

Министерство образования Российской Федерации
Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского

**ПРОБЛЕМЫ
СИСТЕМОГЕНЕЗА
УЧЕБНОЙ И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Материалы
Российской научно-практической конференции
8 – 10 октября 2003 г.*

Ярославль
2003

УДК 159.9.01. *Допечатано по решению редакционно-издательского совета Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского*
159.9.001.8
ББК 85.361 + 431
11.731

Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности

П. 781 **Материалы Российской научно-практической конференции, 8 - 10 октября 2003 г., г. Ярославль / Под ред. Н.В. Нижегородцевой. Ярославль: издательство «Аверс Пресс», 2003. 360 с. ISBN 5-7555-164-4**

Состав организационного комитета:
Председатель Ю.П. Поваренков
Сопредседатели Н.В. Нижегородцева
Координатор Н.Л. Иванова

Президиумный комитет:
В.Д. Шадрин (председатель), В.А. Барыбашин, Д.Б. Боговяльская, А.В. Карлов, Е.А. Клыков, Ю.К. Корнилов, Н.В. Нижегородцева (сопредседатель)

Члены Оргкомитета:
Н.П. Воронин, А.В. Карлов, М.М. Кашапов, В.А. Мазиллов, М.В. Новиков, О.А. Таллина

Оформительский редактор: Н.В. Нижегородцева
Редакторы: А.В. Карлов, М.М. Кашапов, Ю.П. Поваренков

При поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ)
Гронт № 03-06-00345 г.

**Библиотека
Ярославского
Государственного
Университета**

УДК 159.9.01,
159.9.001.8
ББК 85.361 + 431

© Ярославский государственный педагогический университет, 2003
© Авторы статей, 2003

ISBN 5-7555-164-4

ОТДЕЛ ХРАНЕНИЯ

В.332262

ВВЕДЕНИЕ

Материалы сборника отражают работу Российской научно-практической конференции "Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности" (8 - 10 октября 2003 г., г. Ярославль).

Организаторы конференции: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославское отделение Российского психологического общества, Администрация Ярославской области.

Проект получил поддержку Российского Гуманитарного Научного Фонда.

Цель конференции - обобщение исследований системогенеза учебной и профессиональной деятельности, выполненных в рамках научной школы академика В.Д. Шадринкова, определение перспектив дальнейшего развития школы на основе консолидации усилий ученых разных направлений российской науки в исследовании личностного и профессионального развития.

Основные направления работы конференции отражены в публикациях сборника:

- Теоретико-методологические проблемы системогенетического исследования способностей в учебной и профессиональной деятельности.
- Теория и методы исследования интегральных свойств человека.
- Психологические проблемы профессионального развития.
- Психологические основы профессионального обучения и педагогической деятельности.
- Системогенез учебной деятельности.
- Системогенез личности в различных социокультурных условиях.

Материалы круглого стола "Перспективы использования системогенетического подхода в исследовании деятельности и индивидуальных свойств человека в современных условиях", дискуссий и обсуждений, а также вечерних лекций по основным проблемам профессионального и личностного развития найдут свое отражение в научных публикациях и средствах массовой информации после проведения конференции.

Редакционная коллегия сочла возможным опубликовать все материалы, присланные на конференцию, так как это позволяет в наиболее полном виде представить актуальные направления исследуемой системогенеза учебной и профессиональной деятельности.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНСТРУКТАХ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ИХ ИЗУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ

*Шадриков В.Д., академик РАО, доктор психол. наук, профессор,
научный руководитель факультета психологии государственного
университета Высшей школы экономики (г. Москва)*

Анализируя учебники по психологии за последние сто лет, мы можем констатировать, что все они построены по одному и тому же принципу: общее понятие о предмете и методе, а далее – аналитическое изложение отдельными главами: восприятие, память, воображение, мышление, речь, внимание, способности, потребности, эмоции и чувства, воля, темперамент и характер, деятельность, общение, личность. В отдельных случаях главы объединяются в разделы типа: познавательные процессы, личность, состояние, психическое развитие. Но объединение это скорее редакторское, нежели содержательное. Вопросы структурно-функциональной организации нервно-психической деятельности рассматриваются отдельно от содержания основных психологических категорий, личность – отдельно от познавательных процессов и состояний, а содержательное наполнение категории личности достаточно произвольно. Иногда в учебниках приводится материал, иллюстрирующий прикладное значение теоретического знания: эмоции и стресс, отклоняющееся поведение при аномалиях развития личности, психическое здоровье, психология и реклама, психология и политика и др. При аналитическом изложении предмета психологии мы редко доходим до понимания внутреннего мира человека, его индивидуальности, останавливаемся на полпути к пониманию сущности человека. Несомненно, что аналитический подход к изучению человека не только был исторически необходимым, но и в дальнейшем будет представлять в отдельных исследованиях. В психологические исследования все больше проникает методология системного подхода, особенно при использовании экспериментального факта. Данная методология предполагает, что, изучая отдельную часть, мы всегда имеем в виду, что это часть целого, а изучая целое, мы имеем в виду, что оно состоит из частей и обусловлено качествами своих компонентов, но не сводится к ним, а обладает и своими системными качествами.

Очевидно, что и в учебном изложении предмета психологии мы должны придерживаться системной методологии, восходя от абстрактного

к конкретному, абстрактного как отражения частей целого, конкретное как целостного отражения объекта в понятиях.

На этапе движения от чувственно-конкретного к абстрактному образуются понятия, отражающие отдельные стороны конкретного; на этапе восхождения от абстрактного к мысленно-конкретному отдельные понятия складываются в целостную теоретическую систему, отражающую «объективную расчлененность исследуемого объекта и единство всех его сторон».

Владея теоретической моделью предмета психологии, субъект может свободно переходить к объяснению любого чувственно-конкретного предмета, к объяснению поведения конкретного индивида.

Исходя из положений системной методологии, мы можем утверждать, что и отдельные компоненты системы тоже имеют системную природу, следовательно, и к их описанию могут быть применены меры восхождения от абстрактного к конкретному. В данном случае мы будем иметь дело с теоретическими моделями, отнесенными к отдельному классу психических явлений, например, познавательным процессам. Такой модельный подход успешно реализован Е.Б. Старовойтенко¹.

При реализации требований системного подхода встает вопрос о той целостности, которую мы хотим выбрать для изучения, описания, представления в учебном курсе. Именно выбор этих целостных конструкций и представляет сущность теоретической и методической работы при построении предмета той или иной науки. Любой учебный курс должен представлять собой не набор научных фактов (независимо от его объема и новизны), а целостное изложение части предмета (конструкта), полученного в результате содержательного теоретического обобщения научного материала.

Каковы же должны быть эти психологические конструкты?

Прежде всего, необходимо при изложении любых психологических конструктов отразить *единство души и тела*. Со времен Декарта материя и дух выступают как две различные субстанции, противостоящие друг другу. Представители дуализма противопоставляют психическое и физическое, представители учения о тождестве психического и физического сводят психическое к физическому или, наоборот, физическое к психическому.

Ученые, руководствующиеся методологическим принципом *психо-физического единства*, исходят из единства психического и биологического. «Внутри этого единства определяющими являются материальные основы психики; но психическое сохраняет свое качественное своеобразие; оно не сводится к физическим свойствам материи и не превращается в бездейственный феномен»².

¹ Старовойтенко Е.Б. Современная психология. М.: Академический проект, 2001.

² Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во "Петр", С. 25.

Однако «принятием этих общих философских положений дело психологии, — писал С.Л. Рубинштейн, — в разрешении психофизической проблемы не закончится. Недостаточно принять принцип психофизического единства как руководящее начало, надо конкретно реализовать его. Это трудная задача, о чем свидетельствуют многократные попытки, как со стороны психологов, так и со стороны физиологов разрешить эту проблему»¹. И надо признать, что попытки эти были в основном неудачные, каждая ученый оставалась в рамках своей позиции.

Существенно продвинула психологическую трактовку принципа психофизического единства сам С.Л. Рубинштейн. Он отмечал, что это единство необходимо рассматривать в двух аспектах. «Первая связь психики и ее субстрата раскрывается как отношение стрессия и функции (разр. В.Ш.); она, как будет видно дальше, определяется положением о единстве и взаимосвязи стрессия и функции. Вторая связь — это связь сознания как отражения, как знания, с объектом, который в нем отражается. Она определяет отношение о единстве субъективного и объективного. Речь при этом, очевидно, не может идти о равноположенном существовании двух разнородных и между собой никак не связанных детерминациях. Ведущая роль принадлежит здесь связи индивида с миром, с которым он вступает в действительный и познавательный контакт». Мы считаем, что С.Л. Рубинштейн дал принципиальную психологическую трактовку принципу психофизического единства. Нам представляется возможным дополнить ее только одним моментом. При рассмотрении связи сознания с объектом последний выступает у Рубинштейна как внешний объект. Но таким объектом может выступать и часто выступает сам субъект, как индивид, как природное существо. В этом случае объект выступает одновременно и субъектом, объективное отождествляется с субъективным, не переставая при этом быть объективным, а психика при этом тоже начинает выступать как объективное явление, оставаясь идеальным образованием (субстанцией).

Возьмем для примера категорию «потребности», базовую для психологии, но теоретически не проработанную. В большинстве учебников потребности определяются, прежде всего, как нужда организма в определенных условиях. Но «нужда», если мы посмотрим Словарь русского языка², расширяется как потребность в чем-либо. В Российской педагогической энциклопедии потребности определяются как внутреннее состояние, выражающее зависимость живого организма от конкретных условий существования. В различных биологических формах потребности выступают

¹ Там же, С. 27.

² Там же, С. 28.

³ С.И. Ожегов-С.И. Шолохов. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1971.

как нужда⁶. В психологическом словаре⁷ потребности определяются как внутренние сущностные силы организма, побуждающие его к осуществлению определенных форм активности. И далее, в своих первичных формах потребности выступают как нужда, правда, авторы отмечают, что вопрос о природе человеческих потребностей остается открытым.

С одной стороны, в приведенных определениях не раскрывается сущность этого понятия, с другой почти все определения относят потребности к потребностям организма. Но это не психологическая категория. Биологические потребности с успехом изучают биологи⁸.

Когда же потребности становятся предметом изучения психологической наукой?

Очевидно, когда биологические потребности осознаются индивидом как свои желания (хотение). При этом между хотением и желанием есть определенные различия. Хотение есть осознание еще не определенной потребности. Желание есть уже стремление к определенной вещи, способной удовлетворить биологическую потребность. Желать можно возможного и невозможного (стать бессмертным), желание всегда имеет в виду определенную цель. Человек от природы обладает способностью хотеть и желать⁹.

Зададимся теперь вопросом, а что стало с биологическими потребностями? Они как были присущи человеку, так и остаются. Биологические потребности определяют поведение человека на бессознательном уровне, на уровне биологических механизмов. Таким образом, потребности начинают выступать на бессознательном уровне и на уровне сознания одновременно. При этом на уровне сознания они выступают как хотение и желание. Правильно понять потребности как психологическую категорию можно только в единстве с их биологической сущностью, но не сводя к биологической сущности.

Таким образом, при изложении предмета психологии в учебном курсе мы должны психологические категории рассматривать в единстве с биологическими механизмами, составляющими природную основу психических явлений. Это *первый конструкт* учебного курса. Без единства биологического и психологического трудно понять сущность психических явлений и описывающих их теоретических категорий. Мы это только что показали на примере категории потребности. Отметим, что понятие «хотение» практически не присутствует в психологической теории,

⁶ Российская энциклопедическая энциклопедия. М.: Большая советская энциклопедия, 1999.

⁷ Суджков К.В. Биологические мотивации. М.: Медицина, 1971.

⁸ Суджков К.В. Биологические мотивации. М.: Медицина, 1971.

