную», «потребительскую» оценку уровня решения профессиональных проблем и затруднений в результате освоения предложенной образовательной программы.

Статистическая обработка результатов сбора такой информации и аналитическое описание ее позволяет представить социально-экономическую характеристику качества образовательных услуг образовательного учреждения по изучаемым сторонам его образовательной деятельности.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВ-АНТОНИМОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Замалиева В.Б.

магистр, учитель начальных классов

МПГУ

Россия, Москва

Родной язык в школе – это инструмент познания, мышления, развития. Через язык ученик овладевает традициями своего народа, его мировоззрением. Язык вводит ребенка в общественную жизнь, дает ему возможность общаться как с близкими, так и дальними людьми, весь поток познания идет по каналам языка: через слова усваиваются понятия, в формах языка строится мысль и речь. Каждый речемыслительный акт есть разрешение проблемной ситуации, т.е. акт творческий. Речь – канал развития интеллекта. Дети овладевают языком через речевую деятельность, через восприятие речи и говорение. Вот почему большое значение придается обучению детей выражать свои мысли, общаться друг с другом, правильно строить устные и письменные высказывания. Одним словом, развитие речи детей является одной из основных задач при обучении детей языку.

При рассмотрении психолого-педагогических основ изучения антонимов целесообразно отметить незрелость познавательных процессов детей младшего школьного возраста: мышления, внимания, памяти, восприятия.

Мышление – социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы.

Человеческое мышление невозможно без языка. Всякая мысль возникает и развивается в неразрывной связи с речью. Чем глубже и основательнее продумана мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, устной и письменной речи. И наоборот, чем больше совершенствуется, оттачивается словесная формулировка какой-то мысли, тем отчетливее и понятнее становится сама эта мысль.

В дошкольном возрасте мышление у детей в основном наглядно-действенное. Даже в 1 и 2 классах мыслительная деятельность младших школьников во многом напоминает мышление дошкольников. Анализ учебного материала производится по преимуществу в наглядно-действенном плане. Учащиеся 1-2 классов часто судят о предметах и ситуациях односторонне, охватывая какой-либо единичный внешний признак. Умозаключения детей опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии. Обоснование вывода осуществляется не на основе логических аргументов, а путем прямого соотношения суждения с воспринимаемыми сведениями. Большинство обобщений фиксирует конкретно воспринимаемые признаки и свойства, лежащие на поверхности предметов и явлений.

На основе систематической учебной деятельности от 1 к 3 классу изменяется характер мышления младших школьников. С каждым годом увеличивается объем знаний, требующих указания на внутренние, глубинные, причинно-следственные связи и соотношения между понятиями, фактами, явлениями.

К 3 классу учащиеся овладевают родо-видовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией; усвоенный материал излагают в виде развернутых суждений. Эти суждения являются результатом анализа материала, мысленного сопоставления его отдельных частей, мысленного выделения в этих частях главных моментов, их объединения в целостную картину, обобщения частных в некотором новом суждении, теперь уже отдельном

от прямых его источников и ставшем абстрактным знанием. Постепенный выход мышления младших школьников за пределы наглядно-образных представлений ведет к переходу мышления на более высокий уровень – к развитию причинного мышления.

К концу начальной школы в познавательной деятельности детей наблюдается повышение исследовательской активности.

Исследовательская активность на этапе причинного мышления характеризуется ростом самостоятельности мыслительной деятельности и ростом критичности мышления. Благодаря самостоятельности ребенок научается управлять своим мышлением: ставить исследовательские цели, выдвигать гипотезы причинно-следственных зависимостей, рассматривать известные ему факты с позицией выдвинутых гипотез. Эти способности являются основными предпосылками творчества на этапе причинного мышления. Для развития творческого мышления младших школьников следует использовать приемы и упражнения, стимулирующие развитие как наглядно-образного, так и причинного мышления

Основой мышления, практической деятельности, ориентации человека в мире и обществе является восприятие как специфическая познавательная деятельность сопоставления, соотнесения возникающих в нем чувственных качеств предмета; форма познания действительности. Процесс восприятия включает в себя познавательную деятельность обследования, распознавание предмета через образ; возникновение образа из чувственных качеств, в свою очередь, опосредовано предметным значением, к которому приводит истолкование этих чувственных качеств. Чем более развито восприятие, чем более остро и подробно в нем схватываются главные, существенные признаки объекта и их комбинации, тем вернее и полнее раскрывается задача по идентификации, установлению их подлинного значения. Развитие восприятия должно происходить в разнообразных видах деятельности, которые выполняют младшие школьники. Известно, что восприятие учащихся в 1 и начале 2 класса еще весьма несовершенно и поверхностно. Младшие школьники допускают неточности и ошибки в дифференцировке при восприятии сложных объектов. Иногда не отличают и смешивают сходные по начертанию или произношению буквы и слова, изображения сходных предметов и сами сходные предметы. Часто дети выделяют случайные детали, существенное же и важное не воспринимают. С возрастом младшие школьники должны овладеть техникой восприятия, научиться смотреть, слушать, выделять главные, существенные признаки предметов, видеть в предмете много разных деталей.

В развитии произвольного восприятия большое значение имеет слово. У учащихся 1–го класса слово завершает процесс восприятия. Назвав предмет, дети перестают его детально анализировать. Учащиеся 2–3-го класса, назвав предмет, продолжают описывать его в словесной форме. Если в 1–2-м классах восприятие словесного материала нуждается в наглядности, показе, то уже в 3–4-м классах это требуется в меньшей степени.

В процессе обучения восприятие младших школьников становится более анализирующим, более дифференцирующим, принимает характер организованного наблюдения, изменяется роль слова в восприятии предметов и явлений.

Восприятие учащихся 1–2 классов отмечается ярко выраженной эмоциональностью. В первую очередь, дети воспринимают те объекты и их свойства, признаки, особенности, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик, эмоциональное отношение. Наглядное, яркое, живое воспринимается лучше, отчетливее.

Однако учитель должен стремиться и к тому, чтобы дети четко воспринимали и менее яркое, менее увлекательное и занимательное, для чего следует целенаправленно формировать восприятие учащихся, используя специальные средства, которые помогают организовывать деятельность детей по восприятию тех или иных предметов, явлений, выделять их существенные признаки и свойства.

Одним из эффективных методов организации восприятия и воспитания наблюдательности является сравнение. Восприятие при этом становится более глубоким, количество ошибок уменьшается. Младший школьник быстро реагирует на то, что его интересует, поэтому очень важно воспитывать познавательные интересы и потребности учащихся. Необходимым условием любой деятельности является внимание, как форма организации познавательной деятельности, избирательная направленность сознания на определенный объект и сосредоточенность на нем усилий для наилучшего выполнения этой деятельности. Внимание само по себе не является особым познавательным процессом. Оно присуще любому познавательному процессу, выступает как форма, способность организации этого процесса.

В начальной школе происходит развитие произвольного внимания. Большое значение

имеет развитие у учащихся умения работать самостоятельно. Развитие произвольного внимания у младших школьников тесно связано с развитием ответственного отношения к учению. Ученики без чувства ответственности внимательно работают только с интересным материалом. Произвольное внимание в младшем возрасте развивается вместе с развитием мотивов учения. Возможности волевого регулирования внимания в младшем школьном возрасте ограничены. Младший школьник обычно может сосредоточенно работать лишь при наличии близкой мотивации (перспективы получить «пятерку», заслужить похвалу учителя). Воспитание у младших школьников далекой мотивации произвольного внимания должно происходить в соответствии с возрастом детей, его особенностями, путем связывания друг с другом близких и все более отдаленных целей.

Объем внимания младшего школьника меньше, чем у взрослого человека, распределение внимания – слабее. Младший школьник не может распределить внимание между различными видами работы, например, между своим чтением и слушанием товарища.

У учащихся первых классов небольшая устойчивость внимания, что связано с возрастной особенностью процесса торможения. Устойчивость внимания первоклассники могут сохранять в течение 30-35 минут. А вот учащиеся 3-х классов могут сохранять внимание непрерывно в течение урока. Но важно периодически менять вид работы, чтобы не наступило утомление. Младшие школьники также не умеют быстро переключать свое внимание с одного объекта на другой. Но к окончанию начальной школы это свойство внимания совершенствуется. Некоторые дети невнимательны. Причины этого различны: у одних – лень мысли, у других – отсутствие серьезного отношения к учению, у третьих – повышенная возбудимость центральной нервной системы. Внимание учащихся во многом зависит от доступности учебного материала. Учащиеся с увлечением работают над тем, что может быть и трудно, но выполнимо, что может показать им наличие каких-то достижений.

Внимание теснейшим образом связано с эмоциями и чувствами детей. Все, что вызывает у них сильные переживания, привлекает их внимание. Большое влияние на внимание оказывают интересы и потребности учащихся. То, что увлекает детей, как бы само собой привлекает их внимание.

Памятью называют отражение прошлого опыта человека, проявляющееся в запоминании, сохранении и последующем припоминании того, что он воспринимал, делал, чувствовал, о чем думал. Отражение или воспроизведение прошлого в памяти не пассивно: оно включает отношение личности к воспроизводимому. Это отношение может быть более или менее сознательным. Оно становится вполне сознательным, когда воспроизведенный образ осознается в своем отношении к прошлой действительности, т.е. когда субъект относится к воспроизведенному образу, как отражению прошлого.

Сохранение - это не пассивное хранение материала. Это динамический процесс. Он включает освоение и овладение материалом, его переработку и отбор, обобщение и конкретизацию.

Запоминание является собственно сознательной фиксацией достигнутого в настоящий момент познания действительности в целях использования его в будущей практической или теоретической деятельности, так же как и припоминание является извлечением знаний, добытых или усвоенных в прошлом, для практической или теоретической деятельности, протекающей в настоящем. У младших школьников более развита наглядно-образная память, чем смысловая. Лучше они запоминают конкретные предметы, лица, факты, цвета. Известно, что также легко дети запоминают непонятное и заучивают учебный материал нередко буквально. Основная причина легкого запоминания непонятного и бессмысленного связана с особым отношением к нему детей. Часто непонятное делается особенно значимым для ребенка.

Во время обучения в начальных классах дается очень много конкретного, фактического материала, что развивает наглядную, образную память. Но школьное обучение с самого начала требует от детей произвольного запоминания материала. Продуктивность памяти младших школьников зависит от понимания ими характера мнемической задачи и от овладения соответствующими приемами и способами запоминания и воспроизведения. Первоначально дети применяют самые простые способы – многократное повторение материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами.

Соотношение произвольной и произвольной памяти в процессе их развития внутри учебной деятельности различно. В 1 классе эффективность произвольного запоминания выше, чем произвольного, т.к. у детей еще не сформированы особые приемы осмысленной обработки

материала и самоконтроля.

По мере формирования приемов осмысленного запоминания и самоконтроля произвольная память у второклассников и третьеклассников оказывается более продуктивной, чем произвольная. Но при этом в дальнейшем происходит качественное психологическое преобразование самих процессов памяти. Хорошо сформированные приемы логической обработки материала учащиеся начинают применять для проникновения в его существенные связи и отношения, для развернутого анализа их свойств, т.е. для такой содержательной деятельности, когда прямая задача запомнить отступает на второй план. Но результаты происходящего при этом произвольного запоминания все-таки остаются высокими, т.к. основные компоненты материала в процессе анализа, группировки и сопоставления были прямыми предметами действий учащихся. От 1 к 3 классу эффективность запоминания словесно выраженных сведений повышается быстрее, чем эффективность запоминания наглядных данных, что объясняется интенсивным формированием у детей приемов осмысленного запоминания. Вместе с тем для процессов обучения важно удерживать в памяти наглядные образы.

Тексты, содержащие слова – антонимы очень выразительные, поэтому они оказывают влияние на развитие внимания, восприятия, мышления, памяти, эмоциональной сферы ребенка.

В процессе анализа языкового материала учащиеся узнают и запоминают ранее неизвестные им антонимы. Систематическое повторение полученных сведений об антонимии способствует их сохранению в памяти детей.

И, наконец, в процессе переработки языкового материала учащиеся воспроизводят полученные знания в новых речевых ситуациях. Развитие всех познавательных процессов идет более быстрыми темпами, если учитель старается чаще вовлекать детей в творческую деятельность.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЖЕНЩИНОЙ ВНУТРЕННЕЙ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРИОД КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ

Королева А.А.

соискатель кафедры общей и социальной психологии
ЯГПУ

Россия, Ярославль

Середина жизни – это один из наиболее трансформационных периодов на протяжении всей жизни человека. Многие современные авторы, занимающиеся данной проблематикой (Куликова Т.Ф., Полтавский С.В., Ипполитова Е.А. и т.д.), отмечают отсутствие четких возрастных границ данного периода, однако, традиционно считается, что начиная с 38 и до 45 лет, человек испытывает глубокие внутренние переживания, связанные как с внешними, так и с внутренними изменениями.

Традиционно в рамках психологической науки «трансформация» и «изменение» личности рассматриваются как синонимы. Так, В.В. Козлов пишет: «Трансформация на языке психологии и психотерапии в основном истолковывается как некое изменение личности». Автор подчеркивает, что кризисные периоды жизненного пути человека сопровождаются некой жизненной трансформацией. В основе этого процесса лежит психологический переход к более высокому уровню развития, который редко протекает плавно и безболезненно. Скорее он сопровождается периодами дезорганизации и полного отчаяния. Автор также подчеркивает, что в случае кризиса середины жизни подобный переход происходит спонтанно [4].

Таким образом, под трансформацией личности мы будем понимать процесс качественного изменения личности и ее основных структур, способствующих обретению личностью целостности и завершенности.

Среди исследователей, занимающимися вопросами женской психологии, идея о внутренней трансформации в кризисные моменты является одной из основополагающих (К. Хорни, К.П. Эстес, Р.П. Ефимкина и др.).

В женском онтогенезе середина жизни является ключевым периодом для дальнейшего развития каждой женщины. Этот период по праву можно назвать одним из наиболее «тяжелых», с точки зрения силы и глубины переживания, однако в то же время и наиболее «продуктивным», позволяющим по-новому осознать и переоценить свой внутренний мир, и свои возможности.

Анализируя особенности возрастных кризисов женщины в инициатических сюжетах волшебных сказок, Р.П. Ефимкина отмечает, что во второй половине жизни человек интровертирован и осваивает внутренний мир, а не внешний. Если в первой половине жизни его главная задача заключается в адаптации к внешнему миру, то во второй - он как бы разворачивается и обращается вовнутрь [2]. Иными словами, в период середины жизни женщина проходит своего рода посвящение в мир внутренний, что позволяет ей быть более рефлексивной, более восприимчивой к переменам. К сорока годам женщины начинают испытывать беспокойство относительно будущего, ими овладевает ощущение, что жизнь проходит как «под копирку»: ничего нового, ничего интересного («Я словно не живу, все одно и то же»). Сильные переживания вызывает убывание физических сил, сопровождаемые обострением хронических заболеваний, а также изменения во внешности (появление первых признаков старения). Очень часто данный период характеризуется негативной переоценкой брака, карьерного пути. Сомнения по поводу правильности собственного выбора вызывают у женщины ощущение неопределенности, некое «смешанное» состояние. Однако как не парадоксально, именно это состояние является мощным толчком в дальнейшем развитии женщины.

С целью изучения особенностей переживания женщиной внутренней трансформации в середине жизни мы провели специальное исследование. В исследовании принимали участие 75 женщин в возрасте от 38 до 45 лет. Выборку составили женщины, обратившиеся за психологической помощью в консультационные центры г. Ярославля. Исходное предположение, лежащее в основе исследования, состояло в том, что в период середины жизни основу женских переживаний составляют внутренние трансформации, связанные с осознанием перехода в другую возрастную категорию. Основным методом исследования выступил метод полуструктурированного интервью, позволяющий наиболее полно раскрыть особенности переживания внутренней трансформации в данный период.

Респондентам предлагалось ответить на следующие вопросы: «Какие изменения в настоящее время происходят с вами, на какие сферы в вашей жизни распространяются данные изменения? Испытываете ли вы какие-либо чувства по отношению к данным изменениям?». Испытуемыми был предложен довольно обширный перечень тех изменений, которые они наблюдают на данном возрастном этапе. Среди них: изменения во внешности, в здоровье, интересах, взглядах на жизнь, в настроении, в восприятии времени, в осмысленности поступков, в эмоциях, в отношениях с окружающими людьми и близкими людьми, в энергетике, в ценностях и т.д.

После качественной и количественной обработки результатов интервью все изменения были объединены в 8 сфер. Среди них: 1) ценности; 2) здоровье; 3) жизненный тонус; 4) внешность; 5) отношения с близкими людьми; 6) отношения с коллегами; 7) эмоции; 8) отношения с мужчинами. Рассмотрим более подробно изменения в данных сферах, используя примеры из протокольных записей.

Ценности. Ценности - один из основных показателей, который существенно трансформируется в середине жизни. «Сейчас я переоцениваю все: как жила, что делала, правильно или нет... копаюсь в себе постоянно, все, что было значимо несколько лет назад кажется ничемным...», «много переосмысливаю, что так сделала, что не так, что еще надо сделать».

Изменения в сфере ценностей являются одними из основных характеристик данного возрастного периода. Мы видим, что женщины достаточно глубоко чувствуют эти изменения. Сам процесс переоценки старых ценностей и определения новых запускает довольно сильные эмоции: стыд, вина, разочарование, неудовлетворенность и т.д. «Мне стыдно за то, что было... когда я вспоминаю о том, что было важно для меня в прошлом, меня охватывает чувство вины перед самыми близкими... как будто я что-то им не дала», «все бессмысленно...».

Ответы испытуемых позволяют нам полагать, что женщины переоценивают собственную жизнь в нескольких направлениях: в отношении результативности прожитой части жизни («Оглядываюсь назад, и пытаюсь понять, что сделала не так...»); в отношении эмоциональной насыщенности настоящей жизни («Стало пусто...», «мне быстро все надоедает, становится скучно...»); в отношении представлений о будущем («Что дальше? Неужели все так и будет?», «Будущее представляется мне чем то затуманенным...»). Данные процессы свидетельствуют о существенной трансформации данной сферы женщины в середине жизни.

Здоровье. Одним из наиболее значимых изменений в период кризиса середины жизни для женщин является изменения в здоровье: «Стало больше болезней, одни болячки», «все чаще

задумываюсь о здоровье», «здоровье не пребывает», «мне страшно, боюсь, что на этом закончится жизнь», «боюсь тяжело заболеть», «сил становится меньше, здоровье не пребывает».

Действительно, тема убывающих физических сил вызывает довольно сильные эмоции. Многие опрошенные нами женщины отмечают тревогу и страх как базовые эмоции, испытываемые по отношению к собственному здоровью. Осознание собственной смертности и смерти как непосредственной категории бытия становится сильнейшим катализатором серьезных внутренних изменений.

Жизненный тонус. Под жизненным тонусом мы понимаем достаточно высокий уровень жизненной энергии или ресурса, чтобы влиять на окружающую действительность. Среди женщин на данном возрастном этапе отмечается некоторое снижение жизненного тонуса: «все течет само собой, у меня нет сил что-либо менять», «устала, хочется тишины», «интерес к жизни потерян, все одно и то же».

Внешность. К сорока годам многие женщины отмечают существенные изменения в собственной внешности: «Природа берет свое, смотрю в зеркало и все чаще задумываюсь о старости». Анализируя ответы опрошенных женщин, мы выделили как минимум три основных реакции по отношению к изменениям в собственной внешности.

1) Принятие. Данные женщины принимают свой возраст, и внешние изменения, которые ему сопутствуют: «Люди в зрелом возрасте сейчас не кажутся мне такими старыми», «я вижу перемены, но они меня не пугают», «с природой не поспоришь». В целом такие женщины не испытывают острых негативных эмоций по отношению к изменениям во внешности.

2) Отрицание. Такие женщины, несомненно, замечают внешние перемены, отмечают их и в сверстницах, но открыто об этом не говорят. Тем не менее, их реакция на данную тему носит скорее негативный характер, и проявляется косвенно: «Когда мне исполнилось 40 лет, я две недели не могла никого видеть», «меня раздражают молодые девушки, которые жалуются на свою внешность».

3) Безразличие. Такие женщины демонстрируют безразличие к собственной внешности: «Мне все равно», «ничего не хочется в себе менять».

Внешность - это один из параметров, вызывающий наиболее широкий диапазон эмоций: от безразличия до ярости. Из этого следует, что в данном возрасте этот параметр для женщины наполнен особым смыслом. Изменения во внешности женщина воспринимает наиболее остро, это то, что говоря словами респондентов «нельзя спрятать». «В моем восприятии я совсем другая...смотрю в зеркало и передо мной какая-то женщина...», «мое внутреннее самоощущение не соответствует внешности, которую я вижу в зеркале...». Несоответствие внутреннего состояния и внешних проявлений лежит в основе неудовлетворенности собой и неэффективности прежних моделей отношения к себе и взаимоотношений с окружающими. Из этого следует, что изменения, наблюдаемые женщиной в собственной внешности, служат неким катализатором процесса самопознания, направленного на переосмысления прежних моделей отношения к себе и окружающему миру.

Отношения с близкими людьми являются для женщин средних лет центральными. Изменения, касающиеся этой сферы, характеризуются в основном усилением эмоциональной близости («мы стали как-то ближе, лучше понимаем друг, друга», «сейчас я мудрее, я считаюваю их состояние») с родными. Однако немаловажным является и наличие страха за близких людей, особенно родителей: «хочу уберечь их, защитить», «боюсь за них, осознаю реальность, это неизбежно».

Отношения с коллегами. В отношении этого параметра наблюдаются явно выраженные негативные подавленные эмоции: «Я стараюсь себя контролировать», «не все такие, какие предстоят передо мной, я чувствую негатив, но сдерживаюсь», «старюсь избегать сплетен, боюсь, что это меня расстроит», «все эмоции держу в себе».

Отношения с мужчинами. Отмечается снижение значимости данной сферы для женщин: «Сейчас для меня не так важно производить на кого-то впечатление», «раньше противоположный пол был более значим для меня». Ключевым моментом здесь выступает смещение фокуса внимания женщины с внешнего мира на мир внутренний. Поэтому отношения с мужчинами по сравнению с более ранним возрастным периодом характеризуются меньшей значимостью.

Эмоции. Весь спектр эмоциональных переживаний женщин разбился на два противоположных полюса. На одном - полная «эмоциональная неразбериха», и взрывные эмоции («Я чувствую раздражение», «еще чуть-чуть и я не сдержу собственных эмоций», «какая-то эмоциональная неразбериха, все вверх дном»), на другом - чувство опустошенности, ощущение

поверхностности переживаний («душа болит, но нет глубины переживаний», «как будто ничего не чувствую»). Подобные реакции свидетельствуют о том, что трансформационный процесс в целом довольно значим для каждой женщины, и для каждой наполняется своим уникальным смыслом.

Таким образом, середина жизни является для женщины периодом глубокой внутренней трансформации. Наблюдаемые изменения ставят под сомнение прежние модели отношения женщины к себе и окружающему миру, создавая при этом некое внутреннее рассогласование. Преодоление подобного состояния требует от женщины интенсивной работы переживания, направленной не только переосмысление своего Я-образа, но и на переоценку отношений с внешним миром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белугина Е.В. Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни: Дис. ... канд. психол. наук. - Ростов н/Д, 2003.
2. Ефимкина Р.П. Пробуждение Спящей Красавицы. Психологическая инициация женщины в волшебных сказках. - СПб.: Речь, 2006.
3. Квале С. Исследовательское интервью / 2-е изд. – М.: Смысл, 2009.
4. Киселев Ю. Трансформация личности и психодуховный кризис // Психотехнологии в социальной работе / под ред. проф. В.В. Козлова. – Ярославль: МАПН, 1998.
5. Стайн М.В. середине жизни. Юнгианский подход. - М.: Когито-Центр, 2009.
6. Серкин В.П. Методы психосемантики. – М.: Аспект Пресс, 2004.

СТРАХИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Королева М.В.

магистрант кафедры психологии младшего школьника
МПГУ
Россия, Москва

Одной из базовых человеческих эмоций (по К. Изарду – врожденный эмоциональный процесс, с генетически заданным физиологическим компонентом, строго определенным мимическим проявлением и конкретным субъективным переживанием) является страх [6]. В последние годы практикующие психологи отмечают существенный рост детских страхов, и это очень тревожно. Как следствие, обилие страхов у ребенка негативно влияет на его здоровье: физическое и психологическое. Устойчивые страхи стесняют творческую энергию, способствуют формированию неуверенности и тревожности. Мне часто приходилось слышать от детей об их страхах, причем самых разнообразных. Проблема страхов в младшем школьном возрасте актуальна в наше время.

Страх можно определить как эмоционально насыщенное чувство беспокойства в ответ на реальную или воображаемую угрозу для жизни и благополучия. Страх — это абсолютно определенная, специфичная эмоция, заслуживающая выделения в отдельную категорию.

Страхи детей - это закономерное явление в их развитии. Негативное воздействие способны оказать лишь неадекватные, чрезмерно сильные, болезненно заостренные страхи или очень частое переживание ребенком состояния страха.

По исследованию А.И. Захарова, проведенному в 1993 году, ведущий страх в младшем школьном возрасте - это социальный страх «быть не тем», о ком хорошо говорят, кого уважают и понимают. Большое количество страхов у детей младшего школьного возраста связано с учебной деятельностью. Школьные страхи являются естественным сопровождением учебной деятельности. Однако ряд факторов могут привести к тому, что у ребенка сложится комплекс страхов, и его страхи будут настолько сильными, что скажутся на его самооценке и успешности учения и обучения. Отсюда возникает вопрос: «Какова степень выраженности страхов младших школьников?»

Для изучения этой проблемы было проведено исследование с учащимися 4 класса одной из московских школ в феврале – марте 2013 года. В исследовании принимали участие 22 человека, из них 9 девочек и 13 мальчиков. Предмет исследования: детские страхи.

Для изучения страхов и тревожности учащихся были использованы следующие методы исследования: беседа, наблюдение, проективные тесты – всего 6 методик - («Рисунок человека», анкетирование, «Рисунок несуществующего животного», методика А.И. Захарова и М.Панфиловой «Страхи в домиках», опросник Филлипса).

Диагностика наличия страхов проводилась с помощью проективной методики «Рисунок несуществующего животного». Полученные результаты отражены в сводных таблицах и на диаграмме, показывающей, что среднюю степень выраженности страхов имеют больше половины испытуемых (18 человек, среди них 6 девочек и 12 мальчиков), высокая степень у 3 девочек, низкая у 1 мальчика (см. рисунок 1).

Прежде чем помочь детям в преодолении страхов, необходимо выяснить весь спектр страхов и каким конкретно страхам они подвержены. Выявление и уточнение преобладающих типов страхов проводилось с помощью методики А. И. Захарова и М. А. Панфиловой «Страхи в домиках». Все перечисленные в методике страхи делятся на несколько групп: «медицинские» страхи; страхи, связанные с причинением физического ущерба; страхи животных и сказочных персонажей; социально-опосредованные страхи; страхи смерти, «пространственные» страхи; страхи кошмарных снов и сновидений [3].