⁹ Отметим, что традиционно в психологии способности рассматриваются как свойства личности, характеризующие его познавательную сферу. Однако есть все основания говорить о способности желать и о способности чувствовать.

мы его не встречаем в психологических и педагогических словарях. Нет его и в учебниках по психологии.

Понятие «желание» присутствует в психологическом обороте. Оно понимается как одна из форм мотивационного состояния. «Желание является ключевым, но при этом довольно широким и не очень точно определенным понятием, связанным обычно с потребностями, влечением, переживаниями. Можно выделить несколько трактовок желания, пока далеко исподно теоретически проработанных (разр. В.Ш.), отмечается в Психологическом словаре¹⁹. Приходится только удивляться, как глубоко и точно в сущность человека проник преподобный Иоанн Дамаскин, который еще в VIII веке писал: «В бессловесных существах возникает стремление к чему-либо и тотчас – устремление к действию (сегодня мы бы описали это в терминах инстинкта – В.Ш.). Ибо стремление бессловесных существ – неразумно, и их ведет естественное стремление; поэтому стремление неразумных существ не называется ни хотением, ни желанием. Ибо хотение есть разумное и самовластное естественное стремление и в людях, которые обладают разумом, естественное стремление скорее ведется, нежели велит. Ибо оно самовластно (разр. В.Ш.) и при участии разума, так как познавательные и жизненные способности в человеке соединены»²⁰.

Второй конструкт объясняет порождение психического сознательными факторами, оно выступает как единство психического и социального. Общество в целях своего сохранения и развития сформулировало систему социальных норм и правил, которым должно подчиняться поведение индивида. Превращение этих норм из общественно значимых в лично значимые составляет сущность второго конструкта, фактически это формирование в человеке человечности, его духовности. Вернем этого процесса является развитие в человеке любви к другим людям. Незадолго до смерти апостол Иоанн в последние годы своей жизни говорил только одно наставление: «Любите друг друга», утверждая, что это самая необходимая любовь. В превращении нравственных норм из общественно значимых в лично значимые состоит сущность воспитания и формирования личности. Если вернуться к рассматривавшейся нами ранее категории потребности, то приращение нравственных норм будет составлять сущность формирования духовных потребностей личности, потребности делать добро другим.

Исходя предмет психологии, там, где это возможно, психологические понятия необходимо рассматривать в единстве первого и второго конструктов.

¹⁹ Психологический словарь. М., 1996.

²⁰ Труды преподобного Иоанна Дамаскина. Источники знания. Изд-во «Индрик», 2002. С. 238.

Такой подход был нами реализован при изложении трех основных психологических категорий: потребностей, эмоций и чувств, способностей¹².

Единство первого и второго конструктов дает нам *третий конструкт*. Таким образом, разворачивается знание о предмете психологии.

С учетом того, что все психические явления протекают на определенном активационно-энергетическом уровне, становится очевидным *четвертый конструкт*. Он предполагает рассмотрение отдельных психических явлений (процессов, свойств, состояний) в единстве с активационно-энергетическими факторами¹³. *Четвертый конструкт* позволяет понять сущность и содержательную валидность методов психодиагностики, основанных на электрофизиологических показателях (ЭЭГ, КГР, ЭМГ, ЭКГ и др.). С позиций четвертого конструкта определяются место, значение и сущность внимания в системе познавательных процессов.

Как отмечалось в первом конструкте, потребности, выраженные в желании, уже включают в себя некоторую цель. Но желание не определяет пути к достижению цели, а их всегда несколько. И здесь человек должен сделать *свободный выбор*. К этому надо добавить, что в конкретный момент у человека может быть несколько желаний, и он должен сделать выбор одного из них. Мы естественным путем подходим к категории свободы выбора – воли человека, его *самовласти*. В свободе выбора заложена тайна психологии. Желание тела, стремление к удовлетворению природных потребностей и нравственная норма, являющаяся реакцией природы человека на его разум, порождают борьбу желаний и запретов, разрешаемую в свободном выборе добра и зла. Отсюда же вытекает и нравственная ненадежность человека, на которую обратил внимание Фрейд, и которая за тысячу лет до него глубоко и всесторонне обсуждалась в трудах отцов и учителей Церкви. *Свобода воли* и ее проявление в душевной и духовной жизни человека составляет *пятый конструкт*.

Шестым конструктом выступает единство знания и переживания. Это единство у С.Л. Рубинштейна выступает одним из главных признаков природы психического. В любом реальном психическом явлении знание и переживание даны во взаимопроникновении и единстве. Переживание определяется личностным контекстом, знание – предметным. Следует подчеркнуть, что переживания определяются не только личностным контекстом, но и природными потребностями. В силу этого переживания сопровождаются познанием мира ребенком с момента его рождения, а внутренний мир

¹² Введение в психологию: мотивация поведения. М.: Логос, 2001. Введение в психологию: эмоции и чувства. М.: Логос, 2002. Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2002.

¹³ Такой подход реализован нами при изучении процессов формирования трудовых навыков. В.Д. Шадринков В.Д. Психология производственного обучения. Ярославль, 1976.

человека строится на основе переживания, это живой мир. К сожалению, при изложении содержания предмета психологии мы редко обращаемся к этому единству, и поэтому наша психология безжизненна.

Пятый и шестой конструкт дают основание подняться на следующий уровень интеграции и ввести категории поведения и деятельности. Они будут выступать как седьмой конструкт. Обращаясь к поведению и деятельности, мы вновь должны раскрыть отношение строения и функции. Строение деятельности отражается в ее структуре. Анализируя деятельность, мы имеем дело с теми же психическими явлениями, что и ранее, но здесь они рассматриваются во взаимосвязи, как компоненты психологической функциональной системы деятельности, где системообразующими факторами выступают «мотив», «цель» и «результат». Стремление личности выражается вектором мотива → цель, а функция системы вектором цель → результат. При изучении деятельности столь же важным выступает аспект развития субъекта деятельности во всем многообразии его качества, включенных в деятельность.

Завершающим интеграционным конструктом рассмотрения предмета психологии – *всмыслым* – является *внутренний мир человека*, его формирование в процессе жизнедеятельности субъекта и его проявление в различных психических реальностях, от отдельных психических процессов до личности. В результате такого изложения у студента должно сформироваться представление об индивидуальности каждого человека и о многообразии проявления этой индивидуальности в жизни. Определяется и предмет психологии – субъективный внутренний мир человека или мир внутренней жизни человека. Внутренний мир человека представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, формирующуюся при жизни человека на основе наследуемых качеств. С учетом того, что внутренний мир начинается с потребностей человека и насыщен переживаниями, неотделим от живого организма, он выступает как *живой мир*. Можно сказать, что эта потребностно-эмоционально-информационная субстанция и есть душа человека. Понятие «душа» вполне достойно того, чтобы его восстановить в правах как научное понятие. И предметом психологии тогда станет душа человека в ее научном понимании.

На этом заканчивается рассмотрение теоретических основ предмета психологии, но не заканчивается изучение психологии. Изучение теоретических основ психологии составляют *первый концентр* подготовки психолога (или изучения психологии не психологами).

Вторым концентром изучения психологии должно стать изучение тех же реалий что и в теоретическом курсе, но в аспекте наполнения их экспериментальными фактами и частными теоретическими положениями.

При этом все изучаемые факты должны интерпретироваться с позиций общих конструктов. Например, отдельные теории личности, как частное проявление внутреннего мира, выбранного исследователем для своего анализа, или, обусловленности психических процессов целостным внутренним миром и т.д.

Во втором концентре значительное время должно отводиться рассмотрению методов и методик психологического исследования. Здесь же у студентов должно формулироваться понимание единства предмета и метода психологической науки.

Третьим концентром в подготовке психологов должны выступать приложения психологического знания двух первых концентров к решению практических задач. Здесь главное внимание должно уделяться технологиям разрешения задач. Таким образом, подготовка психолога состоит из трех концентров, отражающих единство теории, эксперимента и практики.

ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ*

*Барабанищikov В.А., доктор психол. наук, профессор,
зав. лабораторией системных исследований
Института психологии РАН (г. Москва)*

Говоря о системном подходе, подразумевают особую позицию исследователя и арсенал средств, фиксирующих изучаемый предмет как многокачественный, целостный и изменяющийся. Динамическое единство различного, т.е. система, анализируется в терминах элементов и структуры, части и целого, организации и координации, развития, иерархии, измерений и уровней и в других понятиях, выражающих современный строй любой позитивной науки. Специфика системного познания состоит в возможности описания и объяснения *интегральных образованных* действительности (целостностей). Этим определяется эвристический потенциал данного подхода и границы его применения.

Представление о системной природе психических явлений выступает в качестве определенного итога развития знания о психике и поведении (Ломов, 1984). Включаясь во всеобщую взаимосвязь событий материального мира, психические явления выражают уникальное единство разнообразных свойств живых существ. В совокупности они образуют «функциональный организм», позволяющий животным (человеку) гибко ориентироваться, коммуницировать и действовать в перманентно меняющейся среде (мире). В разных отношениях психическое открывается и

как отражение действительности, и как отношение к ней, и как функция мозга, и как регулятор поведения, деятельности и общения, как природное и социальное, как сознательное и бессознательное. Возникая как феномен жизни, оно достигает высот творчества, самосознания и духовности. Психика объективно выступает в виде многомерного, иерархически организованного, разнородного целого, или *органической системы*, функциональные компоненты которой имеют общий корень и онтологически неразделимы.

С этой точки зрения системные исследования выражает форму познания психического, адекватную его природе, а главная задача психологической науки формулируется как выявление принципов и закономерностей возникновения, функционирования и развития систем: а) психики в целом, б) ее компонентов и субкомпонентов, в) образований, включающих психику в качестве своей непосредственной предпосылки или внутреннего условия (деятельность, общение, игры и т.п.).

Другой причиной обращения к принципу системности являются исключительно высокие темпы дифференциации психологического знания и связанная с этим методологическая и теоретическая разобщенность исследований. Именно эта тенденция порождает проблему когерентности психологии, т.е. возможности ее существования как единой науки, и оказывается благодатной почвой для редукционизма и эклектики (Ломов, 1984, 1996; Кош, 1992). Чрезвычайное разнообразие подходов к исследованию психического (им соответствует многообразие принципов, позиций, методов исследования, эмпирических данных) обостряет проблему предмета психологии и ее метода.

Первостепенное значение в данной ситуации приобретает вопрос о способах объединения разнородного психологического знания. Так, одно и то же психическое явление, например, восприятие, в рамках экологического подхода описывается и изучается как функция проксимальной стимуляции; в рамках информационного – как прием, хранение, переработка и использование информации; в рамках деятельностного подхода – как построение субъектом предметного образа действительности и т.п. Но какова же психологическая сущность восприятия в целом? Как получить (и понять) более или менее «объемную» картину перцептивного процесса? На какой основе и как объединять существующие подходы?

Решение этих вопросов непосредственно связано с разработкой проблемы организации психологического знания и представления его как многомерной развивающейся системы. В качестве ее компонентов выступают принципы, законы, категории, понятия, методы исследования психологии. На сегодняшний день строение этой системы, ее структура и уровни организации отразжены слабо.

Наконец, обозначим необходимость спецификации самого системного подхода в психологии, анализа его строения, видов, форм реализации, развития и т.п. Без такой работы понять широкий спектр отношений психологов к системному подходу и всерьез обсуждать его перспективы в психологии вряд ли возможно.

Развертывание принципа системности происходит на фоне непрерывного втягивания психологии в решение задач различных сфер общественной жизни (управления коллективами, бизнеса, сферы обслуживания, обучения и воспитания, охраны здоровья, политики и многих других). Психология все больше превращается в область профессиональной *практической* деятельности, которая формирует собственные нормы и принципы работы, понятийный аппарат, методы и задачи. Это задает основание научно-практического направления системного подхода, связанного, с одной стороны, с идентификацией собственно психологических проблем в разных сферах деятельности человека, а с другой – с использованием психологических знаний в реальных жизненных ситуациях. Разработка данного направления опирается на принципы, понятия и методы общетеоретического направления системных исследований и предполагает использование идей комплексного подхода к человеку.

Таким образом, обращение к принципу системности в психологии отражает ее актуальное состояние и генеральную тенденцию развития. Воплощение данного принципа в «материал» психологической науки является самостоятельной проблемой, вернее, деревом проблем, решение которых требует специальных усилий. Главное, что несет системный подход психологии, это – максимально широкий и вместе с тем дифференцированный взгляд на изучаемые явления, возможность разработки конкретной логики взаимопереходов и взаимовключений, а также конструирование интегративного знания, которое не только глубоко отражает сущность изучаемых явлений (их гетерогенность, текучесть, недизъюнктивность), но и наиболее приспособлено для решения практических задач.

В качестве ориентиров развития системного подхода в психологии на сегодняшний день выступают две задачи: 1) построение на основе принципа системности *предмета* и 2) разработка системного *метода* познания психических явлений. Полнота и эффективность решения названных задач определяют уровень развития системных исследований. При этом речь не идет о построении умозрительных моделей психики как таковой и изучении способов ее организации и функционирования в целом. Перспективной представляется другая стратегия: системный анализ интегральных психических образований, сохраняющих печать единства внутреннего мира человека (Барабанщиков, 2003). Это предполагает

ет обращение к локальным предметам и разработке специальных методов исследования конкретных психических явлений.

Строго говоря, изучение интегральных образований психики (либо их производных), выяснение состава, структуры, способов функционирования, иерархической организации и т.п. является скорее правилом, чем исключением. К такого рода объектам относятся: поведенческий акт (П.К. Анохин), гештальт (К. Коффка), психологическая система (Л.С. Выготский), интеллект (Ж. Пиаже), познавательная сфера (Д. Норман), перцептивный цикл (У. Найссер) и др. Особенность текущего этапа состоит в том, что наряду с организацией (структурой, уровнями) и функционированием целостных образований на передний план выдвигается изучение их *становления и развития*. Доминирующим оказывается генетическое направление системного подхода. В качестве ключевых рассматриваются вопросы конкретных механизмов порождения целостностей, соотношения стадий и уровней развития, его видов, критериев, взаимоотношений актуального и потенциального в психическом развитии и т.п. (Барабанщиков, 2000; 2002; 2003; Барабанщиков, Рогов, 2000; Брушлинский, 1997; Завалишина, Барабанщиков, 1990).

Проблема психического развития занимает в психологии одно из центральных мест и имеет глубокое общепсихологическое содержание. К развитию способны лишь целостные образования, находящиеся в перекрестии системы детерминант. Поэтому обратной стороной психического развития выступает закономерное движение этой системы: изменение состава, структуры и способов детерминации психики и ее компонентов. При данном условии само развитие приобретает очертания органического целого, т.е. системы.

Системный взгляд на детерминацию психики и поведения человека может быть выражен следующими положениями (Ломов, 1984; 1991):

- возможность возникновения и существования любого психического явления определяется различными обстоятельствами (детерминантами), которые могут выполнять функции причины, следствия, внешних и внутренних факторов, условий, предпосылок и опосредствующих звеньев;
- указанные типы детерминант тесно взаимосвязаны, образуя систему;
- соотношение между детерминантами подвижно; то, что в одних случаях выступает в роли предпосылки, в других – может оказаться причиной, фактором или опосредствующим звеном; конкретный состав и структура системной детерминации зависят от текущих обстоятельств жизни человека;
- движение или смена детерминант носят закономерный характер и

являются необходимым условием развития субъекта (его психики, поведения);

- включаясь в систему объективных связей и отношений действительности, то или иное психическое явление (форма активности субъекта) само выступает в роли важнейшей детерминанты жизненных процессов как природных, так и социальных.

Данная концепция противостоит представлениям линейного детерминизма, позволяя более дифференцированно подойти к решению некоторых фундаментальных проблем психологии и акцентировать не всегда выделяемые измерения детерминационных процессов: их динамичность, нелинейность и опосредованность. По этой линии прослеживается, в частности, связь с синергетической версией системного подхода (И. Пригожин, Г. Хакен).

При изучении психического развития нередки случаи, когда исследователи пытаются установить некоторую универсальную детерминанту, якобы ответственную за этот процесс и обеспечивающую переход новообразования с одной стадии на другую. Действительная же картина психического развития оказывается более сложной. Любой результат развития (когнитивный, личностный, операциональный), достигнутый на той или иной его стадии, включается в совокупную детерминацию психического, выступая в роли внутренних факторов, предпосылок либо опосредствующих звеньев по отношению к результату следующей стадии. Тем самым складывается иная ситуация, обеспечивающая возможность перехода на новую ступень психического развития. По существу, динамика стадий (этапов, фаз, ступеней) развертывания психического и выражает движение всей системы детерминант, которая непрерывно доопределяется в процессе развития и потому никогда не может быть предсказана полностью.

Целостные интегральные образования возникают, функционируют и преобразуются в процессе развития некоторой объемлющей системы, качествами которой они наделяются. Соответственно развитие целостных образований может быть понято только в контексте законов развития порождающей системы (основания). Поскольку и субъект, и объект психической активности включаются в разные системы отношений, развитие выступает как полисистемный процесс. Он выражает единства дискретного и непрерывного, стабильного и изменчивого, тождественного и различного, репродуктивного и продуктивного, актуального и потенциального, необходимого и случайного, которые обеспечиваются лишь определенным соотношением (мерой) типов детерминант. В нем можно выделить уровни (макро-, мезо-, макро-) организации, качественно раз-

личные ступени или этапы, сменность ведущего основания и ключевых детерминант.

Психическое развитие не просто многосторонне, но и многовариантно. В рамках одного процесса различные психические образования (свойства, функции) развиваются неравномерно, имеют собственную "траекторию движения", при этом их рассогласование может сыграть роль одного из источников психического развития индивида в целом. Новая система (качество) может возникнуть в результате как интеграции, так и дифференциации целостных образований либо их функций. Источником же развития оказываются противоречия между разными измерениями, уровнями организации, свойствами или функциями одного и того же целого. Психическое развитие представляет собой полиморфный процесс, включающий прогрессивные и регрессивные качественные преобразования, возможность стагнации и тупиковых линий движения. Это не только рождение нового, но и трансформация или же разрушение неэффективных форм психической организации и поведения человека. Источник развития, пути, средства и формы его осуществления носят системный характер.

Еще одна черта современных исследований – акцентуация оснований интегративности и целостности психических явлений. Эта тенденция связана с усилением субъектного подхода к анализу психики (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульданова-Славская, А.В. Брушлинский), в соответствии с которым и психические процессы, и деятельность (либо поведение, общение, игра) рассматриваются в конкретной отнесенности к тому, кому они принадлежат. Как показывают исследования, даже самый простой психический акт представляет собой акт конкретного субъекта жизни и включен в общий контекст его развития. Субъект выполняет роль стержня, или интегрирующего звена, объединяющего различные проявления (компоненты, модальности) психики и уровни ее организации. Анализ субъекта, следовательно, открывает возможность выявления механизмов образования и развития целостностей и оказывается внутренним движением системного исследования психики. Очевидно, что в рамках системного подхода субъект также должен рассматриваться как дифференцированное многомерное целое (система).

Онтологически (конкретно) понятие субъект выражает основу многообразных отношений человека к действительности. Вступив в эти отношения, индивид не только подчиняется действительности, но и воплощает в ней самого себя. Реализуя разные отношения, один и тот же индивид оказывается субъектом разных жизненных проявлений, в частности, восприятия, мышления, эмоциональных переживаний, общения, деятельности и реализует соответствующие функциональные возможности (свойства, ка-

чества, роли и т.д.). Человек как субъект способен распорядиться собственными ресурсами и, благодаря этому, строить отношения с действительностью. Активность, самодетерминация, саморегуляция, самосовершенствование – ключевые характеристики субъекта жизни (Абульханова, 1973; Брушлинский, 1994; Брушлинский, Воловикова, Дружинин, 2000; Брушлинский, Воловикова, 2002).

Анализ субъекта заставляет всерьез обратиться к еще одной реальности, которая нередко выносится «за скобки» исследования, – к объекту жизнедеятельности. Чаще всего его отождествляют либо с эмпирическим объектом (вещью, событием), либо со стимуляцией. При таком понимании индивид (или группа) оказывается изначально «отрезанным» от условий своего существования и развития, и, как показывает исторический опыт, никакие логические ухищрения не способны обеспечить затем их внутреннего единства. Объект, или совокупность обстоятельств жизни и деятельности человека, представляет собой функциональное целое, которое включает не только элементы (свойства, вещи, события) и отношения среды, но и самого субъекта жизнедеятельности, объединяющего их в систему. Подобное единство человека и его среды известно в психологии как «ситуация», или «мир» (Левин, 2000; Рубинштейн, 1973; Magnusson, 1981). В отличие от среды в любых ее формах объект-ситуация (объект-мир) противоречив и парадоксален: включая в себя субъекта, он одновременно противопоставит ему; одной его стороной являются условия жизни, другой – их отражение человеком, включенным в ситуацию. Ситуация (мир) оказывается и сложнейшей системой детерминант активности субъекта, и одновременно, результатом этой активности. Без анализа объекта (выделения его образующих, структуры, норм и правил, которым он подчиняется, уровней организации, динамики и т.п.) невозможно ни понять содержание психического отражения, ни охарактеризовать субъекта и формы его активности. Хотя представления об объекте активно используются в рамках прагматологического и среднего (экологического) подходов в психологии, проблема объекта как системы ждет своего решения.

Ситуация складывается на основе разнородных элементов среды (физико-географической, экологической, социальной) как целостность, соотношения с интересами, требованиями и возможностями субъекта. При этом активным оказывается не только человек, но и элементы его окружения: они могут быть «враждебными» (противостоят субъекту или мешать), «дружественными» (содействуют субъекту, его намерению) или нейтральными. Соответственно и способы разрешения ситуации оказываются различными, принимая вид борьбы, сотрудничества или сосуществования.

Разрешение ситуации субъектом требует координации его сил, средств, возможностей и целенаправленного действия. В какой-то степени это осуществляется заранее заданным (известным, шаблонным) путем, а какой-то - требует творческого отношения, учета непрерывно меняющейся обстановки. Объективный смысл выполняемой активности заключается в организации мира в интересах человека, его жизни, согласно принимаемым нормам и ценностям. Организуя и реализуя себя, человек организует и реализует ситуацию. Последняя выступает как своеобразная проекция человека вовне, его объективация в мире.

Через отнесенность к субъекту каждая ситуация получает волевое начало, которое, однако, не исчерпывает ее оснований в целом. Это - столкновение воли, сил, интенций, ведущее к спонтанности развития и непредсказуемости. Неслучайно описание ситуаций, столь частое в литературе, осуществляется в терминах тенденций, которые изменяются самым неожиданным образом.

Жизнь человека соткана из ситуаций, в которые он вовлечен с первых секунд самостоятельного существования и в которых он не только реализуется, но и развивается. Ситуации чрезвычайно разнообразны по содержанию, способам разрешения, роли в личностном развитии и в жизненном пути. Они имеют как реальные, так и виртуальные организации, принадлежат различным сферам бытия, могут неожиданно прерываться или оставаться принципиально неразрешенными. Ситуация редко выступает в чистом виде: это всегда клубок событий разного уровня, разного времени жизни, разного содержательного и смыслового наполнения. При этом каждая ситуация предполагает особую позицию субъекта, соответствующий опыт, пути и способы выхода из нее. Остается удивляться универсальности и глубине человека, его способности планомерно и достаточно успешно справиться с грузом многочисленных забот.