По результатам проведенной методики были выявлены значимые различия по большинству страхов между мальчиками и девочками: (в порядке убывания) для девочек характерны страхи причинения физического ущерба, социально – опосредованные и медицинские страхи; у мальчиков в преобладающем большинстве страх смерти, причинения физического ущерба и социально – опосредованные страхи.

С целью выявления факторов тревожности, влияющих на эмоциональное состояние ребенка, взаимоотношения с окружающими, изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста в исследовании был использован опросник Филлипса. В ходе исследования возникло предположение о том, что на содержание страхов может влиять темперамент. Для уточнения типа темперамента ребенка была использована методика: «Рисунок несуществующего животного» и анкетирование [1].

Исследование показало, что ярче всего у младших школьников выражена общая тревожность в школе. При этом флегматики и меланхолики имеют повышенный уровень общей школьной тревожности. Это свидетельствует о том, что дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а так же, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками.

Сангвиники обладают средней выраженностью школьной тревожности, школа и школьные требования, трудности не являются для этих ребят травмирующими.

Меланхоликам более других присущ страх самовыражения. Поэтому большинство детей - меланхоликов переживают негативные эмоции в ситуации самораскрытия, предъявления себя другим. Сюда примешивается еще и страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Здесь наблюдается некоторое противоречие – с одной стороны, школьников волнует мнение о них и оценки окружающих, но с другой они боятся этого, так как, в результате может пострадать их самооценка, а также положение среди сверстников, что для ребенка является очень болезненным. Исходя из этого, можно предположить, что социальные контакты, прежде всего со сверстниками, являются эмоционально-напряженными.

По уровню страха не соответствовать ожиданиям окружающих флегматики и сангвиники примерно на одном – среднем уровне. Это говорит о том, что желание социального одобрения присутствует у данной группы детей, но оно не является ведущим мотивом.

Флегматики и меланхолики испытывают достаточно сильный страх в ситуации проверки знаний. Возможно и то, что эти школьники настолько неуверенны в себе, собственных знаниях и силах, что само ожидание проверки знаний тревожит их, а общение с учителем приносит только негативные эмоции. Для холериков ситуация проверки знаний не является источником страха.

Стоит отметить и тот факт, что средние баллы тревожности в ситуации проверки знаний, примерно равны средним баллам страха общения с учителями. На основе выполненного анализа можно говорить о том, что детей тревожит проверка знаний и отметка, а также оценка учителя.

Поскольку ведущей деятельностью младшего школьника является учебная деятельность, значимой фигурой в жизни ребенка (после родителей) является учитель. Оценка со стороны учителей и родителей для детей данной выборки является более значимой, чем оценка ровесников. Общая тревожность в школе обусловлена переживаниями, связанными с возможностью негативной оценки учителей. Отсюда социально – опосредованные страхи детей, в частности –

меланхоликов. Что касается содержания страхов, выше их количество по всем показателям у меланхоликов, у холериков же аналогичные результаты гораздо ниже, чем у представителей остальных типов темперамента.

Одной из задач нашего исследования было сравнение содержания типичных страхов детей по литературным данным (1993 года) и современных младших школьников. Одним из ведущих страхов в младшем школьном возрасте по исследованию А.И. Захарова (1993 год) был страх опоздания в школу, сделать что-либо не так, одиночества, то есть социально-опосредованные страхи [3]. В нашем исследовании это подтвердилось (самый высокий уровень социально – опосредованных страхов выявлен у меланхоликов). Повышенный уровень страха смерти, мистических персонажей и медицинских страхов, выявленный в ходе исследования А.И. Захарова, также совпал частично. Современные младшие школьники боятся причинения физического ущерба (меланхолики, флегматики), смерти (своей или родителей) (меланхолики, флегматики, сангвиники), медицинские страхи беспокоят современных детей (кроме сангвиников), однако страх животных и сказочных (мистических) персонажей имеет самые низкие показатели по всем типам темперамента.

Проблема страхов младшего школьника порождает необходимость своевременного психологического консультирования родителей и учителей, а для коррекции страхов у детей в условиях группы может быть использован комплекс упражнений, содержащий как подвижные игры, так и рисуночные методики, подходящие детям разных типов темперамента, направленный на коррекцию эмоциональных нарушений (страхов, тревожности, неуверенности в себе). Основные формы коррекции – игровая и арт-терапия.

К примеру, упражнение «Нарисуй свой страх». После того, как ребенок нарисует страх и расскажет о нем, ему можно предложить либо уничтожить рисунок – порвать его, что больше подходит холерикам, либо превратить страшное в смешное, дорисовав рисунок (сангвиники) [4].

Упражнение «Защитный амулет». Из различных материалов предлагается сделать талисман для защиты от страхов (меланхолики и флегматики). Для детей различных типов темперамента подходят подвижные игры «Пятнашки» (страх неожиданного воздействия), «Жмурки», «Прятки», «Сжатие», «Пролезание» (страхи темноты и замкнутого пространства). Игра «Быстрые ответы» и «Мяч в кругу» (снимают торможение при необходимости быстро отвечать). Для преодоления длительно существующих страхов на уроках можно использовать ролевые игры – драматизации, где важным моментом является перемена ролей.

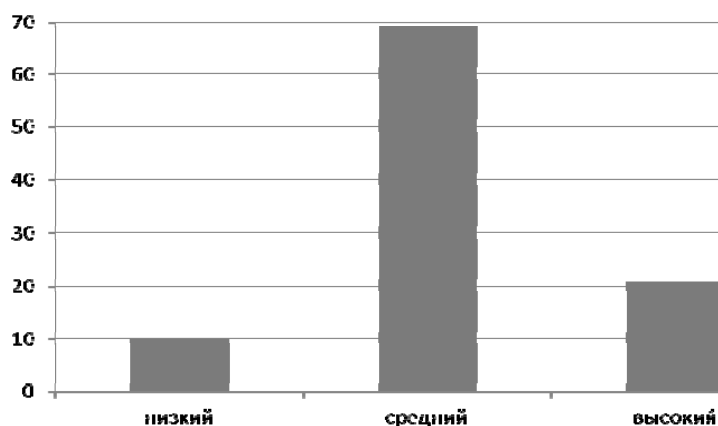


Рисунок 1. Степень выраженности страхов у учеников 4 класса

Разработанные на основе полученных результатов практические рекомендации по коррекции страхов младших школьников могут быть полезны учителям, практикующим психологам и родителям и использоваться как в учебном процессе, так и во внеурочное время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
2. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. - М.: Генезис, 2001.

3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Речь, 2005.
4. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб.: Гиппократ, 1995.
5. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков.- М., 1988.
6. Изард К. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 1999.

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ОСОБЕННОСТЯМ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ

Лавренова Т.С.

студент
МПГУ

Россия, Москва

Особенности развития психических процессов у современных детей во многом зависят от сформированности слухового восприятия. **Слуховое восприятие** непосредственно связано с развитием речи, с так называемым речевым слухом, с состоянием фонематического слуха. Несформированность фонематического восприятия отражается как в устной, так и письменной речи. Ребенок не только недостаточно дифференцирует на слух некоторые звуки, но и не овладевает их правильным произношением в собственной речи и на письме.

Для успешной работы по развитию звуковой стороны речи учащихся важно раскрыть механизмы освоения русского литературного произношения детьми младшего школьного возраста, показать закономерности и особенности владения орфоэпическими нормами на начальном этапе обучения. Ребенок-дошкольник воспринимает, и воспроизводит лишь одну форму речи – устную, при этом его произношение всегда сравнивается с произношением взрослых «без всякого рассмотрения отношения к орфографическому, письменному языку» (А.Н. Гвоздев).

С поступлением в школу процесс освоения детьми произношения продолжается под значительным воздействием на него письма. В этом и заключается специфика владения нормами литературного произношения в младшем школьном возрасте. В школе дети начинают овладевать двумя совершенно новыми для них видами речевой деятельности: чтением и письмом, которые включают в работу зрительный анализатор, что вызывает существенную перестройку ранее сложившихся механизмов в слуховом и речедвигательном анализаторах.

Чтение и письмо, являясь ядерным звеном воспитания произносительной культуры учащихся, включается в цепь всех речевых процессов таким образом: аудирование (слушание) – чтение и письмо – говорение. Первое место занимает аудирование, так как именно от восприятия образцового произношения, предъявляемого, в основном, учителем, начинается овладение произносительными нормами. Далее, овладевая грамотным чтением, дети приучаются в своей речи следовать известным им правилам произношения. Следовательно, путь к достижению орфоэпически грамотной устной речи младших школьников лежит через организацию правильного чтения. Для успешного овладения учащимися литературным произношением необходимо становление и закрепление целого комплекса умений: - умение слушать звучащую речь; - умение слышать произносимое, находить отклонения от орфоэпических и акцентологических норм в чужой и собственной речи; - умение правильно воспроизводить услышанное на основе образца; - умение дикционно ясно артикулировать звуки, звукосочетания, слова родной речи; - умение соотносить слышимое и произносимое слово с видимым: определять соответствие звукового и буквенного состава, находить противоречие между литературным произношением и написанием слова; - умение самостоятельно употреблять орфоэпические и акцентологические образцы в собственной устной речи и при чтении.

Содержание работы над литературным произношением может состоять из обучения четкому разграничению фонем, а также из обучения важнейшим позиционным чередованиям, свойственным фонетическому строю русского языка. В этих условиях объектом орфоэпического внимания становятся твердые нормы произношения, определяемые фонетической системой русского литературного языка: произношение безударных гласных в словах (вода, земля, часы), произношение парных звонких согласных на конце слов (год, снег, столб), произношение твердых шипящих [ж], [ш], [ц] перед гласными переднего ряда (жизнь, шерсть, цех) и т.д.

Учащимися начальных классов уже освоены на родном русском языке элементарные и

обязательные для каждого законы произношения, диктуемые фонетической системой. Возникающие же в процессе чтения младших школьников отступления от фонетических норм – явление временное, исчезающее само собой по мере формирования у детей навыка беглого чтения. В начальных классах имеет место работа над литературным произношением, определяемым фонетической системой русского языка. Такая работа носит название фонетической и проводится в период обучения грамоте, при изучении раздела «Звуки и буквы», а также в ходе формирования у младших школьников навыков грамотного письма.

Во время подготовки к работе над культурой живого слова, а также при ее проведении важно обеспечить условия, способствующие эффективному обучению, детей русскому литературному произношению и ударению. Успех в развитии звуковой стороны речи младших школьников зависит, главным образом, от двух обстоятельств: от речи учителя и от определенного уровня сформированности произносительно-слуховой культуры учащихся.

Общепризнанно мнение о том, что подъем произносительной культуры учащихся в первую очередь определяется состоянием речи учителя начальных классов. «Хорошей – богатой, правильной и красивой – речь бывает у тех, кто до школы и в младших классах школы воспитывался на хороших образцах речи» (Л.П. Федоренко).

Действительно, учитель начальных классов по сравнению с учителем-словесником среднего звена школы обладает большими преимуществами в деле совершенствования звуковой стороны речи детей. Это объясняется, по крайней мере, двумя причинами. Первая – это огромный, непререкаемый авторитет учителя в глазах младших школьников, особенно первоклассников. Авторитет педагога подчас превышает авторитет окружающих ребенка членов семьи, а это означает, что образцы произношения, предъявляемые учителем, будут усваиваться детьми особенно тщательно, даже ревностно.

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСУ ИХ ВЛИЯНИЯ НА Я-КОНЦЕПЦИЮ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Матвеева А.А.
магистрант
МПУ
Россия, Москва

Я-концепция как совокупность представлений о себе, сопряженная с их оценкой, формируется в процессе взаимодействия индивида с окружающей средой и с момента своего зарождения становится активным началом, фактором, определяющим развитие личности.

Сензитивным в формировании позитивной Я-концепции является младший школьный возраст, так как на данном этапе Я-концепция характеризуется наибольшей пластичностью.

Учебная деятельность является одним из важнейших факторов, оказывающим влияние на формирование самооценки детей младшего школьного возраста, поэтому учитель начальных классов должен знать психологические особенности младших школьников и учитывать индивидуальные особенности самооценки в учебном процессе.

Одним из факторов, влияющих на развитие личности ребенка, является стиль общения, присущий воспитателю. Стиль педагогического руководства можно определить как приемы воспитательного воздействия, проявляющиеся в типичном наборе требований и ожиданий соответствующего поведения воспитанников. Он воплощается в характерных формах организации деятельности и общения детей и имеет соответствующие способы реализации отношения педагога к личности ребенка, связанные с достигнутым уровнем профессионально-педагогической деятельности. Общение с учителем способствует формированию мотивационной и аффективной сфер развивающейся личности и сильнее это воздействие становится тогда, когда ребенок сам заинтересован в данном общении. В свою очередь, заинтересованность, эмоциональное отношение учащихся во многом определяется тем, как учитель организует процесс педагогического общения, т.е. спецификой его взаимодействия с учениками.

В экспериментальной работе А.В. Захаровой, Н.Т. Тхой установлено, что в младшем школьном возрасте, когда идет интенсивное формирование учебной деятельности, особую роль в развитии ребенка как ее субъекта играет так называемое деловое общение с ним взрослого. В процессе делового общения происходит содержательный анализ деятельности ребенка, ее

процесса и результата, фиксируются не только достижения ребенка, но и недостатки в его деятельности, определяются перспективы его развития. Такое общение способствует более эффективной мобилизации ребенком своих сил и возможностей через усиление регулятивных функций самооценки. В условиях такого общения дети полнее, конкретнее, разностороннее начинают оценивать свои действия, дифференцированное и критичнее подходят к оценке своих возможностей, а также процесса и результата деятельности [3].

Для младшего школьника весьма важным фактором, влияющим на Я-концепцию, является успешность в учебной деятельности. Проведенные исследования показывают, что способ организации учебной деятельности, учебный процесс, стиль общения учителя в классе оказывают влияние на становление самооценки ребенка.

В 2012-2013 году нами было проведено исследование, целью которого было выявление влияния учителя на Я-концепцию младшего школьника. Нами была выдвинута гипотеза о том, что Стиль педагогического общения учителя влияет на Я-концепцию младшего школьника.

Первый этап эксперимента проводился в феврале 2013 года. В нем приняли участие 16 учеников 4 класса, чьи родители дали свое согласие на прохождение тестирования, а так же классный руководитель и педагог-практикант. На основном этапе исследования проведена первичная диагностика, сбор, обработка и анализ полученных данных по методикам. Для тестирования был подготовлен раздаточный и тестовый материал в виде опросников, бланков, рисунков. Применялись следующие методы психолого-педагогического исследования: беседа, наблюдение, тестирование. На заключительном этапе интерпретировались, оформлялись результаты исследования, формулировались выводы.

Нами были проведены следующие методики: исследование Я-концепции детей по методике «Круги» и опросник для учителей, направленный на определение стиля их педагогического общения.

Проанализировав и обобщив ответы классного руководителя на утверждения опросника для учителей нами был сделан вывод, что в своем педагогическом общении использует демократически-попустительский стиль. Проанализировав и обобщив ответы практикантки, можно сделать вывод, что в своей профессиональной деятельности она использует скорее демократический стиль общения. Об этом свидетельствуют средние показатели по большинству критериев.

Проведенная нами методика, направленная на исследование Я-концепции, - «Круги» выявляет отношение к себе (самооценку), взаимоотношения с родителями, учителем, сверстниками. Методика состоит из нескольких субтестов. Задача первого субтеста – выявление отношения детей к себе, родителям, учителю. Задача второго субтеста - определение включенности младшего школьника в социум. Третий субтест изучает наличие индивидуализации Я-концепции ребенка.

Результаты первого субтеста (1 срез), выраженные в баллах, показывают, что у девочек наблюдается самое позитивное отношение к отцу, у мальчиков-к матери. Девочки в данном классе идентифицируют себя с учителем хуже, чем мальчики. Мальчики относятся к себе несколько лучше, чем девочки. По итогам второго субтеста (1 срез) можно сделать вывод, что все испытуемые включены в социум. После формирующего эксперимента, задача которого заключалась в оптимизации Я-концепции учащихся под влиянием учительницы (практикантки), имеющей отличный от постоянной учительницы стиль педагогического общения с детьми, было проведено повторное изучение детей по методике «Круги», результаты которого представлены в сравнительной таблице (см. таблицы 1а и 1б).

Таблица 1а.

Сравнительная таблица результатов диагностики Я-концепции учащихся по методике «Круги» до и после формирующего эксперимента

Учащиеся	Диагностика Я-образа (средний балл)							
	Самоотношение		Идентификация с мамой		Идентификация с папой		Идентификация с учителем	
	До	После	До	После	До	После	До	После
Девочки	5,3	6,0	4,7	5,1	5,3	5,4	3,9	4,9
Мальчики	6,0	6,2	6,3	6,3	5,8	5,5	5,5	5,8

Как видно из таблицы, больше стиль педагогического общения учителя влияет на Я-концепцию девочек (улучшились показатели самоотношения и идентификации с учителем), в меньшей степени (но в положительную сторону) - на мальчиков.

Таблица 16.

Включенность в социум

Учащиеся	Диагностика Я-образа (средний балл)									
	Благополучная		Ориентация на родителей		Ориентация на учителя		Ориентация на друзей		Не включенность	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
Девочки (10 чел.)	5	7	3	2	0	1	2	0	0	0
Мальчики (6 чел.)	2	4	4	2	0	0	0	0	0	0
Всего по классу	7	11	7	4	0	1	2	0	0	0

Как видно из таблицы 16, и у девочек и у мальчиков результаты по этому показателю улучшились: дети под влиянием демократического стиля педагогического общения учителя стали более гармонично чувствовать себя по отношению к значимым людям (родителям, учителю, друзьям).

Результаты формирующего эксперимента подтвердили гипотезу о том, что стиль педагогического общения учителя влияет на Я-концепцию младшего школьника.

Развитие Я-концепции в детстве определяется особенностями семейного воспитания и отношением близких людей. Школьная успеваемость ребенка, стиль педагогического общения учителя и организация педагогического процесса, связанная с формированием самооценки, личность учителя также оказывают влияние на отдельные аспекты Я-концепции младшего школьника

Проанализировав результаты методики изучения Я-концепции младшего школьника, можно сделать вывод, что Я-концепция младшего школьника подвижна и поддается изменениям. Большое влияние на Я-концепцию младшего школьника оказывает стиль педагогического общения учителя, в связи с чем необходима консультация учителей по вопросу их влияния на Я-концепцию младшего школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архиреева Т.В. Влияние родительских оценок и успеваемости ребенка младшего школьного возраста на развитие частных самооенок его Я-реального // Педагогическое научное наследие Новгородской высшей школы. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010.
2. Архиреева Т.В. Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2008.
3. Захарова А.В., Тхой Н.Т. Развитие знаний о себе в младшем школьном возрасте // Начальная школа. – 2010. – № 3.

**ВЫЯВЛЕНИЕ ВИДОВ СТРАХА ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА
У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ**

Моров М.Д.

доцент кафедры психологических инноваций в образовании МИОО
Россия, Москва

Морова А.В.

магистрант первого курса НИУ ВШЭ
Россия, Москва

В истории становления современной цивилизации одним из характерных моментов

является патриархальный уклад общества. Мужчина испокон веков занимал лидирующую позицию по отношению к женщинам практически во всех сферах социального, культурного и политического развития государств. Только к середине XIX века в обществе наметились тенденции к установлению гендерного равноправия в обществе. В данном случае сложно говорить о том, что социальная роль одного гендера уступает социальной роли другого, достаточно отметить, что гендерные роли в относительно древнем обществе были более ярко выраженными, по сравнению с современным обществом. З. Фрейд говорил о том, что женщина испытывает бессознательную зависть по отношению к мужчине. Нами ставится научная проблема, является ли мужское превосходство, характерное для людей центрально-европейской и западной цивилизаций, естественно обусловленным, или же навязывается многовековыми социально культурными устоями?

Теоретический анализ проблемы показывает, что феномен страха противоположного пола можно наблюдать у любой женщины, поскольку он порождается детскими переживаниями, которые неизбежно возникают в процессе взросления.

Для изучения феномена страха противоположного пола у молодых женщин, нами были проведены психологические консультации, с включенными вопросами, направленными на выявление страха противоположного пола. В исследовании приняли участие 10 женщин в возрасте от 18-ти до 27-ми лет. В ходе предварительного исследования природы страха перед противоположным полом у женщин, были получены результаты, сгруппированные по четырем основным характеристикам:

1) Условия, в которых проявляется страх противоположного пола. Анализируя проведенные интервью, мы можем говорить о том, что ситуации, в которых у испытуемых проявлялся страх противоположного пола различны, в большинстве случаев, это ситуации, сопровождающиеся ярким эмоциональным отношением к мужчине.

2) Признаки страха противоположного пола. У большинства испытуемых, признаками страха перед противоположным полом являются поведенческие реакции, основанные на избегании определенных ситуаций, а также на искаженном абстрактном представлении о мужчинах и женщинах.

3) Переживание, заложенное в основу страха противоположного пола. Основными переживаниями, влекущими за собой страх противоположного пола, у испытуемых являлись: переживание собственной неполноценности в какой-либо сфере, по отношению к мужчинам, чувство вины и страх смерти. Особенно интересной является связь страха смерти со страхом противоположного пола. В таких случаях, мужчина воспринимается как объект, несущий смерть. Возможно, данная связь может быть объяснена тем, что в момент формирования у ребенка страха смерти, при наличии в ближайшем окружении мужчины-агрессора, данный мужчина становится источником страха смерти, который может быть вытеснен в бессознательное, и, в дальнейшем, страх смерти трансформируется в страх противоположного пола.

4) Проявление страха противоположного пола в повседневной жизни. Несмотря, на то, что многие испытуемые изначально отрицали наличие страха противоположного пола, в ходе проведения интервью он обнаруживался, и выяснялось, что все испытуемые испытывают, в большей или меньшей степени, влияние страха противоположного пола на свою жизнь, на события, происходящие в ней, связанные с мужчинами.

Биографические характеристики испытуемых и характеристики страха противоположного пола, выявленные с помощью интервью, представлены в виде таблицы сопоставления результатов методом кластерного анализа.

Относительные частоты распределения характеристик страха противоположного пола, относительно друг друга

	1(2)	2(2)	3(2)	4(2)	5(2)	6(2)	7(2)	8(2)	9(2)	10(2)	11(2)	12(2)	13(2)
1(1)	+	0,13	0,63	0,5	0,63	0,38	0,5	0,25	0,38	0,25	0,13	0,25	0,38
	-	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0
2(1)		+	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0	0	1	1	0
		-	0,63	0,5	0,75	0,5	0,5	0,13	0,5	0,38	0	0,13	0,38
3(1)			+	0,33	0,66	0,5	0,33	0,33	0,5	0,33	0,16	0,33	0,33
			-	0,5	0,5	0,25	0,75	0	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25
4(1)				+	1	0,5	0,75	0	0,25	0	0	0,25	0,5
				-	0,33	0,33	0,33	0,33	0,5	0,5	0,33	0,33	0,16

5(1)					+	0,66	0,66	0	0,5	0,16	0	0,16	0,5
					-	0	0,25	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0
6(1)						+	0,75	0	0,75	0,25	0	0	0,75
						-	0,33	0,33	0,16	0,33	0,33	0,5	0
7(1)						+	0	0,4	0	0,2	0,2	0,2	0,6
						-	0,4	0,4	0,6	0,2	0,4	0	0
8(1)						+	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0
						-	0,5	0,25	0,13	0,25	0,25	0,38	0,38
9(1)						+	0,5	0	0	0	0	0,5	0,5
						-	0,16	0,33	0,33	0,5	0,5	0,16	0,16
10(1)									+	0	0	0	0
									-	0,28	0,43	0,43	0,43
11(1)										+	1	0	0
										-	0,13	0,38	0,38
12(1)											+	0	0
											-	0,43	0,43

Примечание:

1(1). Отрицание страха мужчин. 2(1). Боязнь плохой оценки. 3(1). Боязнь предательства, унижения, боли. 4(1). Стремление доминировать над мужчинами. 5(1). Негативный образ мужчины. 6(1). Признание превосходства мужчины. 7(1). Переживание неполноценности. 8(1). Страх смерти. 9(1). Страх утраты своей личности. 10(1). Трудности установления близости. 11(1). Стремление угодить мужчине. 12(1). Избегание конфликтов.

1(2). Первоначальное отрицание страха. 2(2). Боязнь плохой оценки от мужчины. 3(2). Боязнь предательства, быть использованной, униженной, боязнь боли. 4(2). Стремление доминировать над мужчинами. 5(2). Негативный образ мужчины. 6(2). Признание мужского превосходства. 7(2). Переживание неполноценности. 8(2). Страх смерти. 9(2). Страх утраты собственной личности. 10(2). Трудности в установлении близости. 11(2). Стремление угождать мужчине. 12(2). Избегание конфликтов с мужчинами. 13(2). Недоверие к мужчинам.

Анализируя полученную схему, можно отметить следующие взаимосвязи:

1. Относительно характеристики полноты семьи, можно сказать, что испытуемые, выросшие без отца, чаще отрицают наличие страха перед мужчинами, а также, чаще избегают конфликтов с противоположным полом.

2. Ни одна из испытуемых, характеризующих отца как авторитарную фигуру, не проявляет боязни негативной оценки со стороны мужчины. Испытуемые, испытывавшие на себе агрессию со стороны отца, чаще стремятся в дальнейшем сами доминировать над мужчинами, также у данной группы испытуемых чаще формируется негативный образ мужчины. Такие испытуемые также чаще говорят о том, что мужчины превосходят женщин во многих сферах. В основе страха противоположного пола у испытуемых, испытывавших на себе доминирование со стороны отца, чаще наблюдается переживание собственной неполноценности по отношению к мужчинам. Страх противоположного пола у таких испытуемых чаще проявляется в недоверии к мужчинам, по сравнению с теми, у кого отец не являлся авторитарным. Также, испытуемые, не испытывавшие на себе агрессию и доминирование со стороны отца, чаще стараются избегать конфликтов с мужчинами в повседневной жизни.

3. Интересным является взаимосвязь наличия постоянных близких отношений с женщиной с переживанием собственной неполноценности относительно мужчин и недоверием по отношению к мужчинам. Также, испытуемые, не имеющие постоянных близких отношений с мужчинами, чаще испытывают трудности в установлении такого вида отношений.

4. Испытуемые, отрицающие у себя наличие страха по отношению к противоположному полу, не проявляют боязни быть использованной или униженной мужчинами, стремления доминировать над мужчинами, а также недоверия по отношению к мужчинам.

5. Испытуемые, не проявляющие боязнь негативной оценки со стороны мужчин, чаще проявляют стремление доминировать над мужчинами, более склонны к формированию негативного образа противоположного пола. Те испытуемые, которые проявляют боязнь негативной оценки со стороны мужчин, демонстрируют стремление к доминированию над мужчинами. Только те испытуемые, которые не боятся негативной оценки со стороны мужчин,

говорят о том, что мужчины превосходят женщин изначально, испытывают страх утратить собственную личность, трудности в установлении близких отношений с мужчинами и недоверие к мужчинам. При этом также только те испытуемые, которые не отмечают боязнь негативной оценки со стороны мужчин, характеризуют образ мужчины как негативный. Только испытуемые, проявляющие боязнь негативной оценки со стороны мужчин, проявляют в повседневной жизни стремление во всем угодить мужчине. Такие испытуемые чаще стараются избегать конфликтов с мужчинами.