Ситуация - это "атмосфера" субъекта, наполняющая его жизнь предметным содержанием и смыслом. Поэтому анализ любого психологического феномена с необходимостью предполагает выход за его собственные границы в то объемлющее целое, в котором он возникает и развивается. Деятельность, общение, игра, учение - суть способы разрешения ситуаций, которые не только стереотипно повторяются, следуя степенному течению жизни, но и могут радикально меняться и требовать новых подходов и оригинальных решений.

И субъект, и объект жизнедеятельности органически взаимосвязаны и выступают как компоненты одного и того же *фрагмента бытия*, или *события жизни*, включающего личностные вложения в единстве с условиями их существования и развития. Данная система может иметь различ-

ное содержание, способ организации, масштаб (микро-, мезо-, макро-), подчинена определенной логике развития. По существу - это и есть онтологическое основание психического как системы. Понятие бытия позволяет выразить важнейшие характеристики психических явлений - целостность и развитие, вписав их в естественный поток жизни. Изучение законов движения подобных систем, их развития, взаимопереходов, координаций и трансформаций представляется одной из центральных задач психологической науки (Барабанщиков, 2002).

Долгое время онтология психических явлений относилась к проблемам "второго плана" и нередко отдавалась "на откуп" смежным дисциплинам - физиологии, социологии или информатике. Исследователей больше интересовал гносеологический аспект - механизмы и способы отражения действительности в психике человека. Сегодня становится все более очевидным, что без учета способа существования психических явлений, их бытия психологическое знание остается принципиально неполным, а в практическом отношении - весьма ограниченным. Обращение к онтологической парадигме является необходимой предпосылкой разработки целостного представления о психике.

В рамках рассматриваемого подхода то или иное психическое явление открывается исследователю (и должно быть изучено) в нескольких ракурсах. Во-первых, в контексте определенной сферы бытия, в которую включен данный индивид либо группа. Здесь лежат основания предметного содержания изучаемого феномена. Во-вторых, в рамках субъекта определенной формы активности. Здесь изучаемое явление берется в единстве внутренних условий своего существования, образующих разномодальное целое (в его состав входят: мотивационно-оценочный, когнитивный, диспозиционный, рефлексивный и другие компоненты). В-третьих, в плане той модальности психического, к которой непосредственно принадлежит изучаемое явление. Он фиксирует специфику и уникальность феномена, который выступает как сторона или момент унимодального целого. Таким образом, в каждом из ракурсов исследователь имеет дело с разными (хотя и связанными друг с другом) интегральными образованиями, а действительная природа явления реконструируется путем синтеза его различных «проекций».

Из вышесказанного вытекают главные требования к системному методу исследования психики: а) чувствительность к интегральным (системным) качествам изучаемой реальности и б) возможность внутреннего синтеза (сопряжения) выделяемого плана (измерения) с другими планами (измерениями) объекта познания.

С этой позиции далеко не каждое изучение даже системных модусов

личностного оказывается системным. Например, классическая процедура исследования микрогенеза чувственного образа (Ланге, 1893; Крugh Smith, 1938) не может быть безоговорочно отнесена к системным методам потому, что выделяет изучаемое явление из контекста реальной жизнедеятельности субъекта и ограничивается искусственно выделенным фрагментом (письм и очень важным) целостного перцептивного процесса. Микрогенез чувственного образа рассматривается здесь «изнутри», так, будто бы до его возникновения с воспринимающим субъектом ничего не происходило, и заканчивается появлением некоторого устойчивого (зрелого) состояния. Что происходит с образом (а также с субъектом восприятия) потом, когда он уже выполнил свою функциональную роль, остается загадкой. С точки зрения системного подхода микрогенез восприятия должен быть исследован как система, включающая полный цикл жизнедеятельности чувственного образа: его возникновение, становление, функционирование и преобразование, а это требует более адекватных теоретических представлений и методических средств (Барыбищников, 2002).

Наиболее ответств, однако, что вопрос о принадлежности конкретного исследования к тому или иному методологическому направлению, в том числе и к системному подходу, является довольно тонким. Наряду с требованиями, о которых говорилось выше, существуют специальные критерии, отличающие представления о системе, принимаемые в различных версиях системного подхода, причем в разных исторических условиях их приоритетность может быть различной.

Методологическая квалификация исследования как системного связана в первую очередь с характером постановки научной проблемы и, следовательно, с организацией предметного содержания. Все определяется тем, рассматривается ли оно в качестве целостного образования или нет. В эмпирическом исследовании системный объект всегда выступает перед исследователем опосредованно. Функция наблюдательной характеристики объекта необходимо дополняется представлениями о его системной организации и развитии, а это невозможно без специальной методологической работы.

В зависимости от поставленной задачи один и тот же предмет может изучаться и как системный, и как несистемный. Если, например, необходимо выявить черты характера человека, то можно обойтись традиционными средствами психологического анализа, если же требуется установить структуру характера, то без привлечения системных представлений не обойтись. Отметим, что использование традиционных (несистемных) средств исследования не означает обращения к чему-то устаревшему и неэффективному (они и адекватны, и эффективны там, где требуется описать сложной предмет в разложить его на части (свойства, функции, способности,

процессы и т.п.) Хотя исторически такая задача появляется в науке достаточно рано, она сохраняет свое значение и по сегодняшний день.

В настоящее время собственный арсенал системных технологий психологической науки и практики очень скромн, а его развитие представляет непростую исследовательскую задачу. Главная трудность состоит в том, чтобы изучать то или иное явление, не теряя (не обрубая), а учитывая его системные (интегральные) качества, связи с другими явлениями жизни и деятельности субъекта, целостный характер их развертывания во времени, разноуровневость организации. Это условие предполагает разработку концептуальных схем, позволяющих интегрировать эмпирические данные, методы исследования и понятия, принадлежащие к разным научным парадигмам. Их появление открывает возможность новых путей движения в теоретическом пространстве предмета.

Вопрос о том, *когда* применять системный подход в конкретно-психологических исследованиях, решается в основном в двух направлениях. Первое (оно может быть названо неспецифичным) обращается к принципам системного подхода на завершающих стадиях исследования при интерпретации полученного массива данных. Системная «шкала» здесь как бы накладывается на конкретный материал, организуя и упорядочивая его *извне*. Подобная процедура позволяет дать классификацию изучаемых явлений (по типам, уровням, планам, измерениям) и структурировать первично получаемые знания, но ее теоретическая перспектива весьма туманна. Другое (специфическое) направление вводит принцип системности в самом начале исследования, полагая его предмет в качестве развивающейся целостности либо ее проявлений. Здесь системная методология развертывается как бы *изнутри*, постепенно обрастая эмпирическим материалом и формируя системную теорию.

Психологические исследования, ведущиеся в русле системного подхода, мало похожи на монолитное течение. Это очень размытый и неоднородный пласт работ, объединенных обращением к понятию «система», которое по-разному определяется и реализуется разными авторами. В общем массиве исследований воплощаются две предельные ветви системного подхода: конкретно - синкретическая и абстрактно-аналитическая (Я.А. Пономарев, 1999).

Конкретно-синкретическая ветвь предполагает изучение конкретных вещей и событий (например, человека, психического заболевания, профессиональной подготовки специалистов и т.п.), а не законов их взаимодействия. Здесь произвольно устанавливаются элементы или компоненты системы: в едином формальном плане рассматриваются множества связей и отношений, каждое из которых подчиняется качественно раз-

личным законам. Данная ветвь отражает этап эмпирического (многоаспектного) знания в развитии психологической науки.

Абстрактно-аналитическая ветвь системного подхода предполагает изучение абстрактно выделяемых свойств вещей или событий (например, черт характера или способностей), подчиненных в содержательном плане качественно однородным законам. В основу выделения системы (ее компонентов, уровней) кладется определенная форма взаимодействия и соответствующий структурный уровень организации вещи или события.

Обе ветви выполняют в познании полевые функции и тесно взаимосвязаны, но только вторая из них отвечает требованиям более высокого, действительно-преобразующего типа знания, согласуясь с собственной природой психических явлений. Именно абстрактно-аналитическая ветвь ориентирована на раскрытие генезиса (а не только структуры) системы, полагая в качестве основной задачи изучение процесса (а не его продуктов).

Таким образом, на данном этапе развития психологической науки и практики наиболее привлекательным и многообещающим предметом исследования выступает системогенез психики и ее разнообразных проявлений. Движение в этом направлении позволяет более тесно увязать психические процессы, свойства и состояния с характеристиками субъекта, акцентировать внимание на процессуальной стороне, усилить тот аспект исследований, который ведет к интеграции психологического знания.

**Работа выполнена при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ). Грант № 01-0600115А.*

Библиографический список

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 287 с.
2. Барабанщиков В.А. Системогенез чувственного восприятия. М.-Воронеж, 2000.
3. Барабанщиков В.А. Восприятие и событие. СПб., 2002.
4. Барабанщиков В.А., Рогов М.Т. (ред.). Системные исследования в общей и прикладной психологии. Набережные Челны., 2000.
5. Брушлинский А.В. Проблема психологии субъекта. М.: ИП РАН, 1994. 109 с.
6. Брушлинский А.В., Воловикова М.И., Дружинин В.Н. (ред.) Проблемы психологии субъекта. М.: ИП РАН, 2000.
7. Брушлинский А.В., Воловикова М.И. (ред.). Психология индивидуального и группового субъекта. М.: Репе, 2002. 367 с.
8. Брушлинский А.В. (ред.) Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997.

9. Завалишина Д.Н., Барабанников В.А. (ред.) Принцип системности в психологических исследованиях. М., 1990.

10. Ланге Н.Н. Психологические исследования. Одесса: Новорос. ун-т, 1893. 432 с.

11. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.

12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

13. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М., 1991.

14. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М.- Воронеж, 1996.

15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

16. Koch S. The nature and limits of psychological knowledge: lessons of a century qua "science" // A century of psychology as science. Washington. 1992. P. 75-97.

17. Krugh U., Smith G. Percept-genetic analysis. Lund Gleerup, 1970. 217 p.

18. Magnusson D. Wanted: A psychology of situations // Towards a psychology of situations and interactional perspective. Hillsdale (N.J.): Erlbaum, 1981. P. 9 - 32.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПРИРОДЫ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

Боговалевская Д.Б., доктор психол. наук, профессор, зав. лабораторией психологии творчества Психологического института РАО (г. Москва)

При исследовании творчества и одаренности с особой остротой встают вопросы, связанные с раскрытием природы и структуры умственных (общих) и специальных способностей.

Нам представляется, что современной реализацией намеченной С.Л. Рубинштейном структуры способностей является теория В.Д. Шадрикова. Рассмотрение им способностей как функциональных систем позволяет выделить в качестве "ядра" функциональные механизмы, включающие как компоненты задатки, а периферия также представлена отлаженной системой операциональных механизмов, развивающихся в ходе деятельности. В рамках данной концепции способностей намечается понимание той очевидности, которую отмечал, в частности, Б.Ф. Ломов: "Исследование психических процессов показывает их неразрывную связь и взаимопереходы. Когда изучается, например, восприятие, то обнаруживается, что в принципе невозможно создать условия, которые позволили бы отпрепарировать его от памяти, мышления, эмоций и т.д." (Б.Ф. Ломов, 1984). Для всех очевидно, что психика человека - единое, функ-

индивидуальное выражение, и выделение отдельных функций возможно лишь как научная абстракция. Однако конкретное представление об исходном единстве функционирования системы также требует своего научного раскрытия. Развиваемая концепция, как нам кажется, позволяет представить природу и структуру этой взаимосвязи. Взаимодействуют не отдельные функции, а структура отдельной функции в генезис своего формирования включает моменты других функций, т.е. ее собственная структура с самого начала предполагает их участие в качестве ее иерархических компонентов.

Вопрос о природе "специальных способностей" особенно актуален в связи с выделением различных видов одаренности. В концепции В.Д. Шадринкова реализован новый подход к проблеме природы и соотношения общих и специальных способностей. Феномен "специальных способностей" рассматривается как "фантом", так как любая деятельность оказывается на фундаменте общих способностей, которые развиваются в этой деятельности. Автор считает, что природа не могла позволить себе роскошь закладывать специальные способности для каждой деятельности. Ключевым для развития способностей является понятие оперативности - тонкое приспособление свойств личности к требованиям деятельности. "Социальные способности" есть общие способности, приобретающие оперативность под влиянием требований деятельности". В ходе профессионализации изменяется компонентный состав способностей, детерминирующий успешность деятельности.

На основе исследования развития способностей В.Д. Шадринковым сформулировано представление об одаренности как интегральном проявлении способностей в целом конкретной деятельности. Это, в свою очередь, позволило авторскому коллективу при разработке "Рабочей концепции одаренности" отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества. При этом деятельность, ее психологическая структура выступает в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей, служит матрицей, формирующей состав способностей, которые необходимы для ее успешной реализации. В связи с этим один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку разные компоненты одаренности у разных индивидуумов могут быть выражены в разной степени. В "Концепции" отмечается, что одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволяют скомпенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности. Особо важна одаренность для та-

лант свидетельствуют о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затрагованных структурой деятельности, а также об интенсивности интеграционных процессов "внутри" субъекта, вовлекших его личностную сферу. Отсюда особый интерес к духовным способностям, которые рассматриваются Шадринковым как интегральное проявление интеллекта и духовности личности.

Анализ одаренности с необходимостью ставит проблему связи с творчеством как закономерным ее результатом.

Получившее широкое распространение в последние десятилетия рассмотрение "творческой одаренности" как самостоятельного вида одаренности базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и одаренности, которые находят отражение в парадоксальной феноменологии человека с высокими способностями может не быть творческим и, наоборот, нередки случаи, когда менее обученный и даже менее способный человек является творческим. Это послужило для многих исследователей основанием для рассмотрения таких сторон умственной деятельности в качестве различных видов общих способностей и одаренности.

Однако то, что успешность в овладении деятельностью (обучаемость), ум (сообразительность) и "творчество" не совпадают в своем проявлении, не говорит однозначно в пользу их разведения на отдельные виды (академическую, интеллектуальную и творческую), а объяснимо системным строением способностей и одаренности. Уже С.Л. Рубинштейн при выделении в структуре способностей "ядра" и "периферии" указал на возможность того, что ядерно сформированная операциональная структура позволяет достигать человеку более высокие результаты, чем наличие высоких данных "ядра" при плохой обученности. Если учесть вдобавок влияние личностных компонентов, то тогда, как верно заметил Ресзулин, "тесты дают фору усердным". Трудным является и то, что ребенок с хорошими задатками, прервано схватывающий новый материал (сообразительный), может плохо учиться, если он ленив или не престижен.

Сложные обстоит дело с выделением "творческой одаренности", поскольку объяснить вышеуказанные расхождения легче, апеллируя к особой творческой одаренности и к особой, ее определяющей мыслительной операции (например, дивергентности).

Вместе с тем если последовательно проводить системный анализ одаренности, то возможен другой подход к интерпретации указанной феноменологии, который не прибегает к понятию творческой одаренности как объяснительному принципу.

Деятельность всегда осуществляется личностью. Ее цели и мотивы оказывают влияние на уровень выполнения деятельности. Если цели

личности дежурит все самой деятельности, то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт. Отмечая способности такого человека, не следует говорить о его одаренности, поскольку одаренность предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не обрывается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. В этом случае процесс не обрывается, он развивается. В результате новый продукт деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место "развитие деятельности". Развитие деятельности по инициативе самой личности и есть творчество.

На этом основании в "Концепции" понятия "одаренность" и "творческая одаренность" рассматриваются как синонимы. Таким образом, "творческая одаренность" - это не особый, самостоятельный вид одаренности, она не имеет своих функциональных механизмов, своего субстрата. Условно говоря, "творческая одаренность" - это характеристика не просто высшего уровня выполнения любой деятельности, но ее преобразования и развития, характерны для любого вида труда. Именно на основании такого творческого подхода в "Концепции" даются практические рекомендации по развитию одаренности, из которых следует, что нельзя ограничивать эту работу лишь составлением программ обучения (ускорения, усложнения и т.д.) Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности личности и ее системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности. История науки и особенно искусства дает массу примеров того, что отсутствие или потеря духовности оборачивалась потерей таланта.

ИНТЕГРАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ*

Карпов А.В., доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (г. Ярославль)

Одно из главных положений, развитых в наших работах по концепции интегральных психических процессов, состоит в обосновании необходимости дифференциации двух классов, двух качественно различных уровней организации психических процессов - уровня традиционно выделяемых - "первичных" процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных) и уровня интегральных, синтетических - "вторичных"

процессов (А.В. Карпов, 1994, 1999, 2000). Причем к последним должны быть отнесены не только метакогнитивные процессы, широко исследуемые в современном метакогнитивизме, но и иные - гетерогенные процессуальные образования, в частности, метарегулятивные процессы.

Согласно этим представлениям, все интегральные процессы образуют определенную категорию процессов, дифференцируемую от иных и синтезированную в качественно специфический класс на основе общего, единого - унитарного критерия. Им выступает прямое соответствие каждого из них с какой-либо базовой регулятивной функцией по организации деятельности. Соответственно совокупности этих функций, выделяется и система процессов данного класса: процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, планирования, программирования, контроля, коррекции. Они несводимы к иным классам процессуального содержания психики, составляют специфический уровень этого содержания (уровень процессов "второго порядка" по отношению к традиционно выделенным и описанным классам). Однако и каждый из интегральных процессов в пределах их общего класса также обладает собственным специфическим содержанием. Следовательно, каждый из них обладает свойством *относительности* по отношению ко всем иным процессам (как интегральным, так и традиционно выделяемым).

Далее, одной из наиболее важных особенностей этих процессов является их исходная (вообще - атрибутивно присущая им) регулятивная направленность (на обеспечение той или иной базовой функции по организации деятельности и поведения). Причем эта направленность - их функциональное предназначение, инвариантна по отношению к любым различиям в видах, типах, формах и даже в психологическом статусе деятельности. В последнем случае речь идет о дифференциации так называемой "внешней" и "внутренней", то есть собственно психической, деятельности, о "психическом как деятельности". В ней совокупность интегративных, регулятивных процессов выступает как система саморегулятивных процессов, образующих процессуальное "ядро" рефлексии как таковой. Таким образом, каждый интегральный процесс направлен на обеспечение определенной регулятивной функции, вообще - дифференцируется на основе такого соответствия. Однако в этом своем регулятивном предназначении и функциональном проявлении любой процесс данного класса может обеспечивать функцию с различной мерой эффективности, что и имеет место в реальности, постоянно обнаруживается эмпирически и фиксируется в исследованиях. Проще говоря, любой из них имеет (как, впрочем, и все иные психические процессы) индивидуальную меру выраженности.

Итак, в системе интегральных процессов представлены такие процессы, которые: 1) ортогональны по отношению ко всем иным процессуальным образованиям психики (хотя, конечно, и тесно взаимосвязаны с ними и, более того, производны от них); 2) дифференцируются по критерию объективного соответствия с какой-либо *результативной функцией*; 3) имеют индивидуальную меру выраженности, независимую от вида и типа деятельности, реализуемой субъектом. На основе этого можно высказать предположение, что в системе интегральных процессов проявляется столь же специфическая, как и сами они, категория способностей - *интегральные способности личности*. Они ортогональны по отношению к иным категориям способностей в той же самой мере, в какой интегральным процессам обладает аналогичным свойством ортогональности по отношению к иным классам процессов психики. Собственно поэтому и появляются основания для дифференциации данной категории способностей в специфический класс. Данный вывод вполне соответствует и современной парадигме психологии способностей - функциональной, поскольку они дифференцируются именно на базе категории "функция" (В.Д. Шадрин, 1993). Правда, это - специфически *результативные* функции, но именно последние и придает им качественное своеобразие, заставляет говорить о них как о *результативных способностях* личности.

Они имеют индивидуальную меру выраженности, инвариантны по отношению к видам и типам деятельности. Следовательно, они характеризуются именно *субъектной обусловленностью* и выступают как способности.

Таким образом, вся совокупность методологических и теоретических, экспериментальных и эмпирических данных позволяет выдвинуть предположение о существовании специфической категории способностей - *интегральных способностей личности*. Главным аргументом в пользу этого является их непосредственное соответствие с классом интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения (как в целом, так и *психологично* - по каждому из процессов). Но поскольку ранее была доказана ортогональность этого класса процессов, его независимость от к одному иному классу психических процессов, то аналогичный вывод должен быть, по-видимому, сделан и в отношении категории *интегральных способностей*. Точно так же, как представления об интегральных процессах содействовали развитию представлений о процессуальном содержании психики, исследования интегральных способностей могут содействовать уточнению и углублению взглядов на состав и структуру способностей субъекта в целом. И, прежде всего, этому может содействовать уделение специфика их *психологического статуса*.

Действительно, в настоящее время общепризнанной и традиционной

кажется дифференциация способностей на две основные категории - *частные* (специальные) и *общие*. Первые также могут дифференцироваться в двух формах - в зависимости от принимаемого общего подхода - либо личностно-деятельностного, либо функционально-генетического (Е.П. Ильин, 1987; В.Д. Шадринков, 1995). В соответствии с первым они подразделяются по *видам деятельности*, а в соответствии со второй - по основным *психическим функциям*, по соответствующим им основным *психическим процессам*. К общим же способностям относят чаще всего интеллект, обучаемость и креативность (а мы считаем, что в этот перечень необходимо включить и рефлексивность, что обосновано в специальном цикле работ (см. обзор в работе А.В. Карпова, И.М. Скитяевой, 2002), в котором показана *однопорядковость* этой способности по отношению к трем общепринятым, но в то же время и ее *ортгоналность к ним*).

В свете указанной дифференциации совершенно очевидно, что интегральные способности в принципе не могут быть отождествлены ни с частными, ни с общими способностями; они "не укладываются" в эти две - традиционно выделяемые категории. Действительно, если принять функционально-генетическую парадигму специальных способностей (по нашему мнению, наиболее адекватную), то ни одна из интегральных способностей *по определению* не может быть локализована на уровне специальных способностей, поскольку формируется как продукт *интеграции* всей системы когнитивных функций, когнитивных процессов (впрочем, даже не только когнитивных, но и иных). Если принять личностно-деятельностную парадигму, то ни одну из интегральных способностей также нельзя считать специальной, соответствующей той или иной конкретной деятельности, поскольку все они имеют, как показано выше, своего рода "надлежностный" характер и инвариантно проявляются в разных видах, типах и даже формах деятельности ("внешней" и "внутренней").

Вместе с тем все интегральные способности не могут быть локализованы и в системе общих способностей личности. Будучи интегративными в одном важнейшем отношении (то есть выступая как продукт синтеза иных - локальных способностей и процессуальных образований), они одновременно являются *дифференциальными* в другом, не менее важном отношении. Дело в том, что все они суть результат, продукт дифференциации *регулятивной подсистемы психики* и уже поэтому не могут обладать статусом максимальной обобщенности. Они поэтому выявляются не на предельно генерализованном уровне функционирования психики, а на *уровне ее основных подсистем* (к каковым относятся, как известно, когнитивная, регулятивная и коммуникативная подсистемы) и дифференцируют вторую из них - регулятивную. Кроме того, они имеют еще и

то отчасти от общих, что последние характеризуются относительно большей "когнитивной специфичностью", а интегральные способности - это *специфически результирующие способности*.