6. Испытуемые, боящиеся предательства со стороны мужчин, того, что ими могут воспользоваться, реже переживают собственную неполноценность относительно противоположного пола.

7. Стремление доминировать над мужчинами чаще сопровождается формированием негативного образа противоположного пола, переживанием собственной неполноценности относительно мужчин и недоверием к противоположному полу.

8. Только испытуемые с выраженным негативным образом противоположного пола, признают превосходство мужчин над женщинами и проявляют недоверие по отношению к мужчинам. При этом данная группа испытуемых не проявляет стремления угодить мужчине.

9. Субъективное ощущение превосходства мужчин над женщинами часто сопровождается переживанием собственной неполноценности по отношению к мужчинам, страхом потерять собственную личность. Только испытуемые, отмечающие превосходство мужчин над женщинами, проявляют недоверие по отношению к противоположному полу.

10. Испытуемые, отмечающие переживание собственной неполноценности по отношению к мужчинам, не испытывают страха быть убитой мужчиной, также не испытывают трудностей в установлении близких отношений с мужчинами. Только данная группа испытуемых отмечает недоверие по отношению к мужчинам.

11. Испытуемые, испытывающие страх смерти как основное переживание страха противоположного пола, не отмечают страха потери собственной личности и не проявляют недоверие по отношению к мужчинам.

12. Испытуемые, испытывающие страх утраты собственной личности как основное переживание страха противоположного пола, не отмечают стремления угодить мужчинам и избежать конфликтов в ситуациях взаимодействия с мужчинами.

13. Трудности в установлении близких отношений с мужчинами сопровождаются доверием по отношению к мужчинам, отсутствием стремлений избегать конфликтов с мужчинами и угодить противоположному полу во всем.

14. Стремление угождать мужчинам чаще сопровождается стремлением избежать конфликтных ситуаций с противоположным полом.

15. Испытуемые, проявляющие стремление избегать конфликтов с мужчинами, не проявляют недоверия по отношению к противоположному полу.

Учитывая все полученные взаимосвязи между биографическими характеристиками и характеристиками страха противоположного пола, можно предположить наличие трех видов страха противоположного пола. Данные виды определяются переживанием, заложенным в основу страха противоположного пола, которые, согласно полученным данным, представляют собой: страх смерти; переживание собственной неполноценности по отношению к мужчинам; страх разрушения собственной личности и непризнания себя как личности со стороны мужчин.

О ПОДГОТОВКЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ С ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ ПСИХОЛОГ-КОНСУЛЬТАНТ

Моров М.Д.

доцент кафедры психологических инноваций в образовании МИОО
Россия, Москва

Суворова Г.А.

д.пс.н., профессор кафедры психологии младшего школьника
директор Центра психологического консультирования

МПГУ

Россия, Москва

Практика психологического консультирования в Российской Федерации находится на относительно ранней стадии развития. В настоящий момент времени отсутствует единая нормативная и методологическая база консультативно психологического процесса, и важность данного базиса сложно переоценить. Еще большее значение методологическая регламентация психологического консультирования имеет в тех случаях, когда речь идет о психологическом консультировании в системе образования, поскольку психолог взаимодействует с ребенком. Психологическое консультирование в образовании должно опираться на твердую научную основу, которой может выступить разработанный в отечественной психологии деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, В.Д. Шадриков), примененный к психологическому консультированию в образовании доктором психологических наук Суворовой Г.А.

На базе научной школы В.Д. Шадрикова разработана и включена в процесс обучения учебная программа подготовки практических психологов для системы образования, раскрывающая для студентов, проходящих профессиональную переподготовку, глубинные основы отечественной психологии, служащие опорой для психологического консультирования в образовании.

Такой подход к подготовке психологических кадров позволяет вывести психологическую службу в системе образования на качественно новый уровень, когда психологи, работающие с детьми, уверенно используют в своей практике фундаментальный материал, разрабатывавшийся десятилетиями ведущими учеными отечественной психологии.

Фронтальные дисциплины учебной программы переподготовки практических психологов для системы образования строятся на многолетних исследованиях научной школы Шадрикова В.Д. Психология способностей занимает центральное образующее место в массиве учебных дисциплин данной программы переподготовки, поскольку имеет фундаментальное теоретическое и прикладное значение.

Одной из важнейших дисциплин цикла учебных курсов для будущих практических психологов является «Мир внутренней жизни человека», основанный на одноименной монографии Шадрикова В.Д. В данном курсе будущим практическим психологам раскрывается суть внутренней человеческой природы, даются знания, без которых невозможно приступить к деятельности психолога-консультанта. Научные разработки В.Д. Шадрикова представляют мир внутренней жизни человека как потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, активно участвующую во взаимодействии с внешним миром. Понимание потребностной сферы клиента в работе практического психолога является важным компонентом, поскольку раскрывает полный спектр мотиваций человека. Связь потребностей с эмоциями, а также с личным опытом и знаниями человека позволяют практическому психологу составлять подробную картину процессов, происходящих в жизни человека. Такое понимание является неотъемлемым элементом консультативной работы практического психолога.

Весь учебный курс разделен на 3 учебных цикла: психолого-педагогический цикл, методологический цикл и цикл профессиональных дисциплин.

Первой из дисциплин психолого-педагогического цикла является «Современная психология в образовании», где рассматриваются современные подходы к пониманию психических явлений, таких как познавательные процессы, воля, эмоции, темперамент, характер, т.е. психические процессы, психические свойства и психические состояния. В дисциплине предлагается современное видение предмета психологии как науки, разработанное академиком РАО Шадриковым В.Д., рассматриваются актуальные проблемы для современной психологии.

Психолого-педагогический цикл также включает такие дисциплины как «содержание психолого-педагогической подготовки современного учителя» и «индивидуализация содержания образования», в которых рассматриваются вопросы подготовки учителей с позиций системогенетического направления в психологии, а также концепция индивидуально-ориентированного учебного плана.

Центральной дисциплиной методологического цикла является «системогенетический подход в психологии», который представляет собой отражение новейших разработок, сделанных в системном направлении психологии. Новым этапом развития системного подхода в психологии является системогенетическая парадигма, заключающаяся в рассмотрении психического как системы в контексте своего развития. Основными направлениями системогенетического подхода, которые рассматриваются в данной дисциплине являются системогенез деятельности, системогенез способностей и системогенез внутреннего мира человека.

Кроме того, в методологический цикл включены такие дисциплины как «история и философия образования», «философия образования и образовательные политики», «теоретические основы построения новой школы», «методология научно-исследовательской деятельности в образовании» и другие.

Ключевым элементом в цикле профессиональных дисциплин является курс «теоретические основы индивидуального психологического консультирования в образовании». Данная дисциплина раскрывает перед студентами возможности применения системогенетического направления в психологическом консультировании. Сам процесс психологического консультирования представлен в данной дисциплине как совместная деятельность, в соответствии с деятельностным подходом к психологическому консультированию, разработанному доктором психологических наук Г.А. Суворовой. Также данная дисциплина охватывает научно-методические основы психологического консультирования по проблемам обучения, развития и воспитания. Не мало важную роль в данном курсе играют и вопросы регуляции и саморегуляции поведения субъектов психологического консультирования в образовании.

Дисциплина, о которой говорилось выше, «мир внутренней жизни человека», также включена в цикл профессиональных дисциплин. Многие идеи, заложенные в данной дисциплине, подкрепляются и развиваются в еще одной дисциплине цикла профессиональных дисциплин, называющейся «происхождение человечности». Курс «происхождение человечности» строится на основе книги Шадрикова В.Д., и рассматривает вопросы обретения человеком духовности в глобальном смысле, в практическом аспекте данная дисциплина раскрывает механизмы функционирования духовных способностей человека, или способностей личности.

Важной дисциплиной данного цикла является «психологическая характеристика нормального человека». Этот курс раскрывает проблемы современной психологической диагностики, основной из которых является то, что практически все методы современной психодиагностики направлены на выявление и измерение патологии в психике человека. Основной идеей курса является возвращение психологам исследователям понятия нормы и переориентирование диагностических мер, предпринимаемых психологом, на описание человека в норме.

Стоит остановить внимание на таких дисциплинах как «психология способностей», «способности и интеллект», «профессиональные способности» и «ментальное развитие человека». В своей совокупности данные дисциплины глубоко и полно раскрывают понятие способностей и процесс ментального развития человека от освоения общих способностей до развития интеллектуальных операций и способностей личности. Особенности становления профессионально важных способностей раскрывается в дисциплине «профессиональные способности».

Помимо выделенных в цикл профессиональных дисциплин включены такие дисциплины как «психодиагностика и психопрогностика в образовании», в ходе которой обучающиеся знакомятся с разносторонними аспектами психологической диагностики в образовании, «психология поведения», «профессиональная компетентность педагога», «психологическое консультирование и психотерапия», «психологический анализ деятельности практического психолога в образовании», «психология педагогической деятельности» и другие.

Таким образом, будущий практический психолог, изучая психологию способностей, основы системогенетического подхода в психологии и деятельностного подхода в психологическом консультировании, развивая навыки, важные для работы психолога-консультанта, завершает обучение в виде подготовки дипломной работы, по интересующей проблеме, предлагая варианты ее решения с позиции квалифицированного практического психолога.

ДУША ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Моров М.Д.

доцент кафедры психологических инноваций в образовании

МИОО

Россия, Москва

В работе практикующего психолога важную роль имеет научная фундаментальная основа,

на которую он опирается при взаимодействии с людьми. Основным полем и объектом работы в психологическом консультировании является внутренний мир человека. Каждый человек вовлечен в непрерывный процесс психологической жизни, причем внутренняя психологическая жизнь человека составляет если не большую, то явно не меньшую часть этого психологического процесса. В ходе своей работы психолог должен исходить из позиций системности и целостности внутреннего мира человека, и рассматривать всякий психологический запрос, исходящий от клиента, как результат целостной и системной внутренней психологической жизни. Субъектом этой психологической жизни, и одновременно предметом работы психолога-консультанта является мир внутренней жизни человека, а в конкретном выражении, душа человека.

В данном случае речь идет не о душе в религиозном понимании, как о некоем бессмертном начале в человеке, а о вполне конкретной психологической субстанции, которая описана в подходе академика РАО Шадрикова В.Д. Само понятие души должно рассматриваться как система, состоящая из потребностей человека, эмоций, которые сопровождают эти потребности и информации, которая связана с этими потребностями и эмоциями.

Таким образом, речь идет о потребностно-эмоционально-информационной субстанции (ПЭИС). Любое событие, происходящее в психологической жизни человека является результатом работы ПЭИС, будь то событие внутреннее, как, например, мысль человека, или событие внешнее. Каждое внешнее событие, происходящее с человеком, отражается во внутреннем мире человека, поскольку субъективно для каждого человека внутренний и внешний миры неразрывно связаны, едины и неотделимы друг от друга. Внешний мир, каким его видит сам человек, является всего лишь преломлением или отражением объективной реальности через внутренний психологический мир. Когда человек отражает внешний мир, этот мир становится содержанием внутреннего мира человека, другими словами, внешний мир репрезентируется во внутреннем. Именно поэтому следует рассматривать любое внешнее событие в жизни человека как событие, одновременно происходящее и в объективной реальности и во внутреннем психологическом мире человека, а, следовательно, являющееся результатом функционирования ПЭИС или души человека.

Безусловно, основным материалом работы психолога в психологическом консультировании являются эмоции человека, они являются индикатором качества события, которое переживает человек. Эти индикаторы вполне могут быть оценены как со стороны, то есть психологом, так и самим человеком. Следует обратить внимание на то, что наравне с эмоциями, материалом работы психолога-консультанта должны выступать и потребности человека, которые, в свою очередь являются причинами мотиваций человека. Основной ресурс психологической активности представляют собой мотивации, но в полном объеме и на глубоком уровне эти мотивации могут быть определены только при обращении к потребностям, которые порождают данные мотивации.

В практическом смысле значение потребностей человека заключается в том, что, в тех случаях, когда психолог-консультант сталкивается в своей работе с негативными эмоциями клиента, он должен работать не только с эмоциями как таковыми, но и с потребностями и мотивациями, которые с этими эмоциями связаны. Правильное понимание и прояснение потребностей, находящихся в связи с эмоциями, позволят психологу-консультанту направить консультативное взаимодействие по наиболее продуктивному пути, а также достичь большей эффективности процесса консультирования в целом.

То, что движет человеком в его действиях, и то, что он при этом переживает, находится в тесной неразрывной связи, и психолог не может игнорировать один из этих компонентов, поскольку, предметом его работы должна являться именно душа человека, а не ее отдельные фрагменты. Человек не существует фрагментарно, он является единым организмом, целостной системой.

Следующий момент, который должен быть учтен психологом при работе с душой клиента, или с ПЭИС, это, как уже стало понятным, информация, связанная с эмоциями и потребностями. Другими словами, это те знания, которые есть у человека о средствах удовлетворения потребностей или потенциальных причинах фрустрации, которые сопровождают весь процесс от возникновения потребности, до понижения ее актуальности. Психолог в силах сделать эти знания инструментом своей работы, поскольку эмоции и потребности находятся вне сферы его влияния, и переживаются клиентом самостоятельно. Знания же, которые есть у человека, находятся в постоянном изменении, поскольку накапливаются непрерывным потоком. Возможны такие варианты, что проблемы, которые испытывает клиент, связаны лишь с тем, что знания о средствах удовлетворения его потребностей являются ограниченными или искажены. Здесь психолог-

консультант может помочь клиенту, предложив независимый взгляд на проблему клиента со стороны, помогая ему эти знания изменить или дополнить.

К информации, которая сопровождает потребности и эмоции человека, относятся и личностные смыслы, которыми человек наделяет те или иные объекты. Личностные смыслы в определенных подходах также могут выступить предметом совместной деятельности психолога и клиента в процессе консультирования.

В ходе процесса консультирования психолог может обращаться к душе человека, понимаемой как ПЭИС, как к предмету психологического консультирования, поскольку такой подход, подкрепленный глубокой научной теоретической базой, будет не только позволять консультирующему психологу открывать новые перспективы своей работы, но и поднимать сам процесс консультирования на высокий научный уровень.

Подводя итог данному размышлению, стоит сказать, что теоретические фундаментальные наработки современной психологии не только могут, но и должны быть учтены в реальной практической деятельности психологов. Концепция внутреннего мира человека и понимание души человека доктором психологических наук Шадриковым В.Д. как нельзя лучше подходит для демонстрации позитивности данной тенденции. Многие практические психологи, к сожалению, зачастую отходят очень далеко от тех знаний, которые хранятся в академической психологии, либо опираются на эмпирический опыт зарубежных практических психологов. Стоит обратить внимание психологов-консультантов на то, что отечественная академическая психология может предложить серьезную проработанную базу для практической работы, используя которую, перед психологическим консультированием могут быть открыты совершенно новые перспективы и горизонты.

«ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ» И «ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ» РЕАЛЬНОСТИ В ДИАЛОГЕ СУБЪЕКТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Суворова Г.А.

д.пс.н., профессор кафедры психологии младшего школьника
директор Центра психологического консультирования
МПГУ
Россия, Москва

Предметом диалога субъектов психологического консультирования в образовании является мир внутренней жизни человека (Суворова Г.А., 2006 [6]). Это понятие поднято до уровня категории и наиболее полно раскрыто В.Д. Шадриковым [9]. Рассмотрим «поведенческую» и «деятельностную» реальности в этом диалоге. В своей монографии «Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма» (2006; С. 154-180 [5]) мы выделили три важных вопроса в этом контексте:

1. Общая ситуация с понятием «поведение» в психологической науке, практической психологии образования и педагогической практике.
2. Научные задачи и основные переменные при описании поведения в структуре психологического исследования.
3. Принцип системности в исследовании поведения и деятельности человека и возможности его реализации в психологическом консультировании.

Еще ранее (Суворова Г.А., 2000 [3]) мы научно обосновали психологию поведения как новую учебную дисциплину в системе вузовской подготовки педагогических кадров, и она была введена в систему подготовки учителя начальных классов в МПГУ; в 2002 г. вышла доработанная программа «Психология поведения детей младшего школьного возраста» (Научный редактор: В.Д. Шадриков) [4].

Основные темы программы:

- лекции: «Актуальные проблемы психологии поведения», «Классификация и общая характеристика видов и форм поведения», «Активность и характеристики индивидуального поведения», «Мотивация поведения», «Регуляция и саморегуляция поведения»;
- семинары: «Развитие и воспитание духовности», «Конфликтное поведение взрослых и детей и способы его регуляции и саморегуляции», «Феномен застенчивости в поведении детей и

взрослых», «Психология агрессивного поведения: методы изучения, способы контроля и управления», «Мотивы поведения младших школьников и проблемы дисциплины (обобщающий семинар)»;

- практические занятия: «Конфликты в начальной школе», «Регуляция и саморегуляция застенчивости в поведении учащихся начальной школы», «Регуляция и саморегуляция агрессивного поведения учителя и учащихся начальной школы».

Основное содержание лекций составляет системогенетический анализ различных форм и видов индивидуального и группового поведения человека, который:

1) показал широкие перспективы использования в практике образования основополагающей теоретической схемы системогенеза деятельности о переводе нормативно одобренного способа деятельности и поведения в индивидуальный стиль с выделением роли и значения образцов вербального и невербального поведения взрослых в освоении детьми норм человеческого общежития;

2) показал перспективы использования модели функциональной психологической системы деятельности в качестве универсальной теоретической модели поведения;

3) позволил сделать некоторые обобщения относительно формально-динамических и предметно-содержательных характеристик поведения детей и взрослых и многообразия механизмов его регуляции и саморегуляции.

В учебниках по психологии для педагогических вузов поведение до сих пор не выделено в самостоятельную тему.

Термин «поведение» широко используется в педагогической практике и не требует при этом особых пояснений. Однако его однозначная психологическая интерпретация в образовательном процессе вызывает серьезные трудности. В психологических исследованиях также наблюдается многообразие подходов к пониманию сущности и структуры поведения человека. Это, естественно, порождает разнообразие критериев в оценке поведения учителя и учащихся со стороны педагогов, психологов, учеников и их родителей. Оптимальный диалог субъектов образовательного процесса по этому вопросу существенно затруднен из-за некоторого разрыва между теорией и практикой психологического исследования поведения (методами его описания, анализа, оценки, прогноза и управления). Очень часто психологи и педагоги в анализе поведенческих проблем говорят на разных языках. В то же время в многочисленных частных экспериментально-теоретических и прикладных работах по различным поведенческим проблемам раскрыто многообразие психологических закономерностей и механизмов индивидуального и группового поведения, что позволяет ставить вопрос о внедрении через диалог субъектов психологического консультирования в образование современных психологических техник формирования конструктивных форм различных видов поведения детей и взрослых.

Ломов Б.Ф. в монографии «Методологические и теоретические проблемы психологии» (1984) отмечал, что несколько лет назад в психологической науке понятие «поведение» выступало как универсальное и всеобъемлющее, затем в ходе справедливой критики бихевиоризма оно вообще исчезло из психологии. Обобщая случаи определения понятия поведения, он отмечает, что это понятие трактуется либо слишком узко, либо слишком широко и поэтому оказывается расплывчатым. «Здесь тот самый случай, о котором говорят, что «вместе с водой выплеснули и ребенка... Наступила пора восстановить в правах это емкое и конструктивное понятие, отделив его от того толкования, которое давалось бихевиоризмом» [2; С. 395].

Этот факт отмечал также М.Г. Ярошевский в своей монографии «Наука о поведении: русский путь» (1996). Он сравнивает русский и американский пути развития науки о поведении и констатирует, что в течение ряда лет в отечественной психологии на термин «поведение» по существу было наложено табу, а обращение к нему оценивалось как явная или тайная приверженность к бихевиоризму [12; С. 9].

Не вдаваясь в научную дискуссию, проведем некоторое сопоставление основных подходов в раскрытии сущности понятия «поведение» и категории «деятельность» в работах отечественных психологов-методологов Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова.

В анализе существующей многозначности и разнополярности трактовок и мнений по поводу содержания понятия «поведение» за точку отсчета часто берут взаимоотношение понятий «поведение» и категории «деятельность». Разнообразие точек зрения в этом вопросе обобщил Б.Ф. Ломов. Он выделил три основных подхода: «Одни считают, что первое является родовым по отношению ко второму; другие - что первое относится только к животным, а второе только к человеку; третьи рассматривают поведение как одну из «проекции» деятельности» [2; С. 356].

С.Л. Рубинштейн дает следующее рабочее определение понятия «поведение»: «Под поведением разумеют определенным образом организованную деятельность, осуществляющую связь организма со средой» [11; С. 102], и отмечает, что у человека внутренний план сознания отдифференцирован от поведения, у животных психика и поведение образуют непосредственное единство. Однако в свете системного анализа психического психика и поведение нормального человека также образуют непосредственное единство.

Обобщая научные данные и переосмысливая научные факты в исследовании психики, поведения и деятельности человека, полученные за последние полвека, В.Д. Шадриков в ряде своих работ преодолевает концептуальные оторванности прикладных и общепсихологических теорий психологии и формирует системное понимание поведения и жизнедеятельности реального человека, включенного в конкретные жизненные отношения. Он ставит вопрос шире: рассматривает отношение понятий «деятельность» («жизнедеятельность») и «поведение» в единстве с понятиями «жизнь» и «мир внутренней жизни человека» [10; С. 25-33]. Жизнь человека он определяет «как существование его во внешнем мире от рождения до смерти благодаря активному взаимодействию с внешним миром, причины которого лежат в самом человеке»; поведение рассматривает как «конкретное выражение» способа существования человека и действий, обеспечивающих это существование»; деятельность рассматривает как «конкретное выражение поведения». По В.Д. Шадрикову, в широком смысле слова понятия «деятельность» и «поведение» выступают как синонимы. Вместе с тем, он обращает внимание на то обстоятельство, что поведение имеет специфический смысл, и он раскрыт С.Л. Рубинштейном, который отмечает, что поведение человека включает в себе в качестве определяющего момента отношение к моральным нормам [11]. Развивая идею С.Л. Рубинштейна в этом контексте, В.Д. Шадриков раскрывает этот специфический смысл в отношениях поведения и деятельности в понятии «духовные способности», определяя их как «качество индивидуальности, устанавливающее качественную специфику поведения» [7; С. 228].

Ярошевский М.Г., исследуя зарождение и развитие в русской культуре науки о поведении, выделяет особенность ее русского пути: соединение законов природы с ориентацией на мир духовных ценностей [12]. Эволюцию природных способностей в духовные и психологические факторы духовного становления человека прослеживает В.Д. Шадриков в монографиях «Духовные способности» (1996) и «Происхождение человечности» (1999, 2001) [7-8]. Раскрывая природу и движущие силы перехода от инстинктов к духовности как специфически человеческому способу психической жизни, он показывает, что за «конкретной формой поведения индивида стоит реальная психологическая функциональная система деятельности» [7; С. 77].

Можно выделить, по крайней мере, три психологические реальности, которые являются предметом психологии поведения: активность, деятельность, нравственность (духовность). Разные виды и формы активности через нравственность (либо ее отсутствие) проявляются в делах, труде и поступках личности. Возрастает роль системной методологии в понимании поведения реального человека.

Имедадзе И.В. [1] подчеркивает, что и описание и объяснение представляют собой звенья единого процесса познания. Он выделяет две научные задачи психологического описания поведения: установление общей структуры поведения и классифицирование форм и типов поведения (конкретных форм деятельности). Содержание объяснительной задачи в исследовании поведения он конкретизирует через задачу объяснения психологических механизмов поведения.

Системный анализ в познании психического позволяет проникать во внутренний мир человека. Консультативный процесс разворачивается в поведенческом пространстве и предполагает использование системного подхода в реализации консультативно-психологических процедур по исследованию деятельности и мира внутренней жизни человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Имедадзе И.В. О задачах описания поведения // Психологический журнал. - 1989. - Т. 10. - № 5. - С. 13-24.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984.
3. Суворова Г.А. Психология поведения как новая учебная дисциплина в системе вузовской подготовки педагогических кадров // Тезисы докладов Международной научно-практ. конф. «Психология на рубеже веков: наука, практика, преподавание». - Тула: ТГУ. – 2000.
4. Суворова Г.А. Учебная программа спецкурса «Психология поведения детей младшего

школьного возраста» для педагогических вузов. Научный редактор В.Д. Шадриков. - М.: Прометей, 2002.

5. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. – М.: Прометей, МПГУ, 2006.

6. Суворова Г.А. Мир внутренней жизни человека как предмет диалога субъектов психологического консультирования в образовании // Материалы Всероссийской конференции «Психология индивидуальности», 2-3 ноября 2006 г.

7. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. - М.: Логос, 1999; 2001.

8. Шадриков В.Д. Духовные способности. - М., 1996; 1998.

9. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. - М.: Университетская книга, Логос, 2006.

10. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. - М.: ИП РАН, 2013.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2000.

12. Ярошевский М.Г. Наука о поведении: русский путь. - М.; Воронеж, 1996.

АНАЛИЗ УРОВНЯ КВАЛИФИКАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОСТАВА СИСТЕМЫ СТОЛИЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ульянов Д.А.

к.ист.н., сотрудник Музея московского образования

МИОО

Россия, Москва

В настоящее время в системе столичного образования реализуется модель повышения квалификации педагогических кадров, предусматривающая внедрение различных курсов и модулей обучения с учетом уровня, квалификации, опыта и стажа работы, региональных потребностей, изменения нормативной базы, перехода на новые ФГОС и перспектив профессионального развития самих педагогов.

Анализ уровня квалификации управленческого и педагогического состава осуществляется на основе методик, разрабатываемых на институциональном (учрежденческом), окружном и городском уровнях применительно к целям установления уровня квалификации педагогических кадров образования города Москвы с учетом положений рекомендованной к использованию Минобрнауки РФ «Методики оценки уровня квалификации педагогических работников». Данная методика разработана Институтом содержания образования государственного университета - Высшей школы экономики в 2010 году. Руководитель проекта: В.Д. Шадриков - академик РАО, доктор психологических наук, директор Института содержания образования НИУ-ВШЭ. Соруководители проекта: А.В. Карпов - член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, зав. кафедрой психологии труда и организационной психологии; И.В. Кузнецова - кандидат психологических наук, директор ГОУ ЯО Центр «Ресурс». Методика разработана на основе исследований, проведенных в рамках проекта: «Апробация и внедрение разработанных подходов к проведению аттестации педагогических работников образовательных учреждений на региональном уровне в условиях внедрения нового Порядка аттестации».

Материалы методики были подвергнуты общественно-профессиональному обсуждению и апробации в условиях реальной аттестации педагогических работников. Они содержат описание оснований для разработки методики: профессионального стандарта и педагогических компетенций; методы оценки уровня квалификации при установлении соответствия занимаемой должности и требованиям первой (высшей) квалификационных категорий; обсуждение результатов присвоения квалификационной категории; комментарий к методике: ответы на типичные вопросы, возникающие в процессе аттестации.

Методики, используемые общеобразовательными учреждениями и учреждениями, осуществляющими подготовку и повышение квалификации педагогических кадров в городе Москве, имеют в основании преимущественно компетентностный и деятельностный подходы. Соответственно выстроены критерии оценки уровня квалификации управленческого и педагогического состава. Критерии оценки уровня квалификации педагогического состава образовательного учреждения общего образования, используемые на институциональном

(учрежденческом) рассчитаны на получение достоверной и объективной информации о готовности педагогов к осуществлению образовательной деятельности в соответствии с современными требованиями в конкретных условиях. Критерии оценки уровня квалификации руководящих и педагогических кадров, используемые системами среднего и высшего профессионального образования, рассчитаны на установление соответствия достигнутого уровня федеральным государственным образовательным стандартам. Критерии оценки уровня квалификации педагогических кадров, используемые системой дополнительного профессионального образования, рассчитаны на установление соответствия требованиям профессионального стандарта, опубликованного в 7 номере «Вестника образования» за 2007 год, предусматривающим компетентность в области личностных качеств, компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности, компетентность в мотивировании обучающихся на осуществление учебной деятельности, компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений, компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности.

Ориентация на эти критерии обуславливает реальность использования системой дополнительного профессионального образования дифференцированно-адресного подхода к определению содержания повышения квалификации с учетом имеющегося уровня квалификации на основе образовательных программ разных видов. Критерии оценки уровня квалификации руководящих кадров, используемые системой дополнительного профессионального образования, рассчитаны на установление соответствия требованиям обозначенного профессионального стандарта и современного педагогического менеджмента.

Организации ДПО в совокупности решают важнейшую задачу - повышение квалификации работников образования столицы. Вместе с тем, эти учреждения составляют и определенную конкурентную среду в системе дополнительного профессионального образования. Однако на сегодняшний день именно МИОО является признанным лидером столичной системы повышения квалификации педагогических кадров. Совместно с Московским институтом открытого образования образовательные учреждения, реализующие программы повышения квалификации, - городские и федеральные вузы, окружные методические центры, учебно-методические центры различной направленности, подведомственные Департаменту образования города Москвы, ежегодно осуществляют формирование городской системы повышения квалификации. Московский институт открытого образования закрепил за собой роль головного консультационного центра, обеспечивающего научно-методическое и организационно-методическое сопровождение реализации инновационных программ повышения квалификации работников образования города Москвы, все более активно сочетающего функции многопрофильного образовательного учреждения и научно-методического центра не только городского, но и федерального значения.

В современных социально-экономических условиях задача повышения квалификации педагогических кадров развития общего образования объективно выдвигается на первый план. Не решив проблему повышения квалификации работников образования, невозможно модернизировать систему общего образования, обеспечить подготовку выпускников школ, качество образования которых будет соответствовать потребностям современной развивающейся экономики. Особенно остро эта проблема встала в связи с необходимостью реализацией инициативы «Наша новая школа» и введением стандартов общего образования второго поколения. Существующая в настоящее время система дополнительного профессионального образования (ДПО) все больше вступает в противоречие с этими новыми реалиями развивающегося образования и накапливает целый ряд проблем своего развития, таких как:

- отсутствие механизмов адекватного и гибкого реагирования на быстрые изменения в общем образовании, отставание от актуальных запросов школ, школьных команд и отдельных педагогов;

- закрытость системы повышения квалификации работников системы образования, отсутствие эффективных механизмов влияния потребителей на качество предоставляемых образовательных услуг;

- преобладание типовых программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, ориентированных на ЗУНовский подход к содержанию образования, а также традиционных форм и методов их освоения, не позволяющих овладевать эффективными способами решения задач развивающейся профессиональной деятельности;

- отсутствие механизмов для обеспечения индивидуализации дополнительного

профессионального образования;

- отсутствие в системе механизмов эффективного использования инновационного потенциала педагогов и руководителей-практиков, являющихся лидерами образования, для повышения эффективности подготовки кадров;

- отсутствие адекватной связи повышения квалификации с аттестацией работников системы образования, что не позволяет результатам повышения квалификации влиять на размер заработной платы педагогов и руководителей системы общего образования;

- отсутствие эффективных механизмов обеспечения государственных гарантий прав работников системы образования на повышение квалификации в соответствии с образовательными программами и стандартами системы дополнительного профессионального образования.

Существенным недостатком традиционных централизованных региональных моделей повышения квалификации кадров является наличие сильного центра при слабой неразвитой периферии, в результате чего учителя из отдаленных территорий не получают качественного профессионального дополнительного образования.

Для решения задачи подготовки работников образования к решению задач модернизации общего образования необходимо наличие активных действенных, согласованных и профессионально выверенных мер по созданию соответствующей системы повышения их квалификации, созданной и эффективно действующей в общегосударственном национальном масштабе.

Квалификация профессорско-преподавательского состава является показателем потенциала образовательного учреждения и эффективности процесса обучения. Преподаватели являются главным ресурсом образовательного процесса.

Учреждение, реализующее программы дополнительного профессионального образования и входящее в региональное сетевое объединение, должно гарантировать, что преподаватели обладают полноценными знаниями и владеют современной методикой преподавания, необходимыми умениями и опытом для эффективной передачи знаний в рамках образовательного процесса, а также для организации обратной связи.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Ульянова М.В.

к.ист.н., доктор философии (PhD), доцент кафедры управления персоналом
МИОО

Россия, Москва

Академик РАО В.Д. Шадриков так сформулировал задачи, стоящие перед российской школой: это повышение качества и доступности обучения, соответствие программ и методик самым современным требованиям, тесная интеграция с наукой и рынком труда. Их эффективное решение требует новых подходов, активного участия родителей, самих учеников и конечно, бережного сохранения лучших отечественных традиций в области образования.

Международный бакалавриат - международная неправительственная организация, имеющая консультативный статус в ЮНЕСКО и Совете Европы. Диплом IB признан 1300 университетами в 102 странах мира. Центральная штаб-квартира IB и региональный офис Африка - Европа - Ближний Восток находятся в Женеве (Швейцария). Экзаменационный и программно-методический центр располагается в Кардиффе (Великобритания).

Программа, позже получившая наименование «Международный бакалавриат», разрабатывалась в 20-60-е гг. XX в. как универсальный курс для наиболее способных студентов, обеспечивающий подготовку к поступлению в университеты во всех странах мира. Инициаторами унификации и стандартизации международного образования были Международная школа Женевы и Школа ООН в Нью-Йорке. В 1968 г. была создана Организация Международного бакалавриата.

Раньше у средних школ, входящих в международное сообщество, не существовало единой программы и общей системы экзаменов для поступления в университет, одинаково признаваемой во всех странах. IB является попыткой решить эту проблему. Разработанная как всесторонний двухгодичный курс обучения, дипломная программа IB была создана для развития личности «в целом». Уровень знаний студентов, окончивших дипломную программу IB, отвечает требованиям

вступительных экзаменов в учебные заведения разных стран. Этот курс содержит все лучшие элементы различных образовательных программ. Школы IB в разных странах мира предлагают эту программу потому, что: дипломная программа IB предоставляет студентам большие академические возможности; дипломная программа IB отвечает самым строгим академическим стандартам; стандартам дипломной программы IB доверяет администрация лучших университетов мира; диплом IB признан в большинстве стран мира.

Международный бакалавриат предлагает три образовательные программы:

- для дошкольников и младших школьников 3-12 лет (PYP; рисунок 1);



Рисунок 1. Модель программы PYP

- для учащихся основной школы 11-16 лет (MYP; рисунок 2);

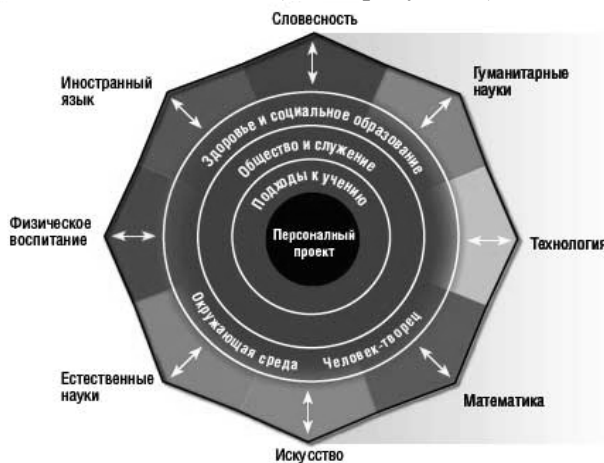


Рисунок 2. Модель программы MYP

- дипломную программу для старшеклассников 16-18 лет (DP; рисунок 3).



Рисунок 3. Образовательная модель дипломной программы IB

Программа для самых маленьких ориентирована на развитие ребенка и формирование навыков исследовательской деятельности и продуктивного взаимодействия. Детей учат задавать вопросы и искать ответы на них. Академические знания не отрицаются, но и не ставятся во главу угла. Наиболее гибкой программой IB является МYP, учебный план которой включает восемь предметных блоков. Все предметные циклы «стянуты» областями взаимодействия (ОВ), смысл которых - обеспечение целостности образования на основе выделения фундаментальных ценностей человеческой деятельности, выраженных в названиях областей взаимодействия: «Подходы к учению», «Общество и служение», «Здоровье и социальное образование», «Окружающая среда» и «Человек-творец». В этой связи чрезвычайно важно методологическое и содержательное взаимодействие учителей-предметников.

В МYP нет экзаменов: завершая программу, учащийся защищает персональный проект, представляющий собой продукт учебной деятельности, отражающий собственные интересы ученика и полезный социуму. Это может быть учебное пособие, культурно-образовательное мероприятие, выставка, спектакль, электронный ресурс и т.д. После того как работы соискателя сертификата об окончании МYP будут оценены в школе, их направляют экспертам IB для проведения модерации. Достижения школьников в учебе оцениваются на основе критериев, в которых выражены цели образования и навыки, необходимые для успешного освоения предмета.

Наконец, дипломная программа (DP) представляет собой уникальный предуниверситетский курс для старшеклассников. С 2005 г. российские школьники имеют возможность сдавать экзамены на соискание диплома IB в конце 11-го (а не 12-го, как во всем мире) класса.

Каждый учащийся должен сформировать свой индивидуальный учебный план, состоящий из шести курсов. Три из них будут изучаться на профильном уровне (Higher level, 240 астрономических часов за два года), а три - на стандартном (Standard level, 150 астрономических часов за два года). Стержнем программы является уникальный для российской школы курс теории познания (150 астрономических часов) и программа социальной и творческой деятельности. Весь процесс обучения ведется на одном из рабочих языков IB. Исключение - родной язык и литература.

В 11 (12) классе учащиеся пишут дипломную работу по одному из предметов, эссе по теории познания, а также направляют экзаменаторам, живущим в различных странах мира, аудиозаписи устных презентаций и комментариев, письменные работы, а по практическим предметам (компьютерные технологии, искусство) - художественные произведения или программный продукт. Программа завершается шестью экзаменами (май второго года обучения). Выпускные испытания проводятся по унифицированным материалам и идентичной, детально прописанной процедуре в одни и те же дни во всех школах IB по всему миру. Диплома удостоиваются выпускники, набравшие не менее 24 баллов из 45 возможных. Наиболее престижные университеты принимают обладателей дипломов с результатами не менее 35 баллов. Выпускники школ IB, как правило, хорошо подготовлены и теоретически, и практически. Они готовы решать нестандартные задачи и реальные жизненные проблемы. Университетам не приходится их переучивать, поэтому в некоторых странах им засчитывают ряд школьных курсов. Конечно, в школах IB могут преподавать только специалисты высокой квалификации, а это, в свою очередь, требует внедрения новых принципов подготовки педагогических кадров и инновационных программ профессионального развития.

Опыт Международного бакалавриата представляет особый интерес для России, так как данная организация смогла создать работающий механизм оценки качества образования. Его предметом являются не только собственно академические знания, но и широкий набор ценностей и навыков, сформировав которые молодой человек способен реализоваться в современном обществе. Сама система оценивания весьма объективна, технологична, прозрачна и, несмотря на изрядную трудоемкость, вполне посильна для коллективов образовательных учреждений и структур ИВО. Она пользуется доверием входящих в МБ школ, родителей и детей, а признание ее документов практически всеми ведущими университетами мира подтверждает ее валидность.

ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ КАК РЕСУРСНОЙ СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Усова С.Л.

ассистент кафедры психологии и конфликтологии
РГСУ (филиал в г. Минске),
Республика Беларусь, Минск

Стратегии совладания, или копинг-стратегии, являясь способом реагирования на стрессовые ситуации, могут переходить в устойчивые и ригидные характеристики как стиль жизнедеятельности, напрямую влияя на психическое и физическое здоровье представителей всех типов профессий, оказывая тем самым влияние на качество, эффективность труда, удовлетворенность жизнью, профессиональной реализацией и многих других факторов.

Основные положения концепции копинг-процессов были разработаны Р. Лазарусом, который рассматривал копинг как фактор, стабилизирующий стресс, помогающий личности поддерживать психосоциальную адаптацию в период воздействия стресса. Таким образом, «копинг», или «преодоление стресса», рассматривается как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям.

Р. Лазарус и С. Фолькман рассматривают совладание как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, направленные на управление специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются с точки зрения соответствия ресурсам индивида [1]. Реакции совладания нацелены на то, чтобы повлиять либо на окружающий мир, либо на самого себя, либо на то и другое. Р. Лазарус (R. Lazarus, 1966) выделил два глобальных типа реагирования при стрессе: проблемно-ориентированный и субъектно-ориентированный. Первый связан с рациональным анализом проблемы, с построением плана разрешения трудной ситуации, проявляется в самостоятельном анализе случившегося, в обращении за помощью к другим, в поиске дополнительной информации. Второй касается эмоционального реагирования на ситуацию, он не сопровождается конкретными действиями, поскольку человек пытается не думать о проблеме вообще, стремится забыться во сне, отвлечься от отрицательных эмоций, принимая алкоголь или поглощая еду, вовлечь других в свои переживания [2]. Выделяют и такие копинг-стратегии, как направленность на решение проблем, поиск социальной поддержки и избегание.

Согласно М. Грановской (1984), «профессиональная роль многогранно влияет на личность, предъявляя к человеку определенные требования; она тем самым преобразует весь его облик. Постоянное решение типовых задач совершенствует не только профессиональные знания, но и формирует профессиональные привычки, определяя стиль мышления и стиль общения». Эти влияния, приводя к профессиональной деформации личности, добавляют новые краски в типические и индивидуальные различия между профессионалами» [3]. Копинг, являясь своего рода ресурсом личности, определяет способность к адекватному, адаптивному поведению, позволяющему в тяжелых для личности профессиональных условиях сохранить свой образ поведения, удовлетворять свои потребности и выполнять необходимую деятельность.

Существуют и используются, в основном, три обобщенных модели связи копинга и здоровья. Первая предполагает, что копинг-стратегии имеют прямой эффект на определенные переменные здоровья (например, кровяное давление). Вторая предполагает, что копинг-поведение имеет косвенный эффект для состояния здоровья, создавая изменения в связанном со здоровьем поведении (например, поддержание постоянного контакта с врачами). Третья модель, также редко упоминаемая в литературе, имеет в виду, что копинг-стратегии служат посредниками (модераторами) - уменьшают или усиливают стресс, приводящий к определенным проблемам здоровья [4]. Так как основным механизмом, запускающим копинг-поведение, являются не только особенности ситуации, но и, например, род деятельности человека, который коренным образом преобразует трудную жизненную ситуацию, то одна и та же ситуация может иметь разное значение для людей разных профессий и оказывать разное воздействие на них.

Совладающее поведение является важным ресурсом стрессоустойчивости для специалистов разных сфер деятельности. Совладание в социальных отношениях увеличивает их эффективность, способствует достижению целей, показывает возможность использования более разумных и оптимальных способов. Среди видов совладания выделяют: активный копинг (влияние на стрессовый компонент), уклоняющийся (избегание, уход) и пассивный (колебание, ожидание).

Копинг может быть направлен и на окружающих, и на личность. Эффективность той или иной стратегии зависит от особенностей ситуации, в которой оказался человек как субъект труда, а также от ресурсов личности. Стратегии, эффективные в одной ситуации, могут быть неэффективными или принести вред в другой. Установлено, что продуктивный для каждой конкретной ситуации копинг открывает возможности для использования более разумных, и, следовательно, более оптимальных и дружелюбных способов взаимодействия с собой, миром и другими людьми.

Профессии, относящиеся к типу «человек-человек» (педагог, специалист управленческой сферы и др.), наиболее уязвимы для стрессов из-за повышенной ответственности, эмоциональной загруженности, требования готовности быстро и творчески реагировать на нестандартные ситуации, для педагогов это еще и эмпатические способности. В связи с этим представители профессий типа «человек-человек» испытывают «кризис», «истощение», «выгорание». В силу специфики таких профессий специалисты сферы «человек-человек» достаточно интенсивно используют разнообразные, порой неконструктивные копинг-стратегии.

Возникает необходимость в разработке стратегий преодоления профессиональных деструкций. На наш взгляд, арт-терапия, как экологичный и эффективный вид терапии и диагностики, может использоваться в предупреждении и коррекции профессиональных деформаций. Арт-терапия обладает очевидными преимуществами перед другими – основанными исключительно на вербальной коммуникации – формами психотерапевтической работы. Практически каждый человек (независимо от своего возраста, культурного опыта и социального положения, особенностей вида деятельности) может участвовать в арт-терапевтической работе, не требующей от него каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков. Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения. Это особенно важно для преодоления барьеров в выражении и последующем осознании своих проблем и ресурсов. Символическая речь является одной из основ изобразительного искусства, позволяет человеку зачастую более точно выразить свои переживания, по-новому взглянуть на ситуацию и житейские проблемы и найти благодаря этому путь к их решению [5]. Как вид терапии, она использует техники, связанные как с творческой деятельностью, так и телесно-ориентированные. Арт-терапия позволяет обходить «цензуру сознания», поэтому предоставляет уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, выражения и актуализации латентных идей и состояний, тех социальных ролей и форм поведения, которые находятся в «вытесненном» виде либо слабо проявлены в повседневной жизни. Она имеет «инсайт-ориентированный» характер, предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека. Вызывая у людей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, оказывает помощь в кризисные моменты профессионального становления. Мобилизуя творческий потенциал человека, она способствует саморегуляции и исцелению, отвечает фундаментальной потребности в самоактуализации – раскрытии широкого спектра возможностей человека и утверждения им своего индивидуально-неповторимого способа адаптации к особенностям профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условии здоровья и болезни. – СПб.: СПб ГМУ, 2009.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. - СПб.: Питер, 2004.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. - СПб.: Питер, 2008.
4. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг - шкалы. – Кострома: Авантитул, 2007.
5. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. – СПб.: Питер, 2001.

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПЕРЕХОДЕ УЧАЩИХСЯ ИЗ ШКОЛЫ I СТУПЕНИ В ШКОЛУ II СТУПЕНИ

Яздовская О.С.

учитель начальных классов,
аспирант кафедры психологии младшего школьника МПГУ
Россия, Москва

Задачей учителя начальных классов на протяжении всего периода обучения в школе является формирование положительной мотивации учебной деятельности учащихся [5; 6; 7], и особенно, при переходе в школу II ступени; т.к. страх перед неизвестностью, принятие новых учебных требований, страх оказаться неспособным достигнуть того уровня притязаний, который поставлен родителями и учителями, страх перед общением с новыми педагогами рождает общее внутреннее состояние тревожности ребенка, с которым в одиночку он, как правило, справиться не может.

У ребенка, по словам Захарова А.И., возникает «состояние психического напряжения, скованности, аффективно заостренного стремления к поиску опоры, чрезмерной зависимости от внешнего поля» [2].

А.И. Захаров пишет: «Поведение становится все более пассивным, атрофируется любопытство, любознательность, избегается любой риск, связанный с вхождением в новую, неизвестную своими последствиями ситуацию общения. Вместо непосредственности и открытости развиваются настороженность и аффективная замкнутость (отгороженность), уход в себя и свои проблемы. Усиливается несвойственная детям ориентация на травмирующее прошлое, которая все более предопределяет настоящее, исключает из психического репертуара положительные эмоции, оптимизм и жизнеутверждающую активность. Тогда неумение радоваться пропорционально умению тревожиться, беспокоиться, быть озадаченным» [3]. Ребенок демонстрирует свою неспособность справиться с реальной или вымышленной угрозой, переживает бессилие, потерю веры в себя, в свои силы и возможности.

Выходом из создавшейся ситуации, на первый взгляд, является создание условий для формирования положительной мотивации учебной деятельности четвероклассников (как будущих пятиклассников), а также психологическая поддержка и консультирование их родителей и педагогов (выпускающих 4-й класс и принимающих будущий 5-й).

Если начать знакомство с особенностями учебной деятельности средней школы с детьми только в 4-ом классе, то у них не хватит времени психологически к ним адаптироваться и страх перед средней школой останется или сложится иллюзия, что «там все просто».

Поэтому мы предлагаем знакомить учащихся первой ступени обучения (а также их родителей и педагогов) с особенностями учебной деятельности средней и старшей школы уже с 1 класса. Таким образом, мы снимаем массу психологических проблем и заблуждений у всех участников психолого-педагогического процесса.

Так в ГБОУ СОШ № 875 ЗАО г. Москвы зародилась система «гостевых» уроков, когда ученики начальных классов ходят «в гости» на уроки к средней и старшей школе (на равных с учащимися 5-7 классов работают на уроках истории и географии); приходят на «экскурсии» в кабинеты физики и химии (где сами (!) проводят опыты под чутким руководством учителей-предметников); принимают «на своей территории» классы средней школы, работая на «взрослых» уроках и слушая «взрослых» учителей; сами (!) проводят уроки русского языка и литературы в 5-11-х классах...

В результате реализации такой системы подготовки учащихся начальной школы решаются и, тем самым, снимаются с повестки дня сразу несколько «тревожных» вопросов: знакомство с новыми учителями; знакомство с новыми учебными кабинетами; знакомство с новыми учебными предметами; знакомство с новыми стилями преподавания; знакомство с новыми стилями взаимоотношений учитель-ученик.

По данным Ильина Е.П., учащиеся 3-4 - х классов начинают проявлять избирательное отношение к отдельным учебным предметам, возникает как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету [4], что еще раз подтверждает, что система «гостевых» уроков поможет младшим школьникам через интерес к предмету сформировать положительное отношение к науке и учебной деятельности по ее изучению.

Мы говорим именно о системе «гостевых» уроков, т.к. единичное, разовое, посещение урока в средней и старшей школе младшими школьниками не передает тонкостей взаимоотношений ученик-учитель среднего и старшего звена, а также не создает целостной картины системы учебной деятельности школы I и II ступени. Для разового посещения учителем готовятся самые интересные и самые зрелищные задания при достаточно быстром темпе деятельности (т.к. целью урока становится одна-единственная – заинтересовать). Тем самым у ребенка могут возникнуть искаженные представления о системе учебной деятельности в среднем и старшем звене («все просто», «все ужасно», «меня будут только развлекать» и «я уже и так все это знаю и умею»). Посещение ряда уроков приближает ребенка к более успешному пониманию реальной картины учебной деятельности в среднем и старшем звене, но наиболее эффективно такие уроки проходят, когда ребенок начальной школы является не пассивным зрителем, а активным участником происходящего: готовится дома по теме будущего урока, чтобы отвечать на вопросы учителя; на уроке сам участвует в научном эксперименте (что-то крутит, вертит, ищет, переливает, носит, чертит и.д.).

На таком уроке ярко проявляются индивидуальные и возрастные особенности ребенка: любознательность (всегда тянется к новому); интерес к игре, тайнам, загадкам; очень конкретные интересы (животные, растения, механизмы и т.д.); интерес к нормам взаимоотношений (что можно и что нельзя делать) [1].

Еще лучше, когда ребенок начальной школы возвращается потом на урок в старшее и среднее звено уже как «преподаватель» с небольшим докладом или сообщением по заданной теме. Закрепить серию «гостевых» уроков можно посещением музея, выставки и т.п. по соответствующей теме. Если грамотно выстроить систему «гостевых» уроков, то и дети, и учителя, в ней участвующие, будут довольны получившимся результатом, т.к. он будет обязательно положительным (наш опыт показывает, что у 48% учащихся после проведения данной серии уроков был отмечен хороший уровень школьной мотивации, а у 38% - высокий (по анкете Лускановой).

Учителя начальных классов и учителя среднего и старшего звена после таких уроков начинают смотреть на работу друг друга совершенно другими глазами, т.к. порой они даже не задумываются над тем, как психологически тяжело работать с детьми того возраста, с которым ты не сталкивался в своей практике (иногда учителя старшей школы «хватываются за голову»: «Они (ученики начальной школы) меня не слушают! Как вы с ними работаете?!»). Тогда на помощь приходят учителя начальной школы, книги по психологии, психолого-педагогические консультации, которые напоминают учителям о возрастных особенностях детей, психологических приемах, позволяющих детям «услышать» требования учителя.

Родители, слушая дома рассказы детей о необычной форме проведения занятий, часто предлагают и свои услуги по передаче своего интеллектуального опыта (среди них всегда есть люди интересных профессий), и тогда детям предоставляется шанс заглянуть уже дальше, в мечту о своем будущем.

Таким образом, все участники системы «гостевых» уроков остаются в выигрыше: каждый получает необходимые психологические знания о другом участнике, о новой ситуации развития, о новых требованиях учебной деятельности другого уровня.

Мы советуем всем учителям начальных классов проводить такие интересные уроки, серии уроков, чтобы мотивация учебной деятельности учащихся была только положительной!

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Б.С. Как помочь первокласснику учиться? Психологическая поддержка и сопровождение. – СПб.: Питер, 2011.
2. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988.
3. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2011.
5. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. - М.: Прометей, 2006.
6. Шадриков В.Д. Индивидуализация содержания образования. – М., 1997.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. — М.: Логос, 1996.

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЮ

Руководитель направления:

доктор психологических наук, профессор
Нина Петровна АНСИМОВА

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЭТАЛОН КАК ЦЕННОСТНОЕ ОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Комарова Т.К.

к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии

ГрГУ

Республика Беларусь, Гродно

В современных условиях возрастание степени свободы в процессе осуществляемой субъектом деятельности актуализирует проблему формирования у него профессионального менталитета и образующих его ценностно-смысловых ориентаций. Противоречие между индивидуальными содержаниями таких ориентаций, с одной стороны, и заявленными нормативными требованиями к профессионалу, с другой, с необходимостью предполагает профессионально-личностную рефлексию как осознание субъектом деятельности степени своего соответствия этим требованиям. В этой связи приобретает актуальность исследование критериальных структур сознания, к числу которых относится профессиональный эталон. В своем содержании такой эталон выступает как совокупность субъективных представлений о качествах, которыми должна обладать личность при выполнении определенной профессиональной роли, как выражение психологических и нравственно-эстетических требований к носителю данной роли.