Следовательно, специфика природы и статуса интегральных способностей состоит в том, что они локализируются между уровнями частных (специальных) и общих способностей, они образуют поэтому *мезоуровень* в структуре способностей личности. Он расположен в континууме между макроуровнем общих способностей личности и микроуровнем ее частных, специальных способностей. И в этом плане логично высказать еще одно предположение - также общего плана.

По нашему мнению, традиционную дифференциацию способностей на общие и частные гораздо конструктивнее трактовать не как разделение на группы, категории (то есть таксономически), а *континуально* - как два полюса некоторого континуума качественной определенности (способностей). Они являются не столько двумя категориями, выделение которых "единственно возможно", сколько - *наиболее существенно отличающимися друг от друга полюсами общего континуума способностей*. И здесь "работает" общее психологическое правило: полюсы континуума некоторой качественной определенности познаются, как правило, и легче и раньше, чем его *среды* (то есть промежуточные значения континуума качественной определенности) (J.M. Вокер, 1974). Так и психологическое познание вначале "распознает" специальные и общие способности как "полюсы" континуума способностей. Затем, однако, оно приводит к постановке вопроса о возможном существовании способностей и *внутри* этого континуума (что мы и делаем в этой статье посредством формулировки гипотезы об интегральных способностях). Однако и континуальные представления о составе способностей - это, строго говоря, лишь шаг на пути их познания и адекватной экспликации их действительной структуры.

Дело в том, что сам континуум способностей является, конечно, не одномерным, а *механическим*, он выступает как "лестница качественных определенностей", то есть фактически как проявление *уровневой структуры* организации способностей. Тем самым возникает предположение, согласно которому общая структура способностей личности построена на основе *уровневого принципа*. На одном ее полюсе ("снизу") локализован *микроуровень* частных способностей, а на другом ("сверху") - *макроуровень* общих способностей. Между ними расположен *мезоуровень* интегральных способностей.

В связи со сделанным выводом формулируются два важных теоретических вопроса. Во-первых, действительно ли уровневая структура способностей включает лишь эти три уровня? В принципе не исключено, а, напротив, весьма вероятно существование и таких уровней, а соответственно - и категорий способно-

стей, которые "не охвачены" тремя этими уровнями. Было бы излишне самонадеянным считать, что три - уже известных - уровня исчерпывают собой всю их иерархию. Во-вторых, это вопрос о механизмах и закономерностях *взаимодействия уровней способностей* в пределах их общей иерархии. Как связаны общие и специальные способности? Как синтезируются интегральные способности из специальных, а общие - на базе интегральных? Каковы принципы структурирования уровней в общей иерархии способностей личности? Что дает иерархическая организация способностей в общадаптационном плане? Эти и многие иные теоретические вопросы возникают при переходе от традиционной (таксономической) к *когнитивной* и далее - к *структурно-уровневой парадигме* способностей.

Вообще представляется несколько странным, что идеи структурно-уровневого подхода, широко и обоснованно реализованные по отношению к очень многим важнейшим психологическим проблемам (проблеме психических процессов, состояний, структуры личности, структуры деятельности и пр.), пока явно недостаточно ассимилированы психологией способностей. И напротив, реализация такого подхода может содействовать решению основных проблем психологической теории способностей.

Так, в частности, дифференциация мезоуровня интегральных способностей, фактически снимает остроту противопоставления двух главных парадигм теории способностей - личностно-деятельностной и функционально-генетической. Действительно, интегральные способности атрибутивно связаны с категорией регулятивных процессов, а те, в свою очередь, дифференцируются по критерию их соответствия с той или иной базовой *функцией* по организации деятельности и (или) поведения. Тем самым и интегральные способности также дифференцируются по *функциональному критерию*. В силу этого интегральные способности, не утрачивая свой регулятивный статус, допускают и свою "функциональную экспликацию". Более того, любая из базовых функций по организации деятельности (опять-таки - по определению) требует синтеза - интеграции всех собственно *психических функций*, развертывающихся на их основе процессов (перцептивных, мнемических, мыслительных и иных). Поэтому каждая интегральная способность, предполагая все психические функции и "состоя" из них, к ним, однако, не сводится (точнее, к их аддитивной совокупности). То, как *будут синтезированы эти психические функции* (и соответствующие им локальные способности), определяется содержанием иных функций - регулятивных, связанных с организацией целостной деятельности. Отсюда следует, что интегральные способности - это *одновременно* и системы психических функций и деятельностные образования. Их адекватное и полное раскрытие возможно на

основе принципа *доминантности* их и как свойств "функциональных систем" (процессных функций) и как компонентов деятельности (регулятивных функций). В них поэтому синтезирована и онтология субъекта, и морфология деятельности. Первая - в форме иерархии способностей; вторая - в форме структуры регулятивных функций.

Наконец, подчеркнем еще одно обстоятельство. Система интегративных, регулятивных процессов организации деятельности есть не что иное, как процессуальное содержание некоторого *регулятивного инварианта*, то есть совокупности тех процессов, которые необходимы и достаточны для регуляции деятельности как таковой и не зависят от конкретных ее модификаций (А.В. Карпов, 1999, 2000). Собственно говоря, в психологическом плане деятельность и система интегральных процессов ее регуляции вообще во многом синонимичны, во многом совпадают по содержанию. Как показано ранее в (А.В. Карпов, 2000), само развитие деятельности как специфической формы активности в онтогенезе имеет в качестве одного из главных механизмов именно формирование этих - интегративных процессов.

В свете изложенного выше следует допустить, что такое формирование имеет под собой и определенные предпосылки в виде соответствующих способностей - регулятивных. Поэтому через формирование и развитие регулятивных процессов организации деятельности развиваются и те способности, которые им изоморфны, - интегральные, регулятивные способности. Поскольку диапазон развитых систем деятельности очень велик (фактически от "нуля" и до высших форм деятельностиной организации), то аналогичен и диапазон генезиса интегральных способностей. Отсюда можно предположить, что интегральные способности характеризуются наиболее выраженной генетической динамикой; что это - наиболее лабильный компонент в иерархической структуре способностей. Будучи деятельностью-специфическими, они наиболее чувствительны по отношению к развитию деятельности в целом и ее основным функций. Вместе с тем, выступая одним из уровней общей структуры способностей (мезоуровнем), они, по определению, связаны с иными ее уровнями - с уровнями общих и специальных способностей. Взаимодействие уровней проявляется и в генетическом аспекте. Поэтому не исключено, что одним из главных механизмов генезиса способностей - всей их структуры в целом (включая и частные и общие) выступает развитие именно интегральных способностей личности.

Наконец, необходимо указать на еще одно следствие развитых выше представлений. Система интегральных, собственно регулятивных процессов может, разумеется, реализовывать свои функции не только по

отношению к "внешней", но и по отношению к так называемой "внутренней", то есть собственно психической, деятельности. В этом случае она предстает как система саморегулятивных процессов и образует процессуальное содержание осознаваемой, произвольной регуляции как таковой. Синтез этих саморегулятивных процессов имеет адекватную субъективную репрезентацию и феноменологически предстает как *рефлексивная* регуляция. Тем самым каждый из интегральных процессов раскрывается в функции одной из операционных составляющих процесса еще более высокого порядка – *метаинтегрального* процесса рефлексии.

Вместе с тем именно в силу того, что рефлексия как процесс является производной от синтеза своих операционных составляющих (интегральных процессов, а также иных "вторичных", прежде всего, метакогнитивных процессов), индивидуальная мера ее выраженности (рефлексивность как способность) имеет еще более высокий статус, выходящий за пределы мезоуровня организации способностей. Следовательно, данный вывод подтверждает развитое нами ранее положение, согласно которому рефлексивность как способность должна быть интерпретирована как общая способность (наряду с другими общими способностями – интеллектом, креативностью, обучаемостью). Тем самым категория интегральных способностей не только содействует развитию представлений об их целостной – структурно-уровневой организации, но и позволяет более дифференцированно и полно раскрыть состав общих способностей личности как высшего уровня в этой организации.

**Работа выполнена при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ). Грант № 03-06-00284а.*

ПОНИМАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАМКАХ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА*

*Кашанов М.М., доктор психол. наук,
профессор кафедры педагогики и педагогической психологии
Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова
(г. Ярославль)*

В основании профессиональной компетентности современного специалиста находятся философско-мировоззренческие знания, отражающие широту его кругозора и общую осведомленность, что позволяет увидеть более широкий контекст своей работы, место данного специалиста

(в всей профессии) в структуре общественной деятельности. Мы понимаем под компетентностью способность человека преобразовывать свои знания в профессиональные действия (умения, навыки), обеспечивающую стабильно высокие результаты деятельности и позволяющую достигать поставленных целей в конкретной ситуации.

Исследование мышления проводится в рамках двух подходов (номо-тетического и идеографического), о которых еще в середине XX века писали Г.У. Олпорт, Дж. Келли. Идеографическая психодиагностика уже традиционно находится в противоречии с номотетической, основанной на подходе, ориентированном на выявление общих закономерностей и универсальных механизмов развития и формирования мышления.

Психологическое сопровождение образовательного процесса предполагает понимание и принятие психологом системы личностных и профессиональных мотиваций, ценностей и норм педагога, поскольку ни один учитель не хочет быть плохим специалистом. Учительство однажды отторгло психологическую службу в виде педологии. Как сделать так, чтобы учительство приняло современную психологическую службу.

Психолог, работающий с учителем, осознает, что только сам педагог может внести коррекцию в свою деятельность. Как помочь учителю выйти на самокоррекцию собственной личности, самокоординацию своей профессиональной деятельности?

Одним из вариантов психологической поддержки учителя является создание условий, необходимых для включенности, замотивированности педагога на осмысление образовательного процесса и своего места в нем. Задача психолога – дать учителю инструмент для самопознания и саморазвития. В связи с этим возрастает роль профессионального мышления учителя. Отслеживать же его функционирование можно по конкретным индикаторам, для определения которых нужна концепция педагогического мышления (ПМ).

Любая концепция как построение научного знания должна иметь следующие особенности: образовывать систему понятий, опирающуюся на единое методологическое основание, давать выход на диагностику; обеспечивать практический выход. Родовым понятием для ПМ выступает профессиональное мышление как совокупность таких интеллектуальных умений, реализация которых обеспечивает успешное осуществление профессиональной деятельности.

Общими интеллектуальными качествами для всех 5 основных типов професий выделенных Е.А. Климовым, являются глубина, гибкость, критичность, осознанность, самостоятельность, креативность, дальновидность, быстрота, оперативность, широта, активность, саморегулятивность. Осо-

бенные интеллектуальные качества характерны для профессий социально-экономического типа: диалектичность, конкретность, конструктивность.

Отвечая на вопрос: "Чем же ПМ отличается от других типов профессионального мышления?", прежде всего, следует выделить его свойства и функции. Свойства ПМ – открытость новому опыту, готовность творчески интегрировать знания, а не ограничиваться однажды полученной профессиональной подготовкой. Функции ПМ – выяснение предмета педагогической проблемной ситуации (ППРС) с выходом к её основаниям и к базовому, основному противоречию (сути проблемы), разрешаемому в данной ситуации; постановка педагогической задачи; определение позитивных перспектив урегулирования проблемных отношений.

Целью нашей работы было исследование психологических основ ПМ. Задачи: 1. Выявление уровневых компонентов структуры ПМ, особенностей связи и отношений между ними. 2. Обоснование критериев профессионализации ПМ. 3. Проведение диахронического анализа динамики ПМ. 4. Разработка программы формирования ПМ.