Предпринятый нами ранее теоретический анализ свидетельствует, что эталон является полифункциональным ценностным образованием, детерминирующим мотивационные, процессуальные и результирующие характеристики профессиональной деятельности [1]. Будучи по своей природе «отраженной субъектностью» (А.В. Петровский), он выступает для субъекта в своей оценочной функции в качестве инструмента самопознания и ценностного основания самооценки профессионально важных качеств, а в мотивационной функции определяет их «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Анализ генезиса содержания данного эталона показывает, что оно может являться результатом специальных исследовательских усилий, направленных на создание модели профессионала как специфического комплекса интеллектуальных, духовно-нравственных, эмоционально-динамических, волевых качеств, способностей, характеристик самосознания, а также операционально-технических возможностей. Все эти характеристики извлекаются на основе анализа структуры, содержания и функций определенной профессиональной деятельности. Однако следует иметь в виду, что такой эталон является социально-нормативным образцом, внешним по отношению к индивидуальному профессиональному сознанию конкретного субъекта. В этом смысле он отчужден от субъекта деятельности и существует для него как знаемый образец, поскольку включает объективно значимые профессиональные характеристики. Подлинно индивидуальный эталон как семантико-перцептивный содержательный комплекс субъективных представлений о качествах, наличие которых обеспечивает эффективность осуществляемой деятельности, является обобщением результатов рефлексии человеком других и себя как субъектов данной деятельности. Такой эталон выступает внутренним образцом, не отчужденным от личности, поскольку содержит не просто объективно, но субъективно значимые профессиональные качества. В силу этого обстоятельства именно такой эталон будет не знаемым, а реально действующим образованием профессионального сознания, выполняющим описанные выше функции. Представляется, что не только сформированность именно такого эталона, но и способность в опоре на него к осознанию, содержательному анализу и адекватной оценке себя в контексте целей профессиональной деятельности создает для человека возможность стать подлинным субъектом личностно-профессионального развития.

В рамках представленного подхода в эмпирическом исследовании изучалось содержание эталонных представлений будущих психологов о качествах, значимых для эффективного исполнения ими своей социальной роли и профессионального саморазвития. Эталон психолога рассматривался в качестве одного из важнейших элементов субъектной подсистемы формирующихся в процессе обучения в вузе профессиональных представлений студентов-психологов [2]. Выборку составили студенты 1 и 5 курсов факультета психологии Гродненского государственного университета им. Янки Купалы. Цель исследования состояла в выявлении особенностей содержания и структуры профессионального эталона у студентов-психологов на разных этапах обучения. Для получения данных был привлечен достаточно традиционный для исследований по социальной перцепции метод свободных описаний, позволяющий избежать

ситуации навязывания респонденту определенных схем конструирования его социально-перцептивного опыта. В результате анализа описаний понятия «хороший психолог» выявлялся содержательный комплекс эталонных представлений, сформировавшихся у студентов-психологов. Эмпирические данные были подвергнуты обработке с применением техники ранжирования и квантилизации ранжированного ряда, а также с привлечением корреляционного анализа с последующим построением корреляционных плеяд, отражающих структуру профессионального эталона студентов-психологов. Для выявления эталонных представлений респондентов об основных тенденциях в межличностных отношениях «хорошего психолога» с клиентом была привлечена методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Анализ содержания эталонных представлений первокурсников о психологе позволяет определить общий репертуар профессионально значимых качеств, содержащий 43 категории. Эти качества были сгруппированы в восемь блоков, имеющих разные показатели представленности в эталоне. При этом наиболее широкий репертуар качеств и наибольший «вес» обнаружил блок коммуникативных качеств. Достаточно часты указания на значимость интеллектуальных характеристик и профессиональных умений психолога. В меньшей степени отражены в эталоне рефлексивные, эмоционально-динамические, волевые качества и мотивация самосовершенствования, а также профессиональные умения и навыки психолога. Определение показателей частотности, последующее ранжирование и квантилизация качеств, вошедших в выделенные блоки, позволило в каждом из них выявить содержание первого квартиля. Объединение качеств, вошедших в него, дает возможность сконструировать обобщенный эталон психолога в представлении студентов на начальном этапе профессионализации. У первокурсников в него вошли такие качества как понимание, доброта, уважение, умение слушать и умение расположить к себе, эрудиция и компетентность, уверенность в себе, терпение. При этом в качестве основной тенденции в межличностных отношениях, по мнению первокурсников, эталонный психолог должен обнаруживать ориентацию на доминантное гуманистическое взаимодействие с проявлением заботливой и доверительной доброжелательности.

Аналогичным образом проведенный анализ эталонных представлений, сформировавшихся у студентов пятого курса, свидетельствует о том, что на фоне признания ими значимости коммуникативных проявлений психолога происходит существенное расширение репертуара их представлений о профессионально значимых интеллектуальных и волевых качествах психолога, его профессиональных умениях. Вместе с тем, сохраняется характерная и для первокурсников недооценка рефлексивных, эмоционально-динамических характеристик и мотивации саморазвития в профессиональной деятельности психолога. Представления пятикурсников о выраженности у хорошего психолога тенденций к проявлению доминирования и дружелюбия позволяет говорить об оптимальной, по их мнению, ориентации эталонного психолога на заботливое доминирование, которое проявляется в способности вести за собой, ответственности за другого. Поскольку аналогичная тенденция в межличностных отношениях заявлена как эталонная для психолога и студентами-первокурсниками, можно говорить о достаточной устойчивости представлений студентов-психологов о гуманистическом характере отношений с другим человеком, которые должен уметь устанавливать хороший психолог.

Сравнительный анализ содержаний и структур профессиональных эталонных представлений студентов первого и пятого курсов говорит о том, что устойчиво сохраняющейся в течение всего периода подготовки к профессии группой профессионально значимых эталонных качеств психолога является триада, образованная коммуникативными, интеллектуальными качествами и профессиональными умениями. Вместе с тем, результаты корреляционного анализа показывают, что студентами выпускного курса конструирование профессионального эталона осуществляется с позиции, свидетельствующей о принятии ими профессиональной роли психолога. Это подтверждается приоритетом, который они отдают профессиональным умениям, операциональной «вооруженности» психолога, его способности грамотно действовать. Компонент, обозначающей именно эти качества, является центром корреляционной плеяды, отражающей структуру эталонных представлений студентов-пятикурсников. Корреляционная плеяда, фиксирующая структуру эталонных представлений первокурсников, в качестве центра имеет компонент, обозначающий коммуникативные качества. Очевидно, что на начальном этапе подготовки к профессии эталон психолога в большей степени близок к обыденным представлениям о нем и к стереотипам массового сознания.

Характерно, что независимо от курса обучения в профессиональном эталоне недостаточно отражаются рефлексивные, эмоционально-динамические характеристики и мотивация

саморазвития. Очевидно, что осознанию значимости этих качеств в большей степени способствует осуществление субъектом реальной профессиональной деятельности. Расширение практико-ориентированного компонента подготовки будущих психологов призвано существенно активизировать их личностно-профессиональную рефлексию и тем самым способствовать формированию у выпускника вуза более адекватного представления о своей профессиональной компетентности и о себе как субъекте профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комарова Т.К. О роли социально-перцептивного эталона в регуляции педагогического взаимодействия // Образ в регуляции деятельности: Тезисы докладов междунар. науч. конф. М.: ПИ РАО, 1997.
2. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. - 1999. - № 2.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ И СВОЙСТВ ПРОСТРАНСТВА СИТУАЦИЙ ПРОБЛЕМНОСТИ*

Конева Е.В.

к.пс.н., доцент кафедры общей психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Солондаев В.К.

к.пс.н., доцент кафедры общей психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Исследования мышления субъекта в ходе реальной деятельности обозначаются отечественными авторами как исследования практического мышления [2]. В зарубежной психологии содержательно близкие феномены исследуются в несколько ином контексте как решение комплексных задач (complex problem solving). Термин «комплексный» в данном случае обозначает не то же самое, что «практический». Практическое мышление в отечественной традиции интерпретируется Ю.К. Корниловым и Е.В. Драпак [2] в контексте направленности субъекта, а комплексность в большей мере обозначает объективные особенности решаемой задачи, ее сложность и системный характер строения [3; 4; 6; 7].

Распространенные зарубежные подходы к исследованию решения комплексных задач, как считают J. Quesada, W. Kintsch, E. Gomez, могут быть разделены на два направления [7]. Работы направления, в котором сравниваются психологические характеристики новичков и экспертов, либо профессионалов разного уровня достижений наиболее многочисленны. Примеры таких исследований мы находим в работах исследователей из США [3]. Одним из важных результатов этого направления стала теория мудрости как баланса (balance theory of wisdom, R. Sternberg [8]), получившая эмпирическое подтверждение по данным различных диагностических методик [5]. Теория баланса исходит из характеристик комплексной задачи, достаточно точно соответствующих явлению, обозначаемому нами как субъективное пространство ситуаций проблемности [1]. S. Greiff и A. Fischer независимо от теории мудрости описывают постановку и согласование целей как важный аспект компетентности в решении комплексных задач [6]. Целеполагание субъекта логически связано с оценкой результата решения и, по мнению J. Funke, эта связь представляет собой серьезную проблему как в теоретическом, так и в прикладном аспекте [4]. Таким образом, существуют достаточные основания считать, что особенности проблемного пространства ситуаций проблемности системно связаны как с результативной характеристикой деятельности - успешностью в профессии, так и с мудростью - более общей характеристикой субъекта.

В нашем исследовании использовался опросник «Ситуации проблемности в деятельности», метод контент-анализа, метод экспертных оценок; методы статистической обработки данных: непараметрические критерии Стьюдента и Манна Уитни, корреляционный анализ. В качестве испытуемых выступали представители двух профессиональных групп: школьные психологи (30 человек), следователи (29 человек). Для выделения групп успешных и неуспешных следователей использовался метод экспертной оценки. Критерием успешности деятельности психологов-практиков послужили присвоенные им квалификационные категории. Испытуемым предлагался

опросник «Ситуации проблемности в деятельности».

В группе следователей оказалось, что успешные профессионалы работают с более широким спектром ситуаций проблемности. Это не обязательно означает большего количества разрешаемых успешными испытуемыми ситуаций проблемности, речь идет именно о большем числе видов этих ситуаций. Разница между неуспешными и успешными испытуемыми в пользу последних образуется в основном за счет ситуаций проблемности «объектного» характера. Эти виды ситуаций («угроза авторитету профессионала», «нарушение партнером установленных правил», «несоответствие поведения партнера прогнозу») основаны на эгоцентрической позиции субъекта деятельности.

Но внутри группы «объектных» ситуаций имеют место различия. Ситуации «несоответствие поведения партнера прогнозу» и «угроза авторитету профессионала» чаще выделяют неуспешные испытуемые, а «нарушение партнером установленных правил» чаще отмечают как ситуацию проблемности успешные следователи.

Обнаруживать ситуацию, которую мы рассматривали как «субъектную» - «противоречие между личными взаимоотношениями с партнером и выполнением служебного долга» - более склонны успешные следователи.

Установлена связь успешности следователей и количества принимаемых ими объектных решений (коэффициент ранговой корреляции Пирсона $r=0,68$; $p<0,05$). Также успешные следователи считают, что большинство ситуаций подлежат разрешению. Низкие оценки успешными следователями даются необходимости использования учебных знаний для разрешения ситуаций проблемности, из чего следует, что успешность предполагает ориентировку на собственные обобщения профессионалов, не совпадающих с учебными знаниями. Успешные следователи выше, чем неуспешные, оценивают свои знания о разрешении ситуации

В группе психологов выяснилось, что школьные психологи высшей квалификационной категории отличаются от психологов второй квалификационной категории по всем видам ситуаций проблемности, которые возникают в их деятельности. Количество видов ситуаций проблемности у успешных психологов, как и у следователей, относительно выше, но доля «объектных» ситуаций проблемности к общему количеству ситуаций у них значительно ниже (42 % против 93 % у психологов второй квалификационной категории). При этом вероятность возникновения проблемных ситуаций в деятельности оценивается успешными психологами в среднем ниже, чем менее успешными, но необходимость разрешения возникших ситуаций — выше. Ситуация «несоответствие поведения партнера прогнозу» по частоте возникновения занимает первое место у психологов независимо от степени их успешности.

Более успешные психологи выше оценивают свои знания о предотвращении ситуаций проблемности. Но существуют и различия между группами следователей и психологов. Успешные следователи выше оценивают свои знания о разрешении ситуаций проблемности, а успешные психологи — знания о предотвращении, что соответствует особенностям деятельности: у школьного психолога объективно больше возможности для предотвращения ситуаций проблемности, чем в деятельности следователей.

Интерпретируя полученные результаты, мы приходим к выводу о том, что связь успешности профессионала с особенностями пространства ситуаций проблемности обнаруживается в обеих группах испытуемых. Более глубокий анализ ситуаций деятельности, опора на собственные знания при разрешении трудностей свойственны и психологам, и следователям высокой квалификации.

Различия двух групп профессионалов интерпретируются нами как проявления опосредованности содержанием профессиональной деятельности, что указывает на системный характер описанной связи. Успешность профессиональной деятельности психологов связана с субъектным отношением к партнеру по общению, а следователей — с объектным; следователи ориентированы на разрешение, а психологи — на предотвращение ситуаций проблемности.

Описанные свойства пространства ситуаций проблемности, на наш взгляд, отражают результативные аспекты баланса целей [3; 4; 6; 8], которые профессионал ставит перед собой при их разрешении и по которым оценивает результаты разрешения. Пространство ситуаций проблемности закономерно связано с другими характеристиками — мудростью [5; 8] и успешностью [3; 6]. Частично эти связи выявлены в нашем исследовании. Но представляется обоснованным предположение о связи свойств пространства ситуаций проблемности как с объективными, так и с субъективными показателями успешности, которое пока не проверялось. Для изучения связи пространства ситуаций проблемности с мудростью также требуются

дополнительные эмпирические материалы. Поэтому в настоящее время авторы проводят сбор данных с целью более полного системного анализа поставленных вопросов.

* Исследование финансируется РФФИ, проект № 13-06-90419 и ГФФИ Украины, проект № Ф53.5/014

ЛИТЕРАТУРА

1. Конева Е.В. Мышление в профессиональном и жизненном опыте. - Ярославль: ЯрГУ. 2011.
2. Корнилов Ю.К., Драпак Е.В. Практическое мышление: субъектная детерминация // Психологический журнал. - 2010. - Т. 31. - № 2.
3. Complex Problem Solving: Principles and Mechanisms / Ed. by Robert J. Sternberg, Peter A. Frensch. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ. 1991.
4. Funke J. Complex problem solving // Encyclopedia of the sciences of learning. Ed. Norbert M. Seel. - Heidelberg: Springer, 2012.
5. Greene J.A., Brown S.C. The wisdom development scale: further validity investigations // The International Journal of Aging and Human Development. - Vol. 68(4). - 2009.
6. Greiff S., Fischer A. Measuring Complex Problem Solving: An educational application of psychological theories // Journal for Educational Research Online. - Volume 5. - No. 1. - 2013.
7. Quesada J., Kintsch W., Gomez E. Complex problem-solving: a field in search of a definition // Theoretical Issues in Ergonomics Science. - Vol. 6. - No. 1. January–February. - 2005.
8. Sternberg R.J. Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings // Educational psychologist. - 36(4). - 2001.

ОЦЕНКА СОДЕРЖАНИЯ, СТРУКТУРЫ И ДИНАМИКИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РЕГУЛЯЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Корнеева Е.Н.

к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии
ЯГПУ
Россия, Ярославль

В психологии всеми и давно признано, что учебная деятельность носит полимотивационный характер. Так же не вызывает сомнений положение о том, что в процессе осуществления учебной деятельности происходит смена мотивов: одни утрачивают свою личностную значимость и отходят на второй план, другие приходят им на замену, или происходит закономерное снижение и повышение уровня мотивации учебной деятельности, обусловленное общими закономерностями психического развития личности в онтогенезе.

Вместе с тем для практиков остается актуальной задача оценки уровня мотивации учебной деятельности не только отдельных лиц или индивидуальных субъектов учебной деятельности, но и целых учебных групп, потоков, специальностей, факультетов или целых образовательных учреждений, выступающих в качестве коллективных субъектов образовательного взаимодействия и учебной деятельности. Сделать это возможно лишь при учете содержания, структуры и динамики или генеза мотивации учебной деятельности и установлении общих черт присущих мотивации коллективных субъектов этой деятельности.

В качестве субъектов учебной деятельности и образовательного взаимодействия индивиды, группы и объединения могут быть продиагностированы и оценены с точки зрения меры выраженности у них субъектных качеств или характеристик активности, осознанности, пристрастности, а у коллективных субъектов еще и согласованности управляемости и ряда других. Все эти свойства или характеристики субъектов учебной деятельности и образовательного взаимодействия можно оценивать по отдельности. Но их результирующей выступает предметное содержание, структура и динамика (генез) мотивации учебной деятельности.

Предлагаемая ниже процедура оценки содержания, структуры и динамики мотивации учебной деятельности включает в себя несколько этапов, каждый из которых направлен на оценку специфического содержания и выступает в качестве относительно независимого.

Первый этап направлен на оценку «знаемых» мотивов, то есть мотивов, осознаваемых

субъектами образовательного взаимодействия. Процедура диагностики используемая на этом этапе – это процедура саморанжирования. Участникам исследования предлагается выбрать из представленного списка мотивов учебной деятельности, пять наименований мотивов, которые являются для них наиболее значимыми, и проранжировать их по мере убывания от 5 до 1 балла, соответственно. Результаты заносятся исследователем в опросный лист.

1 этап оценки:

№	Наименования мотивов учебной деятельности (УД)	Оценки значимости мотивов индивидуального субъекта УД	Оценки значимости мотивов коллективного субъекта УД 1 2 3...n	Средний балл
1	Считаю, что информация, которую я получаю в ходе УД потребуется мне в дальнейшей работе			
2	Считаю, что информация, которую я получаю в ходе УД потребуется мне в дальнейшей жизни			
3	В УД меня привлекает интересный учебный материал			
4	В УД меня привлекает интересное преподавание			
5	В УД меня привлекает необычная форма проведения занятий			
6	Занятия позволяют мне развиваться в интеллектуальном плане			
7	Занятия позволяют мне развиваться в профессиональном плане			
8	Занятия позволяют мне развиваться в личностном плане			
9	На занятиях создаются условия для эффективного взаимодействия			
10	На занятиях создаются условия для усвоения учебной информации			
11	На занятиях появляется возможность блеснуть перед другими своими знаниями, умениями			
12	Учебный материал и учеба в целом мне легко дается			
13	Меня привлекают высокие отметки			

Графа оценки значимости мотивов коллективного субъекта заполняются исследователем на основе данных индивидуальных оценок, где цифрами 1, 2, 3 и далее указываются номера участников исследования, а n – общее число участников исследования, входящих в состав коллективного субъекта учебной деятельности и образовательного взаимодействия.

Средний балл характеризует значимость компонентов мотивации учебной деятельности для коллективных субъектов учебной деятельности и образовательного взаимодействия. Он может быть соотнесен с индивидуальными значениями тех же показателей учебной мотивации и служить материалом для прогнозирования характера отношений участников образовательного взаимодействия, согласованности их учебных действий. Данный этап также позволяет выявить значимость ближней (3, 4, 5, 9-13) и дальней мотивации УД (1, 2, 6-8), соответственно. Ближняя воздействует на продуктивность и качество учебной деятельности на коротких временных этапах и быстро убывает при появлении барьеров. Дальняя мотивация активизирует субъектов образовательного взаимодействия на протяжении длительных отрезков времени и менее подвержена воздействию ситуационных факторов.

Знание компонентов мотивации учебной деятельности наиболее значимых для того или иного субъекта позволяет нам использовать их в качестве действенных регуляторов

образовательного взаимодействия или факторов, с помощью которых можно компенсировать недостаточную или закономерно снижающуюся мотивацию учебной деятельности. Знание компонентов, представляющих наименьшую значимость для участников образовательного взаимодействия, создает информационную базу для оптимизации взаимодействия посредством устранения причин сниженной мотивации (все пункты сформулированы в позитивном ключе, соответственно, если какой-то пункт получил минимальный или нулевой балл в системе оценок коллективного субъекта учебной деятельности, то именно он должен стать предметом оптимизации или реконструирования образовательного взаимодействия).

Второй этап оценки мотивации учебной деятельности направлен на выявление и оценку представлений субъектов учебной деятельности и образовательного взаимодействия об интересности, то есть эмоциональной привлекательности и полезности, то есть практической значимости содержания различных учебных дисциплин. Он предполагает классификацию всех учебных дисциплин по двум полярным критериям: 1) интересности – неинтересности, 2) полезности – бесполезности. Поскольку информация, которой овладевают субъекты учебной деятельности в процессе образовательного взаимодействия, по преимуществу носит теоретический характер, то очень часто происходит изменение соответствующих представлений. То есть в процессе изучения той или иной учебной дисциплины уровень мотивации учебной деятельности в значительной мере зависит от того является ли предлагаемый учебный материал и задания интересными для обучающихся субъектов. По завершению же изучения происходит переоценка значимости учебного материала в зависимости от того является ли он применимым в процессе изучения последующих учебных дисциплин, степени его связи с практической деятельностью и в целом задачами, решаемыми субъектами на соответствующих этапах их развития и жизнедеятельности. Так же интересным представляется отслеживание регулирующей роли представлений в системе мониторинга (на протяжении семестра или учебного года, всего срока подготовки и обучения). При этом появляется возможность выявления ключевых моментов, воздействующих на изменение представлений и учебной мотивации в целом. Так же могут быть выявлены феномены формирования представлений до того как обучающиеся получают соответствующий личный опыт, и их опосредующее позитивное или негативное влияние на продуктивность и качество учебной деятельности в рамках освоения содержания соответствующей учебной дисциплины.

2 этап оценки:

Перечень учебных дисциплин, предусмотренных учебным планом	Интересные предметы	Неинтересные предметы	Полезные предметы	Бесполезные предметы
Дисциплина 1				
...				

Инструкция: Внимательно изучите список учебных дисциплин. Возможно, какие-то из них вы изучаете, проходите сейчас, какие-то вам только предстоит освоить в дальнейшем, а какие-то вы уже прошли ранее. Отметьте значкам «+» учебные дисциплины, которые вы считаете интересными, и те, которые таковыми не являются (неинтересные). Далее отметься знаком «+» полезные с вашей точки зрения и бесполезные дисциплины. Не обязательно, чтобы все учебные дисциплины вошли в одну из четырех граф. Здесь могут быть повторения и разные сочетания. Благодарим за совместную работу.

Второй этап может проводиться несколько раз и быть составной частью комплексного лонгитюдного исследования различных сторон учебной деятельности или конкретно ее мотивации. Так же второй этап может проводиться одновременно на субъектах, занимающих различное место в ходе осуществления учебной деятельности и образовательного взаимодействия (учащиеся разных классов, студенты разных курсов, разных форм подготовки и т.п.). При этом он выступает инструментом срезового поперечного сравнительного исследования.

Эффективность учебной деятельности может существенно снижаться, когда в структуру мотивации учебной деятельности включаются другие мотивы, выступающие как конкурирующие или снижающие действенность других мотивов учебной деятельности. В настоящее время их принято называть антимотивами. Для выявления структуры и действенности антимотивов в процедуру оценки содержания, структуры и динамики мотивации учебной деятельности включен третий этап. Здесь участникам исследования предлагается перечень обстоятельств, которые могут отвлечь его от учебной деятельности, изменят ее продуктивность или заставят полностью

отказаться от нее.

Оценка представлений субъектов образовательного взаимодействия относительно содержания учебной деятельности позволяет в превентивно-профилактическом или коррекционном плане воздействовать на учебные планы, включая в учебные планы новых специальностей или профилей подготовки именно те дисциплины, которые получают наивысшие оценки и минимизировать те, которые могут привести к снижению популярности соответствующего образования, формировать его негативный имидж.

3 этап оценки:

№	Перечень обстоятельств	Выборы индивидуального субъекта УД	Выборы коллективного субъекта УД					Суммарный балл
			1	2	3	...	n	
1	Забота о своем здоровье и самочувствии							
2	Чувство голода							
3	Встреча с друзьями							
4	Общественная работа							
5	Научные исследования							
6	Домашние дела							
7	Любовь, увлечение							
8	Болезнь (своя или близких)							
9	Лень							
10	Пропущенные занятия							
11	Большое задание по какому-то предмету							
12	Страх оказаться неуспешным							
13	Конфликт с группой							
14	Конфликт с преподавателем							
15	Другие обстоятельства							

Инструкция: из приведенного перечня выберите 3-5 обстоятельств, которые чаще всего или, скорее всего, заставят вас отвлечься от учебной деятельности, прервать ее. Отметьте их в соответствующей графе знаком «+». Если ни один из указанных вариантов не подходит для вас, то можно отметить знаком «+» 15 строку (другие обстоятельства) и по возможности и при желании указать какие. Заранее благодарим вас за сотрудничество.

Суммарный балл характеризует наиболее действенные антимотивы для соответствующего коллективного субъекта учебной деятельности и образовательного взаимодействия.

Оценка антимотивов служит инструментом регуляции образовательного взаимодействия со стороны организаторов образовательного взаимодействия и непосредственных исполнителей образовательных услуг. Знание антимотивов позволят правильно организовать образовательную траекторию с учетом индивидуальных и коллективных или групповых особенностей субъектов учебной деятельности. Без внесения коррективов в ее содержание и организацию.

Четвертый этап исследования посвящен оценке действенных мотивов, побуждающих конкретного человека включаться в учебную деятельность и заниматься ей относительно долгое время. Действенные мотивы подразделяются на познавательные, личные, социальные и общественные. Таким образом, у исследователя появляется возможность выявить структуру учебной мотивации конкретного человека и оценить вклад разных компонентов. Делать это можно разово или в динамике через какие-то промежутки времени.

4 этап оценки

Инструкция: из приведенного ниже списка выберите и отметьте знаком «+» пять пунктов (причин), побудивших вас заняться учебной деятельностью и/или побуждающих вас заниматься ею сейчас в данный момент времени. Заранее благодарим вас за сотрудничество.

Я учусь потому, что

1. учиться - это лучше, чем работать (ничего не делать);
2. на этом настаивают родные;
3. здесь есть возможность общаться со сверстниками;

4. *здесь есть возможность проявить себя;*
5. *мне это интересно;*
6. *образование нужно для успешной карьеры;*
7. *образование является для меня ценностью, само по себе;*
8. *к этому меня побуждает общение с конкретным педагогом;*
9. *мои друзья и приятели тоже учатся;*
10. *здесь я решаю свои личные проблемы (семейные, жилищные, финансовые, проблемы с призывом в армию и другие);*
11. *здесь я узнаю что-то новое и полезное для себя;*
12. *без образования сейчас никуда.*

К разряду социальных мотивов относятся выборы пунктов 2, 3, 8, 9; к разряду личных мотивов – пункты 4, 6, 10; к разряду познавательных – пункты 5, 11; к разряду общественных – пункты 1, 7, 12.

Этот этап целесообразно использовать на старте учебной деятельности или при осуществлении отбора в соответствующее учебное учреждение, если обучение в нем не является обязательным для человека и связано с его личным выбором. Так же этот этап позволит разобраться в структуре мотивации учебной деятельности конкретного лица, особенно в сочетании с 3 этапом (оценкой антимотивов). Этот этап является действенным инструментом регуляции образовательного взаимодействия на межличностном уровне или средством его индивидуализации.

В целом данная процедура была разработана и апробирована для учащихся старших классов и студентов профильных профессиональных учебных учреждений. При соответствующей доработке и адаптации она может быть использована и для других категорий субъектов учебной деятельности.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ВУЗА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Кудрявцева Е.Ю.

к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики

ГАГУ

Россия, Горно-Алтайск

В условиях преобразований, происходящих в экономической, общественно-политической и культурной жизни нашего общества, стал необходимым более высокий качественный уровень подготовки молодежи к осознанному, обоснованному выбору дальнейшего жизненного пути. Сегодня на первый план выдвигается свободное самоопределение личности, творческий поиск своего места в общественном производстве, соотнесение интересов и жизненных планов с профилями трудовой подготовки, потребностями рынка труда и тенденциями в развитии современного производства. Гуманизация образования, с одной стороны, и создание рынка труда, с другой, требуют совершенствования системы профессиональной ориентации школьников как субъектов профессионального самоопределения, их дальнейшего профессионального становления и полноценной реализации личности. Это ставит перед общеобразовательной школой задачу поиска и разработки принципиально новых психолого-педагогических подходов, обеспечивающих подготовку обучающихся, способных к осознанному профессиональному самоопределению, основанному на сочетании потребностей общества и собственных интересов, а также профессиональной самореализации в реальных условиях социально-экономических преобразований. Школа в этих условиях должна готовить выпускников, обладающих широкими научно-техническими знаниями, практическими умениями, творческим отношением к работе.

Выпускника сегодня можно охарактеризовать в двух аспектах: 1) он должен обладать определенным уровнем знаний, умений и навыков, способами организации деятельности, обеспечивающим его готовность к продолжению образования в определенном вузе и адаптацию в обществе; 2) стимулировать стремление к непрерывному самосовершенствованию, самопознанию, саморазвитию.

Профессиональная жизнь современного человека отличается динамичностью и усложнением содержания труда. Появилась потребность в профессионально мобильных

специалистах, способных эффективно реализовывать себя в новых условиях, изменяется отношение к профессиям, смыслу трудовой деятельности и ее результатам. Основное направление этих изменений связано с увеличением свободы выбора профессионального самоопределения.

Профориентационная работа в школе исходит из необходимости формирования у молодежи культуры профессионального самоопределения и направлена на: ознакомление учащихся с экономическим и профессиональным окружением; обогащение их представлений о профессиональном мире, на основе рефлексии способов профессиональной подготовки и потребностей рынка труда; познание учащимися себя (своих потребностей, склонностей, интересов, возможностей), на основе построения позитивного образа себя, ознакомление со способами действий и принятия решения, что позволит узнать свои истинные интересы, сильные и слабые стороны, склонности. В связи с этим проблема профессиональной ориентации учащихся является, безусловно, актуальной.

Система профориентации школьников - это организованная, управляемая деятельность различных государственных и общественных организаций, предприятий учреждений и школы, а также семьи, направленная на совершенствование процесса профессионального и социального самоопределения школьников в интересах личности и общества. Главную роль в подготовке выпускников к осознанному выбору профессии должны играть школа, профориентационные службы и кабинеты, различные социальные партнеры (Вузы, Сузы, а также объединение родителей учащихся).

Наличие рынка труда, отсутствие социальной защищенности личности требуют от выпускников школ способности к быстрой адаптации в окружающей социально-экономической среде. Без этого становится все труднее выбрать путь продолжения своего образования, приобрести желаемую профессию и работу.

Рынок труда и особенности современной социально-экономической ситуации обуславливают необходимость все более раннего профессионального самоопределения школьников. К моменту окончания основной школы у обучающихся должно быть сформировано осознанное профнамерение и определен путь дальнейшего продолжения образования. Данные обстоятельства обуславливают потребность в изменении традиционно сложившихся подходов и технологий профориентационной определяют актуальность исследований в этом направлении.

Большую роль в профориентационной работе с учащимися оказывает сотрудничество Вуза и школы: проведение «Дня открытых дверей», создание различных совместных профориентационных проектов, беседы, рассказы, лекции о профессиях.

В Горно-Алтайском государственном университете в рамках профориентационной работы на психолого-педагогическом факультете была разработана программа «Студенческий десант» как эффективная форма профориентационной работы с учащимися, основная цель которой заключалась в выявлении наиболее эффективных форм профориентационной работы вуза с учащимися общеобразовательных школ, в нахождение своего образа «Я», приобретение умений, необходимых при выборе профессии и продвижение в процессе принятия решения о выборе профессии, ориентация старшеклассников при выборе профессии с учетом потребностей региона в определенных специалистах, развитие у учащихся умения самостоятельно ориентироваться в многообразии современного профессионального мира и возможных путей подготовки к избранной профессии. Программа рассчитана на то, что «студенческий десант», в состав которого входят студенты всех факультетов вуза, проводят профориентационную работу в школах города и школах районов республики. Особенность реализации программы состоит в том, что из числа студентов-представителей всех факультетов ГАГУ был организован «студенческий десант», который представляет общую модель Вуза в рамках города и районов республики. Необходимо отметить, что реализация программы предполагала творческую форму - это презентации факультетов, сочетание игровых и профориентационных форм работы, где учитываются возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Программа была рассчитана на 1,5 часа: начиналась с показа фильма об университете. Далее по определенному сценарию, студенты каждого факультета представляли свою специальность в сценках, в слайд-шоу, играх. Каждый факультет привлекал «будущих абитуриентов» своим приветствием, (например, иностранный факультет - на английском и немецком языках проводили беседы; физико-математический факультет - демонстрация робототехники; юридический - игра «Модель ООН»; географический - презентация туристического клуба «Горизонт» и многое другое). Между выступлениями для учащихся студентами психолого-педагогического факультета проводились следующие профориентационные игры как «Цепочка профессий», игра «Самая, самая», «Мир профессий» и активизирующий

опросник «Престижная профессия», основная цель, которых - обогащение представлений учащихся о профессиональном мире, формирование умения выделять общее в различных видах трудовой деятельности и планирование своей профессиональной и жизненной перспективы. Данные игровые методики предназначены для повышения у участников уровня осознания особенностей трудовой деятельности, возможности разобраться, в чем могут быть основные смыслы трудовой жизни применительно к различным стереотипам людей.

Нам кажется, что такие профориентационные мероприятия в рамках реализации указанной программы, являются эффективными вспомогательными формами профориентационной работы с учащимися, потому что способствует более осознанному самоопределению самих учащихся, помогают устанавливать эффективное взаимодействие между школой и вузом. С помощью студентов – представителей «студенческого десанта», учащиеся могут посмотреть не только специфику и преимущества конкретного факультета, но и возможности научной и творческой самореализации будущих студентов: участие в различных конференциях, обмен опытом с другими Вузами, возможность творческой самореализации, получение специальных образовательных услуг, необходимых для специалистов нашего региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буякас Т.М. Проблемы и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. – 2003. - № 2.
2. Быховская О.В. Профориентационная работа в школе // Школьные технологии. – 2006. - № 9.
3. Социальное воспитание и профессиональное самоопределение молодежи в современном российском обществе / С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова, Т.Н. Мартынова и др. - Барнаул; Кемерово, 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОСОЗНАННОСТИ В ПЕРИОД ОБЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Кулакова А.И.
студент пятого курса
ЯрГУ
Россия, Ярославль

Проблема профессионального самоопределения личности является актуальной, как в общественном, так и в личностном контексте. Каждый человек на определенном этапе жизненного пути сталкивается с проблемой выбора будущей профессии. То, насколько осознанным и правильным будет сделан выбор, зависит профессиональное и личностное благополучие человека.

Н.С. Пряжников пришел к выводу о том, что сущность профессионального самоопределения заключается в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, а затем осваиваемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в процессе самоопределения [4].

Выбор профессии является осознанным лишь в том случае, если окончательное решение о выборе профессии является результатом длительного процесса, в ходе которого индивид осознает необходимость подготовки к выбору профессии; учится оценивать свои возможности; накапливает профессиональные и личностные знания, на основе которых формируется самооценка; изучает мир профессионального труда и только тогда принимает решение о выборе профессии.

Установлено, что самостоятельный, осознанный выбор профессии повышает самоуважение и позитивное представление человека о себе, сокращает частоту физических и психологических проблем, усиливает удовлетворенность жизнью [3]. С другой стороны, готовность к такому выбору даже у выпускников в последнее время снижается. Более того все чаще проявляется избегание выраженных проблем, в частности, отрицание ценности профессионального самоопределения [2]. В этой связи особую актуальность принимает проблема психологического повышения уровня готовности к зрелому, самостоятельному профессиональному самоопределению.

Целью нашего исследования явилось изучение формирования осознанности профессионального выбора и выявление индивидуально-психологических особенностей личности одиннадцатиклассников и абитуриентов, определяющих его процессуальные характеристики. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что в процессе перехода от общего к

профессиональному образованию изменяются профессиональные установки и профессиональная осознанность личности, что проявляется на уровне выраженности отдельных характеристик, а также на уровне их структурной организации. Для этого использовался опросник профессиональных установок И.М. Кондакова и авторская методика диагностики степени профессиональной осознанности. Выборку испытуемых составили две независимые группы испытуемых – одиннадцатиклассники и абитуриенты в количестве 163 человека.

Одним из статистически достоверных изменений явилось увеличение степени общей профессиональной осознанности при переходе от общего к профессиональному образованию на момент осуществления непосредственного выбора профессии. К моменту поступления в высшее учебное заведение большинство абитуриентов окончательно определяется с выбором будущей профессии, опираясь на свои предпочтения, способности, престижность выбираемой специальности, совет родителей или друзей, т.е. руководствуясь различными мотивами профессионального самоопределения.

В момент начала учебного года часть одиннадцатиклассников давно определилась с профессиональным выбором и целенаправленно готовится к поступлению в высшее учебное заведение. Другая же и большая часть выпускников затрудняется сделать окончательный выбор в силу неумения четко определить свои склонности и предпочтения, сопоставить имеющиеся интересы со своими способностями, недостаточной информированностью о мире профессий, а также зависимостью от мнения других и страхом перед самостоятельным выбором. Выбор профессии – это проектирование трудового жизненного пути. От того, какой выбор будет сделан, во многом зависит будущая профессиональная карьера, профессиональный рост и самоактуализация. Возможно, одиннадцатиклассники пока не осознают всю ответственность и серьезность стоящей перед ними проблемы; у них нет достаточных профессиональных знаний; не до конца сформировано самосознание, самооценка, мировоззрение. Все это оттягивает принятие решения на неопределенный срок.

Было замечено, что часть выпускников только после сдачи экзаменов рассматривают, на какие специальности они могут подавать документы, что говорит о невысокой степени ответственности за свое профессиональное будущее. Лишь единицы были абсолютно уверены в выборе будущей профессии, продемонстрировав серьезный, взрослый, обдуманный подход к решению данной проблемы. Именно они в наибольшей степени смогут раскрыть себя в выбранной ими специальности, найти интересное и познавательное для себя, и в дальнейшем пойти работать по полученной профессии.

Другим статистически достоверным изменением является снижение рациональности профессионального выбора. Лицам с ярко выраженной установкой рациональности профессионального выбора присущи такие черты, как основательность, рассудочность, обстоятельные размышления. Абитуриенты находятся в ситуации непосредственного выбора, здесь и сейчас; рассмотреть возможные альтернативы, оценить соответствие своего личного мотивационного потенциала и потенциала выбираемой профессии им необходимо было сделать ранее. Свой выбор профессии они осуществляют, опираясь уже на предварительно прорефлексированные данные. По сути, абитуриенты на этапе поступления в высшее учебное заведение попадают в ситуацию вторичного выбора профессии, соотнося свои желания и возможности.

Задачей второй части исследования являлось изучение структурной организации профессиональных установок отдельно для каждой группы испытуемых, для реализации которой использовался тот же методический инструментарий, что и на предыдущем этапе. Полученные диагностические данные были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием метода корреляционного анализа и коэффициента ранговой корреляции Спирмена. По итогам корреляционного анализа были построены матрицы интеркорреляций и вычислены индексы когерентности, дивергентности и организованности исследуемых структур.

На основании построенных нами структурограмм было замечено, что большее количество связей между профессиональными установками обнаруживается в группе одиннадцатиклассников, что может объясняться их неподготовленностью к профессиональному выбору, зависимостью от мнения других людей, малой профессиональной информированностью и низкой степенью осознанности профессионального самоопределения. При выборе профессии они сталкиваются с трудностями, не могут четко осознать свои склонности и интересы, оценить имеющиеся знания, умения и навыки. Абитуриенты лучше осознают свои способности и желания, но многие из них имеют нечеткие представления о требованиях и особенностях той или иной профессии, поэтому не

могут принять окончательный выбор в пользу одной специальности, подают документы на различные направления, которые могут быть полностью противоположны друг другу.

При анализе степени организованности структур профессиональных установок, мерой которой является индекс организованности системы (ИОС), заметно ее снижение при переходе от общего к профессиональному обучению в период осуществления непосредственного выбора профессии, принятия окончательного решения. Абитуриенты находятся в ситуации непосредственного выбора, который в дальнейшем определит их профессиональное становление и развитие. Они понимают всю ответственность ситуации, которая по своей сути является критической для них. Но зачастую они сами не воспринимают ее как переломную и напряженную, однако, внутренние противоречивые переживания, изменение мотивационных составляющих дают основание ее таковой считать. Не все из абитуриентов обладают необходимыми ресурсами, имеют четкие представления о том, кем они хотят быть в профессиональном плане, какие возможности данное призвание может принести и где они смогут применить полученные знания, умения и навыки, их выбор ситуативен, в силу чего индекс организованности их профессиональных установок ниже, чем у учеников 11-го класса. Одиннадцатиклассники не находятся в острой ситуации выбора, некоторые из них откладывают решение на потом, «в дальний ящик». Другие же продолжают оценивать достоинства и недостатки привлекаемой профессии, находятся в ситуации поиска, рассматривают различные варианты, ориентируются на различные мотивы выбора профессии, что делает структуру их профессиональных установок более организованной и взаимосвязанной.

Таким образом, во время перехода от общего обучения к моменту осуществления непосредственного профессионального выбора наблюдается снижение рационализма выбора профессии и увеличение профессиональной осознанности личности школьника. Можно наблюдать, что в последнее время готовность выпускников к самостоятельному, осознанному выбору в целом снижается. Основной проблемой становится избегание выраженных проблем, в частности, отрицание ценности профессионального самоопределения. В этой связи особую актуальность принимает проблема психологического повышения уровня готовности к зрелому, осознанному, самостоятельному, социально ориентированному профессиональному самоопределению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии. – 2002. - № 4 (32).
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - М., 2004.
3. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. - 1989. - № 5.
4. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. - М., 1999.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1982.

ЗАЩИТНОЕ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ*

Лапкина Е.В.

к.пс.н., ст. преп. кафедры дошкольной педагогики и психологии
ЯГПУ

Россия, Ярославль

Современный мир предъявляет высокие требования к стрессоустойчивости взрослой личности. Такие условия ставят в ситуацию повышенных требований к адапционным возможностям, где психологическое благополучие будет зависеть от возможности справляться со стрессом.

В ситуации стресса для многих людей становится практически привычным состояние беспокойства, напряжения, тревоги. Неумение и неспособность справляться с трудностями является важным показателем психического и физического состояния человека (Е. Heim; Lazarus R.S; Абитов И.Р.; Крюкова Т.Л.; Маклаков А.Г.; Малкина – Пых И.Г.; Орел В.Е. и др.).

Поскольку поведение человека определяется одновременно сознательными и бессознательными процессами, в настоящее время среди исследователей преобладает идея о том, что в любой реакции человека сосуществуют многочисленные и неповторимые комбинации копинг-стратегий и механизмов психологической защиты. Так, в частности, Л.Ю. Субботина причисляет психологическую защиту и совладание к единому процессу защиты от тревоги, где первая фаза («включение») реализуется формой классического защитного механизма, а вторая фаза (регулятивная модель поведения) – копингом. Е.А. Сергиенко, разрабатывая проблему в рамках субъектного подхода, включает в единое пространство адаптивных механизмов поведения совладание и психологическую защиту. Т.Л. Крюкова, утверждая связь совладающего и защитного поведения, указывает на затрудненность изучения защиты личности вследствие сугубой индивидуальности и плохой поддаваемости рефлексии. По мнению автора, вопрос связи защитного и совладающего поведения актуален, а особенно его онтогенетический аспект.

Механизмы психологической защиты и совладания онтогенетически развиваются как способности субъективно удобного сосуществования человека со средой. Через систему этих механизмов личность стремится адаптироваться и обеспечить себе социальное равновесие. В психотравмирующей ситуации психологическая защита выступает в роли барьера на пути информации, вызывающей непереносимую тревогу и переживание. В ходе оберегающего действия защитных механизмов формируется специфическая способность личности сохранять гармоничность и равновесие своей структуры. Воздействуя автоматически, психологическая защита улучшает самочувствие человека, снимает тревогу и страх.

Т.Л. Крюкова, проводя подробный обзор тринадцати срезовых и двух крупных лонгитюдных исследований возрастных изменений копинга с 70-х по 90-е годы XX века Strack и Feifel (1996), приходит к следующим выводам: возрастные различия в совладающем поведении у людей молодого, среднего и пожилого возраста в ситуациях ежедневных жизненных трудностей и болезней существуют. В большинстве этих исследований (11-ти из 13-ти) обнаружены различия разного уровня. Сила и направление связей между возрастом и копингом не до конца ясны из-за различий в выборках, инструментах измерения, используемых авторами, и в самих стрессовых ситуациях. Так увеличение использования проблемно-ориентированного копинга ряд авторов считают положительно связанным с возрастом (Irgion, Blanchard, 1987), а другие отрицают такую связь (Feifel, Strack, 1989; Folkman, 1987). Тем не менее, люди всех возрастов используют разнообразные стратегии, совладания со стрессом, и многие предпочитают решение проблемы всем другим тактикам [Т.Л. Крюкова, 2006].

Л.Ю. Субботиной при исследовании школьников 11-18 лет обнаружена закономерность в динамике защитного поведения. При переживании личностью периода высокой степени эмоциональности и повышенной стрессовой нагрузки имеющаяся система психологической защиты становится неадекватной и требуется ее перестройка. Вследствие этого происходит «распадение» имеющейся системы на относительно независимые элементы, компоненты и объединение последних в диады - как наиболее оперативные модели на поведенческом уровне. Этот процесс в подростковом возрасте является основанием для формирования новой системы защиты [3].

Вейлант [4] рассматривал три возраста в связи с адаптацией и копингом: юность (менее 20 лет), раннюю зрелость (20-35 лет) и средний возраст (старше 35 лет). Он описал явное увеличение использования копинг-механизмов от юности к средней зрелости. Его идея о том, что процессы созревания стабилизируются во зрелости, подтверждается большой разницей между копингом юношей по сравнению с молодыми взрослыми. Различия между молодыми взрослыми и средним возрастом не такие явные.

МакКре (1989) использовал опросник Лазаруса (WCQ: Ways of Coping Questionnaire) в семилетнем лонгитуде с испытуемыми 20-93 лет. Сравнение срезов показало наличие умеренных возрастных и когортных различий в использовании ряда копинг-стратегий. Например, пожилые люди реже выражали чувства, уходили в мир фантазий, позитивно мыслили и враждебно реагировали, чем молодые люди. Этот лонгитюд не обнаружил значимых, связанных с возрастом испытуемых различий в использовании копинг-стратегий.

В настоящее время вопрос о возрастных изменениях выраженности психологической защиты и совладания остается открытым. Часть авторов готовы согласиться друг с другом в вопросе формирования некоторых механизмов защиты и совладания в детском и подростковом возрасте. Более проблемным является изучение механизмов психологической защиты и совладания во зрелости.

Поскольку взрослость является наиболее продолжительным периодом онтогенеза личности, характеризующимся стремлением к достижению развития творческих, интеллектуальных и физических способностей человеческой личности, крайне необходимо изучать особенности противостояния стрессу в этом периоде, возможности возрастных изменений. Успешное разрешение проблем в этом возрасте позволяет человеку формировать способность к активному участию в жизни общества и к эффективному использованию своих знаний и способностей, к психологической близости с другим человеком, к конструктивному решению различных жизненных проблем на пути к самореализации. Невозможность разрешения приводит к застою, стагнации и глубоким личностным переживаниям. Исходя из этого, сугубо важно знать особенности защитного и совладающего поведения в разные периоды взрослости.

* Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 12-06-31042

ЛИТЕРАТУРА

1. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. - Кострома: Студия оперативной полиграфии «Аквантитул», 2004.
2. Сергиенко Е.А. Контроль поведения и защитные механизмы // Психология совладающего поведения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г.; в 2 тт. Т. 1 / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ, 2010.
3. Субботина Л.Ю. Психология защитного поведения. – Ярославль: ЯрГУ, 2006.
4. Vaillant G.E. Adaptation to Life. - Boston, MA, Little, Brown, 1977.

СООТНОШЕНИЕ ОСНОВНЫХ МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Мальцева О.Е.

аспирант, ст. преп. кафедры общей и социальной психологии
ГрГУ
Республика Беларусь, Гродно

Процессы глобализации и информатизации, обуславливающие стремительные цивилизационные перемены, затрагивают все сферы жизнедеятельности современного общества и, в первую очередь, сферу образования, которое являясь одним из основных факторов развития личности признается важнейшим стратегическим ресурсом развития государства [4]. Основной целью высшего профессионального образования становится подготовка кадров к активной творческой деятельности и быстрой адаптации к новым, часто меняющимся условиям. Это возможно лишь в рамках новой образовательной модели — системы непрерывного образования.

Цели непрерывного образования молодежи и взрослых людей заключаются в развитии самостоятельности, целеустремленности и ответственности у обучающихся, укреплении способности адаптироваться к преобразованиям, происходящим в экономике, культуре общества в целом, а также в профессиональной жизни [6]. Для достижения поставленных целей необходимо ориентироваться на учет особенностей мотивационной сферы личности участников образовательного процесса, поскольку воспитание специалиста означает, прежде всего, формирование системы его потребностей и мотивов, иерархия которых характеризует целостную личность во всех областях ее деятельности.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный, многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют поведение. Мотивы и такие мотивационные образования как интересы и склонности рассматриваются как внутренние условия психического развития. Кроме того, в психологии стало общепринятым представление, что структура личности определяется системой мотивов, имеющей иерархическое строение. Структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими [1; 2; 3; 5 и др.].

Таким образом, актуальной становится проблема изучения особенностей мотивационных

образований личности обучающихся, в частности на этапе послевузовского обучения, что и стало предметом нашего исследования. В исследовании приняли участие 176 слушателей «Института повышения квалификации и переподготовки в области технологий информатизации и управления БГУ» (филиал в г. Гродно). Исследование основывается на типологии В.Э. Мильмана, предлагающего рассматривать мотивационную структуру личности как соотношение мотивирующих сил разного уровня, среди которых можно выделить: мотивы-интересы, мотивы-направленности личности, мотивы - функциональные тенденции личности [7].

С целью определения особенностей мотивационной структуры личности взрослых обучающихся использовалась методика В.Э. Мильмана, позволяющая изучать общий мотивационный профиль личности в соответствии с разными жизненными сферами: общежитейской (Ож), то есть относящейся ко всей сфере жизнедеятельности и рабочей (Рб), относящейся к сугубо учебной сфере. Диагностические оценки, получаемые при тестировании позволяют зафиксировать состояние мотивационной сферы в целом, определить объем усилий, затрачиваемых для удовлетворения потребностей. Выводимые в результате тестирования диагностические оценки относятся к 7 шкалам: П — мотивация поддержания жизнедеятельности; К — мотивы комфорта; С — статусно-престижная мотивация; О — мотивация общения; Д — мотивация общей активности; ДР — мотивы творческой, развивающей активности; ОД — мотивы социальной полезности [8].

На первом этапе исследования, для определения ведущих мотивов в мотивационной структуре личности слушателей (рисунок 1), осуществлялся сравнительный анализ выраженности побудительной силы мотивационных факторов с учетом идеального и реального состояния мотивов.

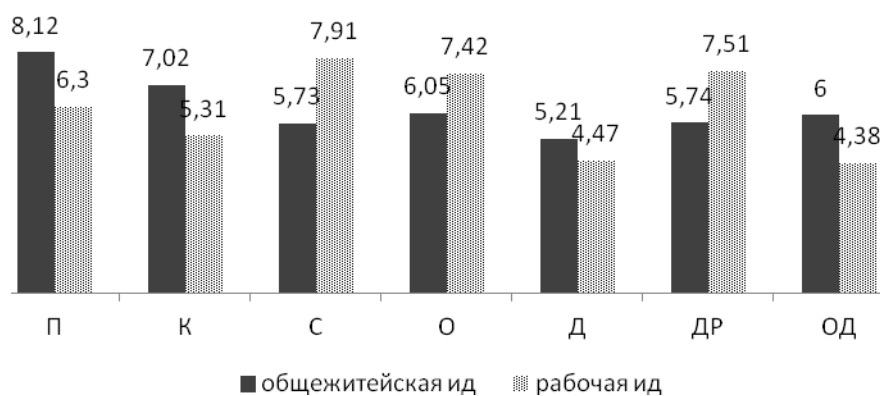


Рисунок 1. Соотношение мотивационных факторов в структуре идеальной мотивации слушателей

Установлено, что для слушателей повышения квалификации в структуре общежитейской идеальной мотивации, отражающей уровень собственно побуждения, устремления, наиболее сильными являются мотивы поддержания жизнеобеспечения и мотивы комфорта, тогда как среди наиболее слабых, оказались мотивы статусно-престижной мотивации, творческой, развивающей активности и общей активности.

В структуре рабочей идеальной мотивации, относящейся к сугубо учебной сфере, наибольшей побудительной силой обладают: статусно-престижная мотивация, мотивы творческой, развивающей активности и мотивация общения, тогда как наименее актуальными для взрослых обучающихся являются мотивы комфорта, общей активности и социальной полезности.

Анализ показателей выраженности мотивационных факторов в структуре общежитейской реальной мотивации (рисунок 2), отражающей то, насколько испытуемый расценивает данный мотив удовлетворенным в настоящее время, показал, что у взрослых обучающихся более удовлетворены социально-престижная мотивация, мотивация общения и поддержания жизнеобеспечения. Наименее удовлетворенными оказались мотивы общей и творческой активности, а также мотивация социальной полезности.

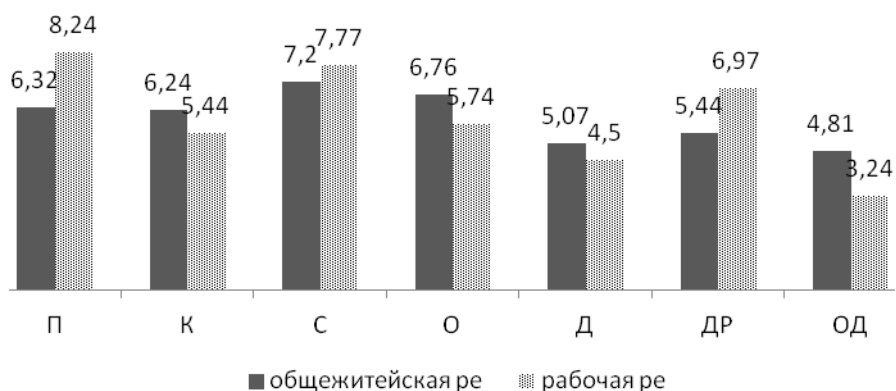


Рисунок 2. Соотношение мотивационных факторов в структуре реальной мотивации слушателей

В сфере реальной учебной деятельности, испытуемые в большей степени удовлетворены возможностью реализовать мотивы поддержания жизнеобеспечения, социального статуса и творческой активности, тогда как менее удовлетворенными, по их мнению, являются мотивы комфорта, общей активности и общественной полезности.