В отечественной психологии ПМ рассматривается, во-первых, как видение педагогической сущности в познаваемых явлениях; во-вторых, как системное качество субъекта, выполняющего педагогическую деятельность. Основным недостатком в этих определениях является предельно обобщенный подход. На наш взгляд, понимание ПМ нуждается в психологической конкретизации.

Можно выделить следующие направления психологического анализа ПМ: а) *деятельностный подход* – исследование тех особенностей педагогического процесса, которые становятся предметом мыслительной деятельности учителя (В.Д. Шадриков, Б.Ф. Ломов, О.А. Конопкин, А.В. Карпов, В.Н. Дружинин, Ю.П. Поваренков); б) *личностный подход* – изучение психологических механизмов организации и регуляции учителем процесса познания себя и тех педагогических явлений, в контексте которых он осуществляет свои профессиональные функции (Л.М. Митина, А.К. Маркова, А.А. Реан, В.А. Якунин, М.К. Тутушкина, E. Jones, C. Kelly, K. Davis, H. Kelley); в) *ситуационный подход* – исходя из развиваемого им понимания природы социальных, в том числе и педагогических ситуаций и их влияния на поведение и профессиональную деятельность, предлагает иную возможность – изменение ситуации за счет модификации тех или иных её базисных черт, что влечет за собой изменения в поведении и взаимодействии участвующих в данной ситуации людей (Н.В. Гришина, Б.И. Хасан, Ю.Н. Емельянов, D. Magnusson, N. ndler, M. May, H. Hartshorne, W. Mischel, M. Argail).

Наиболее последовательный подход к пониманию структуры субъек-

та профессионализации представлен в концепции системогенеза деятельности, разработанной В.Д. Шадринским. Опираясь на данную методологию, можно провести анализ структуры профессиональной активности (селективности) ПМ, что позволяет в качестве единицы его структуры выделить проблемность. Именно она, на наш взгляд, определяет избирательное отношение и нормативный уровень профессиональной продуктивности и зрелости педагогического решения. Рассматривая вслед за С.Л. Рубинштейном проблемность как значительную неадекватность и неполную заданность конечного результата, или конечной стадии, мышления как процесса, можно отметить, что проблемность – неотъемлемая черта познания, она выражает субъективное состояние познающего; она закономерно вытекает из отношения познания к бытию, объекту или явлению. Наличие проблем, проблемных ситуаций объективно обусловлено бесконечностью реальности и взаимосвязью всех явлений в мире. Бесконечность взаимосвязанности всего сущего образует онтологическую основу проблемности познания, а в проблемности познания берет свое начало мышление как его опосредованное явление.

Проблемность ситуации приобретает при обнаружении в ней противоречий и порождает процесс мышления, направленный на «снятие» противоречий (С.Л. Рубинштейн), образующих ядро проблемной ситуации. Согласно такой трактовке именно проблемность, а не проблемную ситуацию можно понимать как исходную точку и побудительную причину развертывания процесса ПМ. «Снятие» установленных противоречий есть не что иное, как решение определенной педагогической задачи, которую учитель формулирует для себя в процессе и в результате решения ППРС. «Динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн) направлена на создание оптимальных условий для самостоятельного развития личности ребенка, его творческой самостоятельности. Направленность мышления на разрешение противоречий выражается в обнаруженной субъектом проблемности, по содержанию которой различаются уровни решения педагогической ситуации. Факты изменений в познании и преобразовании педагогических ситуаций свидетельствуют в пользу многоуровневой природы мыслительной активности (А.В. Брушлинский, В.А. Барбашицкий, Д.И. Завальшина), где происходит постоянное взаимодействие между уровнями.

Ситуационный подход, как интегрирующий, позволяет, на наш взгляд, выявить следующие особенности познания и преобразования процесса педагогического взаимодействия: 1) в случае доминирования деятельностного подхода актуализируется ситуативный уровень обнаружения учителем проблемности в решаемой педагогической ситуации;

2) в случае преобладания личностного подхода осуществляется надситуативный уровень обнаружения проблемности. Учет многоуровневой природы мыслительной активности позволяет выделить следующие типы ПМ: ситуативный и надситуативный (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, О.В. Сумарокова, Ю.Н. Дубровина, И.В. Серафимович).

Поиск проблемности определяет направленность и типологию профессионального мышления учителя. Об этом свидетельствуют результаты исследований, проведенных Т.Г. Киселевой, Ю.Н. Дубровиной, И.В. Серафимович и др. С момента выявления проблемности и её анализа происходит возникновение проблемной ситуации, которая в последующем трансформируется в педагогическую задачу. Именно проблемность является исходным пунктом специфически мыслительного пути преодоления информационного рассогласования или дефицита стимульной педагогической ситуации. Сущность проблемности заключается не в самом объективном факте наличия дефицита информации, а в субъективно-психологическом факте наличия информации у педагога об этом дефиците. Так, надситуативная проблемность характеризуется выявлением проблемности за пределами конкретной ситуации и осознанием учителем необходимости изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. Умение устанавливать и разрешать надситуативную проблемность является наиболее значимым для успешного решения ППрС.

Диагностика надситуативной проблемности включает в себя систему показателей: критичность мышления, стремление к доказательности и обоснованности своей педагогической позиции, способность и стремление ставить проблемные вопросы; стремление и способность вести дискуссию; готовность к адекватной самооценке. Все это предполагает активную разработку и внедрение в педагогическую практику условий и средств формирования умений обнаруживать надситуативную проблемность.

Следовательно, рассмотрение проблемности в качестве структурной единицы ПМ позволяет по-новому понимать профессиональное мышление учителя как познавательный процесс нахождения проблемности, разрешение которой характеризуется личностной ориентированностью на преобразование педагогической действительности. Такое понимание способствует, на наш взгляд, сватыванию собственно психологического пласта в педагогическом процессе.

II. В соответствии с содержанием ведущих форм профессионализации учителей можно выделить и основные критерии ПМ: 1) профессиональная зрелость, которая свидетельствует о возможностях учителя адекватно познавать и оптимально разрешать ППрС. Оптимальность педагогического решения включает в себя правильность, экономичность,

активность, креативность, 2) профессиональная продуктивность, которая свидетельствует о количественных и качественных особенностях интеллектуальных результатов профессионализации, об их соответствии профессиональным требованиям, 3) профессиональная эффективность решения ППрС - нахождение учителем наиболее конструктивного решения. Это решение должно быть направлено на получение воспитательного эффекта, т.е. позитивного воздействия на личность ученика. Кроме того, эффективность рассматривалась нами как "ступень" к нахождению творческого решения ППрС. В проведенных нами исследованиях (Т.Г. Киселева, М.Н. Войтович) устанавливается связь эффективности с обнаружением надситуативного уровня проблемности в решаемой педагогической ситуации. Реализация надситуативного уровня помогает учителю проанализировать не только ситуацию, но и себя не столько в роли исполнителя, сколько в роли педагога-созидателя, программирующего деятельность учащихся. Всё это благоприятствует нахождению и реализации педагогом эффективного педагогического решения. 4) профессиональная результативность - нахождение учителем синонимичных, игровых решений ППрС. Такой учитель находит на получение решения, которое обеспечивает достижение непосредственного результата. Нахождение результативного решения происходит в процессе реализации ситуативного уровня обнаружения проблемности. Ситуативный уровень обусловлен текущей, актуальной мотивацией учителя и направлен на нахождение способов снятия противоречий в данной проблемной ситуации. Однако снятие противоречий ещё не говорит о нахождении оптимального педагогического решения. В профессиональном решении наблюдается приоритетное влияние приводящих жизненных обстоятельств, которые чаще всего связываются с синонимичными ориентациями личности учителя. Ситуативность выражается в стихийной эмоциональности, легко выстраивающейся в беспорядочность благих порывов. В процессе реализации ситуативного мышления проблема не вычленилась как исходное противоречие, которое может быть «отчуждено», и решение не оказывается ситуативным. Ситуативное мышление обусловлено признаками ситуации.

В исследованиях, проведенном Т.Г. Киселевой и М.Н. Войтович, установлено, что в 30% случаев испытуемые предпочитают получить результативное решение как наиболее приемлемое в данной ситуации. Эта группа учителей рассматривает только конкретную ситуацию, не удаляясь двояко и выходящая её с предшествующими ситуациями, социальными, которые они были вместе с учащимися. Такие испытуемые обнаруживают проблемность, но не стремятся устранить противоречие, а пытаются его лишь снять.

В других 50% случаев испытуемые, наоборот, стремятся найти оптимальное, конструктивное решение, которое связано с эффективностью. Такие испытуемые нацелены на поиск и реализацию оптимального решения. Это позволяет им оценить ситуацию не только с точки зрения конкретных условий, но и "выйти за её пределы", чтобы видеть, учитывать и корректировать перспективы её развития. Нахождение подобного решения предполагает выделение надситуативного уровня проблемности в решаемой ситуации.

Результаты, полученные на двух группах испытуемых, "творческих" и "нетворческих", были обработаны с помощью *t*-критерия Стьюдента. Полученные данные позволяют отметить, что значимых различий в принятии эффективных и результативных решений "нетворческими" испытуемыми не обнаружено. Поэтому нельзя говорить о том, что "нетворческие" учителя склонны выходить из ППрС, опираясь более на результативность, чем на эффективность.

Значимые различия наблюдаются в принятии эффективных и результативных решений в группе "творческих" учителей, причем преобладают решения ситуаций, связанные с эффективностью. Данная группа испытуемых стремилась оценить не только решаемую конкретную ситуацию, но и себя, свои возможности. Они старались выйти за пределы наличной ситуации, самовыразиться в нахождении решения, пытались найти творческие способы разрешения противоречия. Проведенный анализ позволяет рассматривать обнаружение надситуативной проблемности в качестве психологического механизма эффективного педагогического решения.

Немаловажным для данной области исследования проблемности является то, что эффективность и результативность того или иного уровня могут быть определены только с учётом той ситуации и сферы педагогической деятельности, где они могут быть применены. О другом моменте, характеризующем особенности соотношения рассматриваемых уровней, свидетельствуют следующие материалы И.В. Серафимович, полученные в ходе анализа выделенных ею этапов протекания проблемности: 1) "неадекватность, незадачность..."; 2) "...что-то здесь не так..."; 3) осознание; 4) осмысление; 5) структурирование проблемы, ППрС. Однако остаются открытыми вопросы следующего рода: в виде каких элементов представлены в практической деятельности этапы проблемности; все ли этапы проблемности имеют место быть в действительности, поскольку в реальной деятельности на фоне ситуативного уровня обнаружения проблемности в решаемой педагогической ситуации может появиться и надситуативный уровень; какие из них могут модернизироваться или не использоваться вовсе, и имеет ли это какие-либо последствия для дальней-

шего процесса решения проблемной ситуации. Все эти и многие другие вопросы предстоит решать в ближайшем будущем.

В исследовании А.В. Балашиной отмечено, что если коммуникативные способности преподавателя имеют узкую сферу применения, ориентированы на достижение сиюминутных результатов, то доминирующим уровнем проблемности при решении педагогических ситуаций является ситуативный уровень. Обследованные ею преподаватели (90%) проявили ситуативность мышления. Установлены особенности взаимосвязи надситуативности мышления и креативности. Надситуативность мышления преподавателя является фактором, оптимизирующим творческие коммуникативные способности, тогда как ситуативность, в большинстве случаев подавляет их. Преподаватели с высокоразвитыми творческими коммуникативными способностями более успешно стимулируют развитие творческих коммуникативных способностей учеников. Таким педагогам присуще умение урегулировать конфликт на начальном, латентном этапе его возникновения, умение не только встать над проблемной ситуацией, но и переструктурировать ее таким образом, чтобы увидеть разные варианты решения конфликта. Умение человека "отключать" свои эмоции, диссоциировать их помогает не чувствовать себя ущемленным в конфликтной ситуации. Подобного рода умения делают возможным творческое разрешение проблемно-конфликтных отношений.