Сравнительный анализ выраженности побудительной силы идеальных типов мотиваций у слушателей показал, что в наибольшей степени общежитейская и учебная мотивации различаются по силе мотивационных факторов поддержание жизнедеятельности, комфорт, статусно-престижная мотивация, мотивы творческой, развивающей активности и мотивы социальной полезности. При этом в общежитейской идеальной мотивации наиболее сильными являются мотивы поддержания жизнедеятельности, комфорта, включающие: комфорт, порядок, удовольствие, развлечение, приобретение, защиту, безопасность и мотивы социальной полезности, являющиеся высшим стремлением в человеке и отражающие потребность приносить общественную пользу.

В структуре учебной идеальной мотивации более сильны мотивы статусно-престижной и творческой, развивающей активности. Статусно-престижная мотивация представляет собой мотивы поддержания жизнедеятельности и комфорта в социальной сфере. В ней отражается стремление субъекта получать внимание окружающих, престиж, положение в обществе, влияние и власть. Включает такие мотивы-интересы, как внимание, уважение, честолюбие, доминирование. Мотивация творческой активности, отражает стремление субъекта использовать свою энергию и возможности в той сфере, где можно получить творческие результаты. Включает в себя: созидание, достижение, понимание, познание.

Сравнительный анализ выраженности побудительной силы реальных типов мотиваций, отражающих степень удовлетворения мотивов в настоящем, обнаружил значительное сходство между общежитейской и учебной мотивацией взрослых обучающихся. Различие выявлено только по силе мотивационного фактора творческой, развивающей активности, доминирующего в учебной реальной мотивации, и занимающего в общежитейской менее значимое положение. Это может свидетельствовать, что именно учебная деятельность в большей степени предоставляет возможность взрослым обучающимся удовлетворять мотивы творческой активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В.Г. Проблемы мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности. - М., 1974.
2. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. – М.: Логос, 2006.
3. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Проблема формирования личности / под. ред. Д.И. Фельдштейна. - Воронеж: МОДЭК, 1995.
4. Жук А.И. На пути совершенствования // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 1.
5. Ковалев В.И., Дружинин В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал - 1982. - № 6. - Т. 3.
6. Маслов В.И., Зволинская Н.Н., Корнилов В.М. Непрерывное образование: подходы к сущности // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет. Ежегодник. - М., 1993.

7. Мильман В.Э. Производительная и потребительная мотивации // Психологический журнал. – 1988. – № 3.

8. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990.

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ МЕТОДОМ Ш. ШВАРЦА РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТАМИ ЖИЗНЕННЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Семенов И.Н.

д.пс.н., профессор НИУ ВШЭ

Россия, Москва

Костенко В.Ю.

аспирант НИУ ВШЭ

Россия, Москва

Системогенез целеобразования осуществляется в различных аспектах, одним из которых является рефлексивность сознания личности и развитие ее рефлексивных способностей (В.К. Зарецкий, А.В. Карпов, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, А.Б. Холмогорова, В.Д. Шадриков и др.). В целях изучения рефлексивности развития личностно-профессионального целеобразования студенческой молодежи нами изучается феноменология рефлексии студентов-первокурсников, обучающихся в различных столичных вузах. Если содержанием целеобразования старшеклассников было окончание школы, поступление в вуз и вступление во взрослую жизнь, то для первокурсников оно связано с получением высшего образования, обучением специальности, подготовкой к профессиональной деятельности и к предстоящей самореализации: как жизненной (дружба, любовь, брак, круг общения и увлечений), так и социальной (идентификация, карьера, благополучие, статус и т.п.). Итогом подобного целеобразования является происходящее благодаря рефлексии в самосознании индивидуальности субъекта личностно-профессиональное самоопределение молодого человека как совершаемый им самостоятельный выбор предстоящего жизненного пути. В результате этого экзистенциально-рефлексивного самообщения и в диалоге с социокультурным окружением у человека формируется его «Я-концепция», рефлексивно-смысловое поле самосознания, выстраивается жизненная стратегия, определяются возможности и намечаются пути ее реализации в современных ему социокультурных обстоятельствах и в конкретных для него социально-экономических условиях.

Методика исследования рефлексивности целеобразования разрабатывалась нами (Семенов, 2009) с двуединой целью. Еще С.Л. Рубинштейн отмечал, что исследовательская психологическая методика может использоваться и в педагогическом процессе. Поэтому наша методика, с одной стороны, строилась как диагностико-развивающий инструмент психологического исследования, органично встроенного в педагогический процесс первоначального высшего профессионального образования. С другой же стороны, она в нем применялась на практике как прикладная педагогическая рефлетехнология, используемая на семинарских занятиях (при чтении авторских курсов по психологии) и способствующая актуализации, рефлексии, активизации (а, порой, и интенсификации) начинающего формироваться личностно-профессионального самосознания студентов-будущих специалистов как самостоятельных субъектов предстоящей личной жизни и социальной деятельности. Хотя эта методика позволяет в силу своей двунаправленности как диагностировать, так и развивать рефлексивные способности человека к самосознанию в процессе его целеполагания и самоопределения, осуществляемого в связи с поиском и формулированием ответов на открытые вопросы предлагаемой респондентам анкеты «Цели», все же обратимся сначала к общей характеристике рефлексивного целеобразования студентов-первокурсников по содержанию актуализируемых или формулируемых ими целей и способов их проработки в направлении, задаваемом открытыми вопросами этой рефлексивной анкеты.

Стимульный материал задавался содержанием открытых вопросов анкеты «Рефлексия целей» (И.Н. Семенов, 2011) и инструкцией, определяющей деятельность респондентов по поиску и формулированию ответов на эти вопросы. В зависимости от психолого-исследовательских или образовательно-педагогических задач вопросы анкеты задавались письменно (на бланке, который предлагалось анонимно заполнить) или устно (но ответить на вопросы предлагалось в письменной форме). При этом в обоих случаях от респондентов требовалось на каждый вопрос (кроме

предпоследнего) дать минимум три варианта ответа.

Процедуры обработки эмпирических материала строились в рамках двух основных для современного психологического познания верификационно-квалиметрических парадигмах: 1) феноменологической – с целью качественного анализа общих характеристик изучаемых феноменов дискурсивного проявления рефлексивности целеобразования у респондентов; 2) параметрической – с целью содержательной градуировки исследуемых параметров (выделяемых на основе соответствующих концептуальных критериев), подлежащих квалиметрическому обсчету, позволяющему получать числовых значения установленных в исследовании закономерностей для их количественного выражения и дальнейшей обоснованной качественной интерпретации.

В самом начале курса «Психология» преподаватель просил студентов-первокурсников одного из столичных гуманитарных вузов письменно ответить на вопросы открытого опросника «Мои жизненные и профессиональные цели» (Семенов, 2007). При этом студенты сначала письменно давали ответы на вопросы об их жизненных целях, а после этого – о профессиональных. Подчеркнем, что опрос проводился анонимно в силу экзистенциального характера вопросов о жизненных и профессиональных целях, персональные сведения о которых не подлежат огласке, а их анализ носит лишь общий характер в качестве усредненных и категоризированных данных по той или иной группе респондентов.

В проводимом нами изучении личностно-профессионального целеобразования студентов, феноменология их индивидуальной рефлексии актуализировалась с помощью 7-блочного опросника «Жизненные и профессиональные цели» (Семенов, 2008). Поскольку рефлексия целей затрагивает мотивационно-ценностную сферу индивидуальности, то интерес представляет характеристика методом контент-анализа рефлексивных особенностей целеобразования на основе популярного «Ценностного опросника» Ш. Шварца (в адаптации В.Н. Карандашева, 2004), где все шкалы связаны между собой определенными биполярными отношениями. Их диагностика позволяет установить степень гармонизации/противоречивости мотивационных, целевых и других смысловых элементов самосознания. Для выявления всех возможных отношений, после обработки наши данные по каждому блоку и каждому мотивационному домену сопоставлялись друг с другом.

Обработка эмпирических данных – ответов респондентов 1-го блока опросника о жизненных целях – выявила преимущественную ориентацию студентов на достижения, т.к. 50% ответов связаны с этим доменом. Сюда относится желание быть компетентным, эффективным, квалифицированным, успешным в достижении и другие профессиональные цели, а также желание обладать материальными благами, получать социальное одобрение и признание других. На втором месте (20% ответов) в этом блоке оказываются цели, связанные с доменом Поддержки традиций. Среди целей – создание семьи, рождение детей, сохранение традиционного уклада, продолжение рода. С частотой около 5% каждый проявляются домены Наслаждения и Стимуляции. Первый имеет отношение к гедонистическому удовлетворению, второй – к желанию иметь интересную, насыщенную жизнь. Остальные домены проявляются крайне редко.

Данные 2-го блока опросника – о внешних препятствиях для достижения целей, показывают 50% встречаемость домена Достижений. Студенты чувствуют себя недостаточно компетентными, квалифицированными, эффективными. Далее, около 20% ответов относятся к домену Самоопределения. Этим демонстрируется недостаточное понимание локализации трудностей и препятствий: данный домен имеет отношение к внутренним трудностям в достижении целей, и встречающиеся здесь формулировки относятся к недостаточной уверенности в себе, самостоятельности, свободе действий и мыслей, трудностями в самоопределении. В этом блоке также проявляется домен Безопасности, связанный с чувством незащищенности, отсутствием поддержки близких людей, проблемами со здоровьем.

3-й блок опросника – о внутренних трудностях в достижении целей, содержит 66% ответов доменов Самоопределения и Ограничительного конформизма. К трудностям с самостоятельностью и самоопределением, уже встречавшимся во 2-ом блоке, здесь добавляется недостаточная самодисциплина, слабая исполнительность, малая настойчивость в достижении целей, слабое умение ограничить себя в удовольствиях, недостаточная способность сопротивляться соблазнам. С частотой около 10% каждые, встречаются ответы, относящиеся к домену Достижений (недостаточна компетентность, знания, навыки, эффективность) и домену Духовности, имеющему в данном блоке отношение к ощущению внутренней дисгармонии, трудностями смыслообразования.

4-й и 5-й блоки опросника опрашивают студентов о способах преодоления внешних препятствий и внутренних трудностей в достижении их целей. Неудивительно, что такая постановка вопроса и выбранный нами способ обработки данных показывают аналогичные самим препятствиям распределения результатов.

В процессе ответа на вопрос 2-го и 3-го блоков опросника – о препятствиях и трудностях, респонденты в саму формулировку ответа закладывали возможные способы их преодоления. Примечательно, однако, что вплоть до 7% увеличилась встречаемость ответов, относящихся к ранее незначимому домену Стимуляции. Среди прочего, этот домен описывается для данного блока как желание рисковать, изменяться, наполнять жизнь новым опытом и переживаниями – все это в качестве предлагаемого пути преодоления внутренних трудностей.

В 6-м блоке опросника «Возникающие проблемы» сводятся в 50% ответов к трудностям в самоопределении. Студенты в качестве проблемы видят недостаточную проясненность для себя своих жизненных целей, трудностей и препятствий. Объемом ответов чуть более 10% для каждого, выявляются домены Ограничительного конформизма (проблема самодисциплины, лени, ограничения соблазнов) и Достижений (нехватка знаний, компетентности, самоэффективности).

В 7-м блоке опросника, опрашивающем респондентов о рекомендациях, которые они могли бы дать себе в деле достижения личных целей, равномерно (25% каждый) встречаются ответы, относящиеся к мотивационным доменам Достижений (призывы к получению новых знаний и опыта), Самоопределения (рекомендации глубже определиться с желаниями и целями, советы, укрепляющие уверенность в себе, независимость) и Ограничительного конформизма (призывы к самодисциплине).

В целом анализ данных показывает общее проникновение в мотивационную структуру профессиональных целей, сливающихся уже на этом этапе обучения с жизненными целями респондентов. Степень противоречивости мотивационных конструктов у студентов данной выборки оказалась невысокой. Однако одинаково ярко выражены домены Самоопределения и Ограничительного конформизма. Первый предполагает стремление к свободе, второй – ее ограничение. Примечательно, что в более, чем 20% случаев это противоречие встречается в ответах одного и того же респондента, а не только в генерализованных данных. Интересными также оказываются результаты сопоставления блоков жизненных целей и жизненной миссии, личного призвания. В обеих группах ответов присутствует домен Достижения и Традиции, однако в последнем блоке к ним добавляются домены Социальности (более 20% ответов), относящейся к желанию приносить людям пользу, и Духовности (желание найти свое место в этом мире). Итак, результаты показывают, что более 70% ответов по всем блокам в целом принадлежат доменам Достижения, Самоопределения и Ограничительного конформизма, а по распределению ценностей на индивидуальные, коллективные и смешанные, доминирующими оказываются индивидуальные ценности.

С учетом установленных характеристик рефлексивности целеобразования у студентов с ними проводились рефлетринги в режиме рефлексивного полилога в целях активизации формирования у них элементов профессионального менталитета будущих специалистов как носителей ценностей и компетенций профессионалов-психологов. Таким образом, в данных рефлексивно-педагогических условиях происходит активизация личностно-профессионального целеобразования студентов, которая способствует как развитию самосознания их индивидуальности, так и росту их профессионального менталитета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аткишкина Е.В., Елисеенко А.С., Семенов И.Н., Серегин К.С. Рефлексия целеобразования как смыслообразующий фактор личностного саморазвития и профессиональной самореализации студентов // Акмеология. - 2011. - № 3.
2. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностных ориентаций личности: концепция и методическое руководство. - СПб.: Речь, 2004.
3. Карпов А.В., Семенов И.Н., Солондаев В.К. (ред.). Рефлексивный подход в психологическом обеспечении образования. - М.-Ярославль: ЯрГУ, 2004.
4. Шадриков В.Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся // Психология. Журнал ВШЭ. - 2012. - № 4.

РОЛЬ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Упенице И.В.

д.пед.наук, доцент

RSU

Latvia, Rīga (Латвия, Рига)

Переход от знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной деятельностной системе образования меняет суть, цель и мотивы образования; степень ответственности участников образовательного процесса и позицию педагога; формы, методы и средства обучения, систему контроля и оценки ЗУН (знания, умения, навыки) и значит, порождает настоятельную необходимость в повышении преподавательской инновативной компетентности научно-педагогических кадров.

Роль педагога сегодня меняется. Из преподавателя – носителя знаний и урокодателя он должен превратиться в консультанта, организатора и координатора проблемно-ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности обучаемых, то есть в преподавателя - менеджера. Он создает условия для самостоятельной образовательной деятельности студента и всячески поддерживает его инициативу. Студенты – полноценные участники процесса образования, разделяющие с учителем ответственность за процесс и результаты обучения вплоть до ведения фрагментов занятий. Образно говоря, проблема должна пройти «через руки студентов». Этот момент принципиально важен с точки зрения формирования внутренней мотивации к изучению той или иной проблемы и связанного с ней учебного материала.

Современный педагог разрабатывает цели обучения, используя когнитивную терминологию: классифицировать, обосновывать, исследовать, обобщать, проанализировать, спрогнозировать, оценить, смоделировать, сравнить и т.д., симулируя творческую мыслительную деятельность студентов, включение их в содержательную дискуссию, мотивируя к высказыванию собственных точек зрения, предположений. Это дает возможность обучающимся войти в проблему, попытаться самостоятельно понять и проанализировать ее, выявить неясные для себя вопросы, задать их, услышать мнения и вопросы других, прислушаться к их аргументам, отстаивать свою позицию. По-нашему мнению, современный студент, вместо получения знаний в готовом виде, принимает полноценное участие в конструировании нового знания на основе известного. Для организации процесса конструирования нового знания преподавателю необходимо обладать целым рядом профессиональных умений.

Отсюда, одной из ключевых компетенций современного педагога является компетенция целеполагания. Данную компетенцию мы рассмотрим, опираясь на системогенетическую концепцию профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова. 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 архитектурой психологической системы деятельности, раскрывая содержание отдельных ее компонентов [5; 6].

Роль системогенетического подхода в усовершенствовании профессиональной деятельности преподавателя, в повышении его профессиональной компетентности неоспорима. Важным компонентом в педагогической деятельности является процесс целеполагания. 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 [1].

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. Именно поэтому в системе дополнительного профессионального образования педагога предлагаются модули с образовательной интерактивной программой, предполагающей формирование этой важнейшей компетенции.

Опираясь на системогенез деятельности В.Д. Шадрикова, Н.П. Ансимова отмечает следующее:

- в деятельности педагога цель отражает предвосхищаемый результат его действий;
- цели педагогической деятельности имеет комплексный аспект;
- возможный результат оценивается и рефлексивируется сквозь «призму» смысла [1].

Комплексность целей педагогической деятельности выражается в том, что есть цели, которые педагог ставит перед собой и есть цели, которые педагог ставит ученикам. Необходимо отметить, что педагог формирует не просто цель, а и ее смысл, то есть он выдвигает «смысловую цель» и начинает следовать ей.

Как видно из вышеизложенного, деятельность педагога есть процесс достижения им множества целей. Это является специфической особенностью профессиональной деятельности педагога и обуславливает ее трудности: «...нужны определенные усилия для того, чтобы конкретно, зримо представить себе ее результаты» - отмечает Н.В. Кузьмина [3]. Конечная цель может быть достигнута через достижение промежуточных целей, причем для успешного достижения которых, каждая цель должна быть осознанной и осмысленной. Критерием правильности постановки цели будет продвижение учителя и учеников к конечному результату образовательной деятельности.

Правильная постановка цели предполагает формирование в ее процессе в сознании субъекта деятельности такой цели, которая могла бы реализовывать все свои функции [1]. 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.

Таким образом, совместная деятельность учителя и учеников, преподавателя и студентов по целеполаганию должна привести не только к формированию у каждого учащегося адекватной заданной цели учебной деятельности, но и формированию у них субъективной модели деятельности по постановке конкретной цели для себя, умения самостоятельно ставить цель собственной деятельности.

Все вышесказанное требует обновления как принципов подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, так и самого процесса, а значит, и педагогической деятельности тех, кто участвует в образовательных программах.

Во-первых, необходимо задать индивидуальную траекторию переподготовки конкретного преподавателя на основе первичной диагностики и самодиагностики его личностных качеств, педагогических способностей и профессионального уровня.

Во-вторых, целевая интенсивная подготовка должна быть организована на базе широкого набора учебных модулей.

В-третьих, использование методов активного и интерактивного обучения необходимо, прежде всего, для развития организационных и проектировочных умений, артистических и импровизационных способностей при организации занятий в форме тренингов, игр, дискуссий, подготовка проектов.

В-четвертых, важно выявление мотивов педагогической деятельности.

Необходимо констатировать, что современный образовательный процесс в системе повышения квалификации преподавателей вуза реализуется в форме интенсивного организационного интеллектуального взаимодействия друг с другом в сочетании с самостоятельной аналитико-исследовательской деятельностью на основе блочно-модульной структуры курсов с учетом личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ансимова Н.П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников / Автореф. дисс. ... на соискание уч. ст. доктора психол. наук. – М., 2007.
2. Вершловский С.Г. Социально-педагогические проблемы профессионального становления учителя. - Л., 1981.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. - Л.: Знание, 1985.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
5. Суворова Г.А. Системогенез деятельности и способностей в научной школе Владимира Дмитриевича Шадрикова. - М.: МПГУ, 2009.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – Репр. Воспр. Текста издания 1982 г. – М.: Логос, 2007.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Шадриков** академик РАО, д.пс.н., профессор НИУ ВШЭ
Владимир Дмитриевич Россия, Москва, shadrikov@hse.ru
- Карпов** чл.-корр. РАО, д.пс.н., профессор,
Анатолий Викторович декан факультета психологии ЯрГУ,
Россия, Ярославль, anvikar56@yandex.ru
- Поваренков** д.пс.н., профессор кафедры общей и социальной психологии
Юрий Павлович ЯГПУ Россия, Ярославль, pov@yspu.yar.ru
- Кашапов** д.пс.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и
Мергальяс Мергалимович педагогической психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль, smk007@bk.ru
- Суворова** д.пс.н., профессор кафедры психологии младшего школьника
Галина Андреевна директор Центра психологического консультирования МПГУ
Россия, Москва, suvorovaga@mail.ru
- Анимова** д.пс.н., профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ
Нина Петровна Россия, Ярославль, miklinar@yandex.ru
- Алексеева** ст. преподаватель кафедры психологии ДВГУПС
Марина Геннадьевна Россия, Хабаровск, marishado@rambler.ru
- Аминов** магистр психологии ДГПУ
Уллубий Камильевич Россия, Махачкала, Tsahaeva@rambler.ru
- Антоненко** д.пс.н., профессор, зав. кафедрой психологии МГУДТ
Ирина Викторовна Россия, Москва, ivantonenko@mail.ru
- Армянинова** бакалавр менеджмента АГТУ
Юлия Николаевна Россия, Котлас, bystrov@atnet.ru
- Асадулаева** к.пс.н., ст. преп. кафедры психологии ДГПУ
Умижат Магомедовна Россия, Махачкала, aumizhat@mail.ru
- Ачинович** магистр пед. наук, ст. преп. кафедры психологии и
Тереза Иосифовна конфликтологии РГСУ (филиал в г. Минске)
Республика Беларусь, Минск, skimen@tut.by
- Багандова** к.пс.н., ст. преп. кафедры общей и педагогической психологии
Гулаймат Хайруллаевна ДГПУ Россия, Махачкала, bgulaymat@mail.ru
- Базиков** к.пс.н., исполнительный директор МООИВС «Забота»
Михаил Васильевич Россия, Москва, basicov@mail.ru
- Басилян** магистрант факультета психологии НИУ ВШЭ
Армина Артуровна Россия, Москва
- Батыршина** к.пед.н., доцент, зав. кафедрой гуманитарных и социальных
Альфия Робертовна дисциплин НЧГТТИ
Россия, Набережные Челны, arb.71@mail.ru
- Башкатова** аспирант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ

- Юлия Александровна Россия, Ярославль, 1271985@mail.ru
- Безюлева** к.пед.н., к.пс.н, доцент, директор ПСИ-ПЛИОС
Г.В. Россия, Москва, pvnaz@yandex.ru
- Белов** аспирант кафедры математики, физики и методики обучения
Станислав Владимирович ИвГУ Россия, Шуя, StasBelov89@yandex.ru
- Близнюк** ст. преп. кафедры автоматизации и вычислительных средств ЯФ ВКА
Ольга Николаевна Россия, Ярославль, bpskz@yandex.ru
- Богачев** аспирант РУДН
Иван Иванович Россия, Москва, bog_i_v@list.ru
- Богданчиков** к.пс.н., доцент кафедры психологии МПСУ (Ярославский ф-л)
Сергей Александрович Россия, Ярославль, bogdanch4@rambler.ru
- Богоявленская** д.пс.н, профессор, почетный член РАО, академик МАПН ПИ РАО
Диана Борисовна Россия, Москва, mpo-120@mail.ru
- Бочкарева** д.пед.н., доцент кафедры теории и методики
Ольга Васильевна музыкально-художественного воспитания ЯГПУ
Россия, Ярославль, OVBoshkareva@yandex.ru
- Бугайчук** заместитель директора МОУ СОШ №11
Игорь Анатольевич Россия, Ярославль, mischenko@inbox.ru
- Бугайчук** к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ
Татьяна Владимировна Россия, Ярославль, mischenko@inbox.ru
- Бумарскова** студентка СГУ
К.П. Россия, Саратов, s_kuznetcova@inbox.ru
- Бурко** доктор философии (PhD), ведущий инспектор Счетная палата РФ
Марина Владимировна Россия, Москва, sprf_marina@mail.ru
- Бурко** методист Учебного управления МИОО
Нина Владимировна Россия, Москва, burko_51@mail.ru
- Бышева** к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства УрГПУ
Марина Валерьевна Россия, Екатеринбург, mbyvsheva@ya.ru
- Быстров** д.пс.н., доцент кафедры психологии и педагогики САФУ
Александр Николаевич Россия, Коряжма, bystrov@atnet.ru
- Вадурина** ст. преп. кафедры психологии ВГПУ
Елена Николаевна Россия, Вологда, ven_2002@mail.ru
- Васильева** к.пс.н., внештатный сотрудник ИП РАН
Ирина Ивановна Россия, Москва, vir7@inbox.ru
- Василькевич** к.пс.н., доцент кафедры психологии НПУ
Ярослава Зиновьевна Украина, Киев, v.yaroslava@online.ua
- Венско** магистр психологии, начальник СППС УВРсМ, ГрГУ
Ольга Иосифовна Республика Беларусь, Гродно, venska-life@mail.ru

- Волегова** ст. преп. кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ЯГПУ
Юлия Борисовна Россия, Ярославль, volegova1967@yandex.ru
- Волкова** ассистент кафедры педагогической психологии ЯГПУ
Татьяна Витальевна Россия, Ярославль, taty-voronchikhina@yandex.ru
- Гаврилова** к.пс.н., доцент кафедры психологии младшего школьника МГПУ
Лариса Васильевна Россия, Москва
- Главатских** к.пс.н., доцент кафедры социальной психологии и конфликтологии УдГУ Россия, Ижевск, ni-hao@mail.ru
Марианна Михайловна
- Гольцова** аспирант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ
Анна Андреевна Россия, Ярославль, goltsova_anna@mail.ru
- Грицай** стажер-исследователь Института содержания образования НИУ ВШЭ Россия, Москва, lotsman93@rambler.ru
Анастасия Павловна
- Губайдуллина** младший научный сотрудник, преподаватель
Гульнара Гиззатовна Центр психолого-экономических исследований СНЦ РАН, ПИУ, РАНХиГС Россия, Саратов, gubaidyllina@mail.ru
- Данильченко** к.ист.н., начальник Учебного управления МИОО
Аглая Николаевна Россия, Москва, sldistorik@bk.ru
- Данильченко** д.ист.н., декан факультета подготовки и переподготовки кадров МИОО Россия, Москва, sldistorik@bk.ru
Сергей Леонидович
- Демина** учитель начальных классов МБОУШ № 77
Ангелина Юрьевна Россия, Екатеринбург, angelina-demina1@mail.ru
- Денисова** ассоциированный научный сотрудник ИП РАН
Вероника Геннадьевна Россия, Москва, tolochekva@mail.ru
- Деревянко** аспирант кафедры социальной психологии БГПУ
Ольга Ивановна Республика Беларусь, Минск, o.derevianka@yandex.by
- Дереча** преподаватель кафедры психологии ПХГПУ
Алла Анатольевна Украина, Переяслав-Хмельницкий, alladerecha@ukr.net
- Димова** к.пс.н., ст. преп. кафедры организационной психологии и психологии труда ЯрГУ Россия, Ярославль, vndimova@mail.ru
Вера Николаевна
- Дубынина** к.пс.н., доцент кафедры «Инженерная педагогика» СибАДИ
Майя Геннадьевна Россия, Омск, psychologist@inbox.ru
- Елисеева** методист факультета подготовки и переподготовки кадров МИОО Россия, Москва, eliseevaylia82@mail.ru
Юлия Юрьевна
- Жильцова** к.хим.н., доцент МИОО
Ольга Александровна Россия, Москва, joa_msu@mail.ru
- Жукова** аспирант кафедры педагогической психологии ЯГПУ
Татьяна Вячеславовна Россия, Ярославль, mishina_tatiana@mail.ru
- Журавлева** ассоциированный научный сотрудник ИП РАН

- Наталья Ирековна Россия, Москва, tolochekva@mail.ru
- Заболотная** ст. преп. кафедры психологии УжНУ
Наталья Михайловна Украина, Ужгород, zabolotnanatasha@yandex.ua
- Зайниев** д.пед.н., профессор кафедры математики КФУ
Роберт Махмутович Россия, Набережные Челны, arb.71@mail.ru
- Замалиева** магистр, учитель начальных классов МПГУ
Валентина Борисовна Россия, Москва, valya_zamalieva@mail.ru
- Зарубина** заведующая МДОУ детский сад №233
Светлана Викторовна Россия, Ярославль, mischenko@inbox.ru
- Зобков** к.пс.н., доцент ВлГУ
Александр Валерьевич Россия, Владимир, av.zobkov@gmail.com
- Зобков** д.пс.н., профессор кафедры психологии личности и
Валерий Александрович специальной педагогики ВлГУ
Россия, Владимир, zobkov@gmail.com
- Каганкевич** к.пс.н., директор дополнительный офис ОСАО «Ингосстрах»
Елена Валентиновна Россия, Торжок, ekagankevich@mail.ru
- Карасева** д.мед.н., профессор ИвГУ (Шуйский ф-л)
Татьяна Вячеславовна Россия, Шуя, konkys2012@inbox.ru
- Карицкий** к.пс.н., доцент кафедры психологии МГУДТ
Игорь Николаевич Россия, Москва, ignikkar@mail.ru
- Карнелович** ст. преп. кафедры общей и социальной психологии ГрГУ
Марина Михайловна Республика Беларусь, Гродно, karnyalovich_mm@mail.ru
- Карпова** д.пс.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии
Елена Викторовна начального обучения ЯГПУ
Россия, Ярославль, kaf.pednach@yandex.ru
- Карпушова** ст. преп. кафедры педагогики и психологии начального
Ольга Александровна образования ВГСПУ Россия, Волгоград, okarpushova@yandex.ru
- Кикинежди** д.пс.н., профессор, зав. кафедрой психологии ТНПУ
Оксана Михайловна Украина, Тернополь, okiki7777@mail.ru
- Кириллова** к.пс.н., доцент кафедры социальной психологии и
Марина Кирамовна конфликтологии УдГУ Россия, Ижевск, kirillova@izh.com
- Кисляков** к.пед.н., доцент ИвГУ (Шуйский ф-л)
Павел Александрович Россия, Шуя, rack.81@mail.ru
- Климов** аспирант кафедры социальной и политической философии
Олег Александрович МосГУ Россия, Москва, dj-klimov@bk.ru
- Ковальская** педагог-психолог МОУ Центр «Доверие»
Ольга Сергеевна Россия, Ярославль, Izuminka.87@mail.ru
- Козева** аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной
Анна Станиславовна деятельности РАНХиГС Россия, Москва

- Козлов** Владимир Васильевич д.п.с.н, профессор кафедры социальной и политической психологии, президент МАПН ЯрГУ
Россия, Ярославль, kozlov@zi-kozlov.ru
- Козлова** Элина Олеговна студент специальности «Педагогика и психология» ЯГПУ
Россия, Ярославль, karmenmmm@yandex.ru
- Колпакова** Людмила Михайловна д.п.с.н., зав. лабораторией психологии ИПП ПО РАО
Россия, Казань, Kolpakova.Ludmila@gmail.com
- Комарова** Тамара Константиновна к.п.с.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ
Республика Беларусь, Гродно, e.golubok@grsu.by
- Конева** Елена Витальевна к.п.с.н., доцент кафедры общей психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль, ev-kon@yandex.ru
- Контров** Николай Евгеньевич директор МОУ СОШ №11
Россия, Ярославль, mischenko@inbox.ru
- Корнеева** Елена Николаевна к.п.с.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль, resurs62@rambler.ru
- Королева** Алена Анатольевна соискатель кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль, KorolevaAlena86@yandex.ru
- Королева** Мария Викторовна магистрант кафедры психологии младшего школьника МПГУ
Россия, Москва, koroleva-poetka@rambler.ru
- Корогаева** Анастасия Игоревна к.п.с.н, ст. преп. кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ
Россия, Ярославль, tiger77706@mail.ru
- Корчагина** Галина Ивановна к.п.с.н., доцент кафедры практической психологии ВятГГУ
Россия, Киров, korchagina_g@mail.ru
- Коряковцева** Ольга Алексеевна д.пол.н., профессор кафедры теории и методики профессионального образования декан факультета дополнительного профессионального образования ЯГПУ
Россия, Ярославль, youth1@mail.ru
- Костенко** Василий Юрьевич аспирант НИУ ВШЭ
Россия, Москва, vasily.kostenko@gmail.com
- Кудрявцева** Елена Юрьевна к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики ГАГУ
Россия, Горно-Алтайск, ekudris@mail.ru
- Кузнецова** Мария Дмитриевна к.п.с.н., ст. преп., ст. научный сотрудник НИУ ВШЭ
Россия, Москва, rooflesser@gmail.com
- Кузнецова** Светлана Викторовна к.соц.н., доцент кафедры психологии СГТУ
Россия, Саратов, s_kuznetcova@inbox.ru
- Кулакова** Анастасия Игоревна студент пятого курса ЯрГУ
Россия, Ярославль, kulakova1992@yandex.ru
- Курилович** Марина Анатольевна к.п.с.н., доцент кафедры психологии и конфликтологии РГСУ
Республика Беларусь, Минск, marinaku05@mail.ru

- Лавренова** студент МПГУ
Татьяна Сергеевна Россия, Москва, Tata.sweety@yandex.ru
- Лавримов** аспирант МСИ
Виталий Сергеевич Россия, Москва, vlavrimov@yandex.ru
- Лапкина** к.пс.н., ст. преп. кафедры дошкольной педагогики и психологии
Елена Валерьевна ЯГПУ Россия, Ярославль, elena-lapkina@inbox.ru
- Ледовская** к.пс.н., ст. преп. кафедры педагогической психологии ЯГПУ
Татьяна Витальевна Россия, Ярославль, karmennnn@yandex.ru
- Летягина** к.соц.н., доцент кафедры психологии, педагогики и ювенального
Светлана Константиновна права ИСО РГСУ Россия, Саратов, let71@mail.ru
- Лихоманова** аспирант ЯГПУ
Анна Алексеевна Россия, Ярославль, likhomanova.anna@yandex.ru
- Мазиллов** д.пс.н., профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии
Владимир Александрович ЯГПУ
Россия, Ярославль, v.mazilov@yspu.org
- Макарова** д.пс.н, профессор кафедры психологии младшего школьника
Карина Вячеславовна МПГУ Россия, Москва, mk-08@mail.ru
- Мальцева** к.пс.н., доцент ИвГУ (Шуйский ф-л)
Лариса Дмитриевна Россия, Шуя, Ukirr_sgpu@front.ru
- Мальцева** аспирант, ст. преп. кафедры общей и социальной психологии
Ольга Евгеньевна ГрГУ
Республика Беларусь, Гродно, Malceva0@tut.by
- Маришук** д.пс.н., профессор РГСУ (филиал в г. Минске)
Людмила Владимировна Республика Беларусь, Минск, marichshuk@yandex.ru
- Марьясова** к.пс.н., доцент, психолог МЦБС
Наталья Валерьевна Россия, Санкт-Петербург, maria19.08@mail.ru
- Матвеева** магистрант МПГУ
Алина Александровна Россия, Москва, Linochka14@mail.ru
- Моров** доцент кафедры психологических инноваций в образовании
Михаил Дмитриевич МИОО Россия, Москва, md_moroff@mail.ru
- Морова** магистрант первого курса НИУ ВШЭ
Алена Владимировна Россия, Москва, md_moroff@mail.ru
- Мосина** магистрант МПГУ
Анастасия Владимировна Россия, Москва, nastya8788@rambler.ru
- Мулина** аспирант кафедры общей педагогики ИвГУ
Ольга Николаевна Россия, Шуя, mulina_olga@mail.ru
- Мушин** стажер-исследователь Института содержания образования
Артем Борисович НИУ ВШЭ Россия, Москва, Artemmushin@mail.ru

- Назаренко** педагог-психолог Медицинского колледжа МИИТ
Наталья Валерьевна Россия, Москва, pnvaz@yandex.ru
- Неверов** д.э.н., директор Центр психолого-экономических исследований
Александр Николаевич СНЦ РАН, ПИУ, РАНХиГС,
Россия, Саратов, psychecon@gmail.com
- Новикова** к.пед.н., доцент кафедры теории и методики
Любовь Павловна музыкально-художественного воспитания ЯГПУ
Россия, Ярославль, n.teplova@yspu.org
- Нурлигаянова** к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии
Ольга Борисовна САФУ (Коряжемский филиал)
Россия, Коряжма, nurligajanova.olga@yandex.ru
- Одноралова** педагог-психолог ГЦ ПМСС
Елена Юрьевна Россия, Ярославль, odelen@rambler.ru
- Орлов** к.биол.н., доцент кафедры психофизиологии ННГУ
Александр Владимирович Россия, Нижний Новгород, orav@mail.ru
- Панкратов** аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии
Антон Евгеньевич ЯрГУ Россия, Ярославль, tm-p@mail.ru
- Панкратова** к.пс.н., доцент кафедры социальной и политической психологии
Татьяна Михайловна ЯрГУ Россия, Ярославль, tm-p@mail.ru
- Пахно** к.пс.н., доцент кафедры психологии ДВГУПС
Ирина Владимировна Россия, Хабаровск, ivp13@list.ru
- Петрова** ведущий инспектор, ГКУ ЦЗН
Анна Геннадьевна Россия, Москва, pag-rabota@yandex.ru
- Петрова** аспирант, преподаватель психологии МПГУ
Виктория Андреевна Россия, Москва, v-center@yandex.ru
- Подбуцкая** к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии управления
Нина Викторовна социальными системами НГУ ХПИ
Украина, Харьков, podbutskaya_nina@ukr.net
- Подьяков** д.пс.н., профессор факультета психологии НИУ ВШЭ
Александр Николаевич Россия, Москва, apoddiakov@hse.ru
- Полещук** к.пс.н., доцент кафедры психологии БГПУ
Юлия Анатольевна Республика Беларусь, Минск, Polishuk@tut.by
- Прияткина** к.пед.н., доцент кафедры общей педагогики ИвГУ (Шуйский ф-л)
Наталья Юрьевна Россия, Шуя, prijatkina@yandex.ru
- Прыгин** д.пс.н., профессор кафедры педагогики и психологии НИСПТР
Геннадий Самуилович Россия, Набережные Челны, gsprygin@mail.ru
- Раздобреев** аспирант кафедры социально-экономической психологии БГУЭП
Максим Сергеевич Россия, Чита, rz22@list.ru
- Ракитина** к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ
Ольга Вячеславовна Россия, Ярославль, soratnic@yandex.ru

- Ракицкая** Анна Викторовна ст. преп. кафедры общей и социальной психологии ГрГУ Республика Беларусь, Гродно, anelachek@mail.ru
- Рыльская** Елена Александровна к.пс.н., доцент кафедры экономики и менеджмента РАНХиГС (Челябинский ф-л) Россия, Челябинск, elena_rylskaya@mail.ru
- Самаль** Елена Викторовна к.пс.н., доцент кафедры психологии и конфликтологии РГСУ (Филиал в г. Минске) Республика Беларусь, Минск, elena_samal@mail.ru
- Самоненко** Илья Юрьевич к.соц.н., зав. лабораторией, начальник отдела ректората МГУ Россия, Москва, samonenko.i@gmail.com
- Самоненко** Юрий Анатольевич д.пед.н., профессор кафедры психологии труда МГУ Россия, Москва, m.academia@mail.ru
- Сафарова** Наталья Александровна старший методист ГЦРО Россия, Ярославль, natasch.safarowa2012@yandex.ru
- Семенов** Игорь Никитович д.пс.н., профессор НИУ ВШЭ Россия, Москва, i_samenov@mail.ru
- Семенова** Елена Михайловна к.пс.н., доцент кафедры психологии СГТУ Россия, Саратов, sem-elen@bk.ru
- Сенин** Иван Геннадьевич к.пс.н., доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ Россия, Ярославль, isenin@bk.ru
- Серафимович** Ирина Владимировна к.пс.н., доцент кафедры гуманитарных и экономических дисциплин МЭСИ Россия, Ярославль, iserafimovich@yandex.ru
- Серегин** Константин Сергеевич аспирант НИУ ВШЭ Россия, Москва, Grozerich@yandex.ru
- Серейчик** Сергей Станиславович директор МЦБС Россия, Санкт-Петербург, sereychik@lplib.ru
- Сидорова** Анна Дмитриевна ст. преп. кафедры педагогики и психологии САФУ (Коряжемский филиал) Россия, Коряжма, annacid@yandex.ru
- Силаева** О.А. аспирант, стажер-исследователь лаборатории социальной безопасности учащейся молодежи ИвГУ (Шуйский ф-л) Россия, Шуя, rack.81@mail.ru
- Симановский** Андрей Эдгарович д.пед.н., к.пс.н., зав. кафедрой специальной (коррекционной) педагогики ЯГПУ Россия, Ярославль, simanovsky@yandex.ru
- Слепко** Юрий Николаевич к.пс.н., декан педагогического факультета доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ Россия, Ярославль, slepko@inbox.ru
- Смирнова** к.пед.н., доцент кафедры общей психологии и социальных

- Анна Александровна коммуникаций СГУ Россия, Сочи, anik81@mail.ru
- Смирнова** магистрант факультета начального образования МПГУ
Наталья Александровна Россия, Москва, Nat0606@yandex.ru
- Смоляр** магистрант кафедры общей и социальной психологии ГрГУ
Елена Игоревна Республика Беларусь, Гродно, elena_smoljar@mail.ru
- Собакина** аспирант кафедры психологии ВГПУ
Ольга Андреевна Россия, Вологда, osobakina@mail.ru
- Соболева** к.пс.н., старший научный сотрудник кафедры психологии
Татьяна Николаевна ДВГУПС Россия, Хабаровск, t.sobol.n.25@rambler.ru
- Соколовская** к.пс.н., доцент кафедры психологии ВГПУ
Ольга Константиновна Россия, Вологда, Olibnya@mail.ru
- Соловьева** психолог ТППК
М.С. Россия, Торжок, ekagankevich@mail.ru
- Солондаев** к.пс.н., доцент кафедры общей психологии ЯрГУ
Владимир Константинович Россия, Ярославль, solond@yandex.ru
- Сольнин** ассистент кафедры педагогической психологии ЯГПУ
Никита Эдуардович Россия, Ярославль, sonik7-39@yandex.ru
- Сорокина** студентка СГТУ
К.В. Россия, Саратов, s_kuznetcova@inbox.ru
- Сорокоумов** д.пед.н., профессор кафедры почвоведения и
Сергей Петрович прикладной биологии ОГУ
Россия, Орел, sorokoumov57@mail.ru
- Сорокоумова** д.пед.н., профессор кафедры теории и методики
Валентина Николаевна русского языка и литературы ОГУ
Россия, Орел, sorokoumov57@mail.ru
- Спиридонова** к.пс.н., доцент ВГСПУ
Светлана Борисовна Россия, Волгоград, sbspir@mail.ru
- Стоюхина** к.пс.н., доцент кафедры психологии управления ННГУ
Наталья Юрьевна Россия, Нижний Новгород, natast0@rambler.ru
- Субботина** д.пс.н., профессор кафедры психологии труда и организационной
Лариса Юрьевна психологии ЯрГУ Россия, Ярославль, sublara@mail.ru
- Суворова** к.пед.н., доцент кафедры безопасности жизнедеятельности
Галина Михайловна ЯГПУ Россия, Ярославль, Doc_suv@rambler.ru
- Сутович** к.пс.н., доцент, профессор кафедры
Елена Иосифовна психолого-педагогических дисциплин ИПС
Республика Беларусь, Минск, sutovich@yandex.ru
- Таллина** к.пс.н., доцент кафедры психологии младшего школьника
О.А. МПГУ Россия, Москва, mk-08@mail.ru
- Таперко** завуч по воспитательной работе СОШ № 277

- Виктория Сергеевна Россия, Москва, Toria.victoria@narod.ru
- Тарханова** к.пед.н., доцент кафедры теории и методики
Ирина Юрьевна профессионального образования ЯГПУ
Россия, Ярославль, tarhanova3000@mail.ru
- Темнова** аспирант кафедры психологии младшего школьника МПГУ
Алла Александровна Россия, Ярославль, allochka45@mail.ru
- Теплова** соискатель кафедры теории и методики
Наталья Валерьевна музыкально-художественного воспитания ЯГПУ
Россия, Ярославль, n.teplova@yspu.org
- Тимашкова** директор гимназии № 1587
Надежда Анатольевна Россия, Москва, tolochekva@mail.ru
- Толочек** аспирант МСИ
Алексей Владимирович Россия, Москва, ghosting@mail.ru
- Толочек** д.пс.н., профессор, ведущий научный сотрудник ИП РАН
Владимир Алексеевич Россия, Москва, tolochekva@mail.ru
- Толстов** д.пс.н., профессор ИвГУ (Шуйский ф-л)
Сергей Николаевич Россия, Шуя, konkurts2012@inbox.ru
- Троянская** к.пс.н., доцент кафедры психологии развития МПГУ
Анна Игоревна Россия, Москва, atroyanskaya@mail.ru
- Угарова** к.пс.н., методист ГЦРО
Марина Германовна координатор Службы практической психологии МСО
Россия, Ярославль, ugarova_m@mail.ru
- Ульянов** к.ист.н., сотрудник Музея московского образования МИОО
Дмитрий Александрович Россия, Москва, sldistorik@bk.ru
- Ульянова** к.ист.н., доктор философии (PhD), доцент кафедры управления
Марина Владимировна персоналом МИОО Россия, Москва, sldistorik@bk.ru
- Ундозерова** к.пед.н, доцент, ст. преп. кафедры автоматизации и
Алла Николаевна вычислительных средств ЯФ ВКА
Россия, Ярославль, und-alla@rambler.ru
- Упенице** д.пед.наук, доцент RSU
Ирэна Владимировна Latvia, Rīga (Латвия, Рига), Irena.upeniece@inbox.lv
- Усанина** аспирант кафедры социальной педагогики КГУ
Наталья Сергеевна Россия, Кострома, Usanina109@rambler.ru
- Усова** ассистент кафедры психологии и конфликтологии
Светлана Леонидовна РГСУ (филиал в г. Минске),
Республика Беларусь, Минск, siweita18@yandex.ru
- Фалетрова** к.пед.н., доцент кафедры теории и методики
Ольга Михайловна музыкально-художественного воспитания ЯГПУ
Россия, Ярославль, faletrova@mail.ru
- Федорова** к.пс.н., доцент кафедры социологии и психологии ГАПМ

- Полина Сергеевна Россия, Ярославль, pkoryakovceva@yandex.ru
- Филатова** к.пс.н., доцент, зав. кафедрой психологии личности и
Ольга Валерьевна специальной педагогики ВлГУ
Россия, Владимир, ofilvladimir@rambler.ru
- Финькевич** к.пс.н., доцент кафедры общей и детской психологии БГПУ
Людмила Владимировна Республика Беларусь, Минск, ludfink@yandex.ru
- Хаймина** к.пс.н., педагог-психолог ЯГЦВР
Анна Геннадьевна Россия, Ярославль, moverik@list.ru
- Хренов** аспирант, руководитель направления «Безопасность движения
Николай Дмитриевич поездов» повышения квалификации в ИДО ДВГУПС
Россия, Хабаровск, n.d.h.1549@mail.ru
- Цахаева** д.пс.н., профессор, зав. кафедрой общей и педагогической
Анжелика Амировна психологии ДГПУ Россия, Махачкала, Tsahaeva@rambler.ru
- Цымбалюк** к.пс.н., ст. преп. кафедры общей и социальной психологии
Анна Эдуардовна ЯГПУ Россия, Ярославль, tumba@inbox.ru
- Шадрикова** студентка 6 курса РУДН
Алена Дмитриевна Россия, Москва, shadrikov@hse.ru
- Шадрина** магистрант направления подготовки «Инновационное
Дина Дамировна педагогическое образование» УдГУ
Россия, Ижевск, Soc_psy@mail.ru
- Шайтанова** педагог ГБОУ детский сад № 1701
Инееса Владимировна Россия, Москва, tolochekva@mail.ru
- Шмелева** к.пед.н., доцент кафедры общей педагогики
Елена Александровна ИвГУ (Шуйский ф-л) Россия, Шуя, Ukrir_sgpu@front.ru
- Шпитонков** аспирант МСИ
Сергей Викторович Россия, Москва, shpitonkov@mail.ru
- Юхновец** преподаватель кафедры социальной психологии БГПУ
Татьяна Ивановна Республика Беларусь, Минск, yukhnavets@mail.ru
- Яздовская** учитель начальных классов, аспирант кафедры
Ольга Сергеевна психологии младшего школьника МПГУ
Россия, Москва, Yolga875@gmail.com
- Ясман** д.пс.н., профессор кафедры психологии ДВГУПС
Людмила Викторовна Россия, Хабаровск, yassman@yandex.ru

СВЕДЕНИЯ О УЧРЕЖДЕНИЯХ

АГТУ	Котласский филиал Архангельского государственного технического университета	Россия, Котлас
БГПУ	Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка	Республика Беларусь, Минск
БГУЭП	Байкальский государственный университет экономики и права	Россия, Чита
ВГПУ	Вологодский государственный педагогический университет	Россия, Вологда
ВГСПУ	Волгоградский государственный социально-педагогический университет	Россия, Волгоград
ВлГУ	Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых	Россия, Владимир
ВятГГУ	Вятский государственный гуманитарный университет	Россия, Киров
ГАГУ	Горно-Алтайский государственный университет	Россия, Горно-Алтайск
ГАПМ	Государственная академия промышленного менеджмента имени Н. П. Пастухова	Россия, Ярославль
ГБОУ	Государственное бюджетное образовательное учреждение	Россия, Москва
ГКУ ЦЗН	ГКУ Центр занятости населения	Россия, Москва
ГрГУ	Гродненский государственный университет им. Я. Купалы	Республика Беларусь, Гродно
ГЦ ПМСС	Городской центр психолого-медико-социального сопровождения диагностики и консультирования школьников	Россия, Ярославль
ГЦРО	Городской центр развития образования	Россия, Ярославль
ДВГУПС	Дальневосточный государственный университет путей сообщения	Россия, Хабаровск
ДГПУ	Дагестанский государственный педагогический университет	Россия, Махачкала
ИвГУ	Ивановский государственный университет (Шуйский филиал)	Россия, Шуя
ИПП ПО	Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования	Россия, Казань
ИП РАН	Институт психологии Российской академии наук	Россия, Москва
ИПС	Институт пограничной службы Республики Беларусь	Республика Беларусь, Минск
ИСО РГСУ	Институт социального образования - филиал Российского государственного социального университета в г. Саратове	Россия, Саратов
КГУ	Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова	Россия, Кострома
КФУ	Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета	Россия, Набережные Челны
МАПН	Международная академия психологических наук	Россия, Ярославль
МБОШ № 77	Муниципальная бюджетная общеобразовательная школа им. героя Советского Союза В.П. Хомякова №77	Россия, Екатеринбург
Медицинский	Медицинский колледж Московского государственного	Россия, Москва

колледж университета путей сообщения		
МИИТ		
МГУ	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	Россия, Москва
МГУДТ	Московский государственный университет дизайна и технологии	Россия, Москва
МИОО	Московский институт открытого образования	Россия, Москва
МООИВС	Межрегиональная общественная организация «Забота» инвалидов военной службы «Забота»	Россия, Москва
МосГУ	Московский гуманитарный университет	Россия, Москва
МОУ Центр «Доверие»	МОУ Центр психолого-медико-социального сопровождения «Доверие»	Россия, Ярославль
МПГУ	Московский педагогический государственный университет	Россия, Москва
МПСУ	Московский психолого-социальный университет (Ярославский филиал)	Россия, Ярославль
МСИ	Международный славянский институт	Россия, Москва
МСО	Муниципальная система образования	Россия, Ярославль
МЦБС	Межрайонная централизованная библиотечная система им. М.Ю. Лермонтова	Россия, Санкт-Петербург
МЭСИ	Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (Ярославский филиал)	Россия, Ярославль
НИСПТР	Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов	Россия, Набережные Челны
НИУ ВШЭ	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	Россия, Москва
ННГУ	Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского	Россия, Нижний Новгород
НПУ	Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова	Украина, Киев
НТУ ХПИ	Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»	Украина, Харьков
НЧГТТИ	Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт	Россия, Набережные Челны
ОГУ	Орловский государственный университет	Россия, Орел
ОСАО «Ингосстрах»	Открытое страховое акционерное общество «Ингосстрах»	Россия, Торжок
ПИ РАО	Психологический институт Российской академии образования	Россия, Москва
ПСИ-ПЛЮС	Центр практической психологии профессионального образования (ПСИ-ПЛЮС)	Россия, Москва
ПХГПУ	Переяслав-Хмельницкий государственный университет им. Григория Сковороды	Украина, Переяслав-Хмельницкий
РАНХиГС	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Челябинский филиал)	Россия, Челябинск
РАНХиГС, ПИУ	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина	Россия, Саратов
РГСУ	Российский государственный социальный университет	Республика

	(филиал в г. Минске)	Беларусь, Минск
РУДН	Российский университет дружбы народов	Россия, Москва
САФУ	Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (Коряжемский филиал)	Россия, Коряжма
СГТУ	Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А.	Россия, Саратов
СГУ	Сочинский государственный университет	Россия, Сочи
СГУ	Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского	Россия, Саратов
СибАДИ	Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия	Россия, Омск
СНЦ РАН	Саратовский научный центр Российской академии наук	Россия, Саратов
СОШ	Средняя общеобразовательная школа	Россия, Москва
СППС	Социально-педагогической и психологической службы	Республика
УВРСМ,	Управления воспитательной работы с молодежью	Беларусь, Гродно
ГрГУ	Гродненского государственного университета имени Янки Купалы	
ТГПГК	Торжокский государственный промышленно-гуманитарный колледж	Россия, Торжок
ТНПУ	Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка	Украина, Тернополь
УдГУ	Удмуртский государственный университет	Россия, Ижевск
УжНУ	Ужгородский национальный университет	Украина, Ужгород
УрГПУ	Уральский государственный педагогический университет	Россия, Екатеринбург
ЯГПУ	Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского	Россия, Ярославль
ЯГЦВР	Ярославский городской Центр внешкольной работы	Россия, Ярославль
ЯрГУ	Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова	Россия, Ярославль
ЯФ ВКА	Филиал Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского	Россия, Ярославль
RSU	Rīga Stradiņš University (Рижский университет им. П. Страдия)	Latvia, Rīga (Латвия, Рига)

Научное издание

СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Сборник материалов
VI международной научно-практической конференции*

19 - 21 ноября 2013 года

Подписано в печать 31.10.2013. Формат 60x90/8.
Объем 55,7 печ. л. Тираж 500 экз. Заказ № 4710.

Отпечатано ООО «Канцлер»
150008г. Ярославль, ул. Клубная 4-49
Тел.: (4852)58-76-33,58-76-37