Исходя из теоретического конструкта психологии творчества, О.Н.-Ракитская разработала опросник на диагностику креативности, основываясь на двух предположениях: во-первых, что творческий потенциал, как совокупность возможностей, способностей к творчеству, присущ каждому человеку, а во-вторых, скрытые (потенциальные) возможности проявляются в творческой активности, мерой которой является познавательный интерес. Опросник состоит из 44 утверждений, с которыми испытуемому предлагается согласиться или не согласиться. Методика прошла психометрическую проверку (для нее определены надежность по однородности и конструктивная валидность).

В данном исследовании были выявлены личностные параметры педагогов, находящиеся в существенной связи с проявлениями творческой активности: факторы эмоциональной сензитивности и инактивности (I и Q1 по методике I6 PF); терминальные ценности, характеризующие направленность личности (по методике ОТеЦ), такие, как креативность, активные социальные контакты, развитие себя и духовное удовлетворение. Помимо этого была обнаружена зависимость креативности от возраста и педагогического стажа, обеспечивающая возможность больше проявлять творческой активности с возрастом и ее развитие в случае

самореализации личности в профессиональной (в нашем случае - педагогической) деятельности.

Помимо исследования особенностей креативности личности учителя О.Н. Ракитская изучила личностные характеристики испытуемых в условно выделенных ею группах с высокой и низкой креативностью. Оказалось, что более творчески активные учителя более самоуверенны и независимы в мышлении (более высокие оценки по шкале "доминантность", фактор E в I6PF), более эмоциональны и чувствительны (фактор I в I6PF), они менее спокойны и адаптивны к принятым в социуме нормам и порядкам (скорее низкие оценки по шкале "способность сдерживать тревожность", Q3 в I6PF), им присуща большая активность и смелость по жизни (высокие оценки по шкале "смелость", H в I6 PF). Для таких людей в большей степени значимы ценности общения ("активные социальные контакты" в методике ОТеЦ) и получение морального удовлетворения от выполняемой деятельности ("духовное удовлетворение" в методике ОТеЦ).

Т.Г. Киселевой проанализированы результаты работы по изучению особенностей ПМ в ситуации оценивания. Выделены два уровня мышления - ситуативный (СМ) и надситуативный (НСМ). Надситуативный уровень мышления характеризуется стремлением выйти за пределы данной ситуации, при этом педагог ставит перед собой познавательные задачи, касающиеся процесса в целом, формируются различные типы обобщений, идёт укрупнение единиц педагогической деятельности. Получена следующая представленность учителей с СМ и НСМ уровнями (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение уровня ПМ и педагогического стажа

Уровень/Стаж	0-5 лет	5-10 лет	10-15 лет	> 15 лет
СМ учителя	73%	26%	40%	66%
НСМ учителя	27%	74%	60%	33%

Удовлетворенность от работы выше у учителей с НСМ уровнем мышления. Учителя, не удовлетворенные своей работой, в качестве примера проблемности в 70% случаев приводят следующую ситуацию: "Объясняешь, объясняешь, а они [ученики] делают ту же ошибку, о которой только что говорили". Эта ситуация демонстрирует стиль СМ учителя, а именно: слабую рефлексию собственных действий, неумение устанавливать причинно-следственные связи между деятельностью учеников и результатами собственной деятельности.

Эмоциональное отношение учителя к своей деятельности влияет на количество и качество итоговых отметок. Учителя, полностью удовлет-

воренные своей работой за семестр, выставили "3" – не более 25% учащихся, а "5" – от 50% до 70% учащихся, тогда как учителя, полностью не удовлетворенные своей работой, выставили "3" – 50% и более учащимся, а "5" отсутствуют полностью. При выяснении причин таких результатов СМ учителя анализировали мотивацию и организацию деятельности учащихся, тогда как НСМ учителя на первое место выделяли особенности взаимодействия с конкретной учебной группой, классом, а также персональностью сотрудничества.

Существуют значимые отличия между педагогами в отношении эмоциональной оценки полученного результата. В случае негативной оценки СМ учитель ограничивается анализом деятельности учеников, а НСМ учитель рассматривает результаты через призму собственной деятельности. У первого учителя преобладают высказывания в третьем лице, а у второго – "Мы"-высказывания. Последующее объективное противоречие у СМ учителя трансформируется в задачу реорганизации деятельности учеников, а у НСМ учителя – в задачу изменения межличностного пространства взаимодействия участников учебного процесса. В случае позитивной оценки результата ситуация обратная: СМ учитель анализирует результаты своей деятельности, отмечая методические находки, а НСМ учитель больше внимания уделяет работе учащихся, способствовавшей получению данного результата.

III. Развитие ПМ осуществляется посредством преобразования операциональных механизмов функций в оперативные, тактические и стратегические.

В ряде исследований показано, что формирование ПМ осуществляется в три этапа: во-первых, актуализируются поиск, отбор и накопление профессионально значимых качеств ПМ на основе выработанных критериев; во-вторых, происходит стабилизация состава ПМ на основе формирования целостной структуры, в которой выделяются более значимые и менее значимые компоненты и связи; в-третьих, завершается сращивание структуры ПМ, переход её из состояния развития в состояние использования, функционирования в процессе решения ППрС.

Для более глубокого понимания психологической сущности ПМ целесообразно, по мнению Ю.Н. Кулюткина, применять диахронический подход. Нам представляется перспективной такая точка зрения, поскольку профессиональное развитие ПМ – это диахронический процесс, который начинается, на наш взгляд, с обнаружения проблемности в познаваемой педагогической ситуации и разворачивается далее как процесс решения ППрС, в результате которого учителем формулируется педагогическая задача и определяются средства её решения.

Профессиональное становление ПМ характеризуется гетерохронностью. В ходе экспериментальных исследований нами установлена зависимость эффективности уровней функционирования ПМ от возраста, пола, квалификации педагога и преподаваемой им дисциплины. Выявлены особенности кризисов профессионального становления ПМ. В исследовании педагогов I категории, проведенном Т.Г. Киселевой и И.В. Рябкиной, выявлены 30% учителей, обладающих среднеразвитыми показателями, и 70% учителей, обладающих высокоразвитыми показателями по методике, диагностирующей способности решения педагогических ситуаций. Из опрошенных учителей высшей категории были выявлены соответственно 85% и 15% учителей. Различия между результатами обеих групп существенны: $t=3,68$ ($P=0,001$). Следовательно, получение учителем высшей категории очень часто характеризуется снижением продуктивности его мыслительной деятельности в процессе решения педагогической ситуации. В других наших исследованиях показано, что кризисы ПМ сопровождаются увеличением количества ошибок в решении ППрС и являются отражением дисфункционального обострения противоречий профессионализации учителя.

Гетерохронность становления ПМ отражается в несовпадении пиков развития различных уровней обнаружения проблемности. В ходе наших экспериментов показано, что наиболее высокой активностью и результативностью отличается ситуативный уровень у группы педагогов, характеризующихся эмпирическим мышлением. А надситуативный уровень наиболее успешно сопровождает эффективную мыслительную деятельность тех педагогов, которые чаще используют объемные (трансцендентные) обобщения как из области преподаваемого предмета, так и из области психологии.

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

Выявленная И.В. Серафимович связь между прогнозированием и

уровнем профессионального ПМ (ППМ) проявляется в следующем: 1. Прогнозирование обуславливает преобразование структурно-уровневых характеристик ППМ из ситуативных в надситуативные в процессе обучения в педагогическом вузе. 2. Высокий уровень прогнозирования влияет на изменение структурно-уровневых характеристик от низших к высшим надситуативным в процессе осуществления педагогической деятельности. 3. Различные уровни прогнозирования определяют разные уровни ситуативного и надситуативного мышления. 4. Доминирование (преобладание) различных уровней ситуативного и надситуативного ПМ обусловлено спецификой осуществляемой деятельности и различными этапами педагогической профессионализации. 5. Высокий уровень операционности знаний, для которого характерны существенность, гибкость, адекватность и полнота, связан с высоким уровнем прогнозирования, но не обуславливает возможность применения этих знаний для прогнозирования.

Данная работа позволила выявить некоторые особенности взаимосвязей прогнозирования и уровня обнаружения проблемности, позволила сделать еще один шаг к пониманию сущности ситуативного и надситуативного уровня ППМ. Эмпирически полученные результаты подтвердили, а также углубили и расширили часть изначальных гипотез исследования. Умение видеть педагогическую перспективу позволяет выходить за рамки анализируемой ситуации, появляется возможность продуктивно решать задачи, имеющие разный уровень проблемности и обобщенности не только в отдельно взятой ситуации, но и на протяжении всей учебно-воспитательной работы. Следовательно, применение прогнозирования связано с успешностью педагогической деятельности. Причем оптимальное решение включает в себя задействование всех компонентов прогнозирования; преадаптацию одного для нескольких из качества прогноза может обеспечить ситуационную эффективность, но не целостную адекватность и оптимальность решений в реальных условиях учебно-воспитательного процесса. Прогнозирование по мере обучения и освоения педагогической деятельности влияет одновременно на уровень обнаружения педагогической проблемности и на уровень ППМ, но в разных направлениях, снижает первый и повышает второе. Именно таким образом достигается оптимальность решения ППМ в соответствии с целями педагогической деятельности, реализуемыми в конкретных условиях.

Особую роль в исследовании особенностей ППМ, проведенном Ю.Н. Житаревой, играло психологическое консультирование педагогов, обращавшихся по поводу затруднений, возникавших при формировании игровой ситуации детей с задержкой психического развития. В связи с проведением работы на данном этапе исследования возникла необ-

ходимость создания психодиагностической методики исследования взаимосвязи доминирующего уровня проблемности при решении ППрС.

На начальном этапе разработки опросника был составлен предварительный перечень утверждений. Он состоял из 40 утверждений (20 утверждений на каждую шкалу). После составления первичного варианта опросника был собран статистический материал для психометрической проверки утверждений. После того как первичная форма теста была проверена по индексу "трудности", вычислен коэффициент корреляции Пирсона с итоговым баллом, из списка пришлось исключить 14 утверждений, которые по своим статистическим показателям оказались неудовлетворительными. При этом мы исходили из того, что приемлемые значения индекса "трудности" должны находиться в диапазоне 0,16-0,84, коэффициент корреляции утверждения с итоговым баллом должен принимать значения не менее 0,21 (для уровня значимости 0,05). По окончании этого этапа была составлена окончательная форма опросника, включающая 26 утверждений, разбитых на 2 шкалы. Методика проверена по всем необходимым психометрическим параметрам (анализ пунктов, надежность по устойчивости результатов, конструктивная валидность). В ходе эмпирического исследования было обнаружено большое различие между педагогами, работавшими в специализированных группах, и педагогами обычных групп в обнаружении ситуативной и надситуативной проблемности в процессе разрешения ППрС. Педагоги специализированных групп чаще используют надситуативный уровень обнаружения проблемности. Они отличаются высокими показателями по рефлексии, самоактуализации. Педагоги обычных групп чаще используют ситуативный уровень обнаружения проблемности. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2
Доминирующий уровень проблемности при решении ППрС педагогами специализированных и общеобразовательных групп

<i>Доминирующий уровень проблемности</i>	<i>Специализированные группы (%)</i>	<i>Обычные группы (%)</i>
Ситуативный	32	57
Надситуативный	68	43

Таким образом, мы сделали вывод о возможности использования данной методики для подбора кадров при работе в гипнотерапевтической группе.

В работе Ю.Н. Дубровиной установлена значимая положительная корреляция между надситуативным уровнем проблемности при решении

ППрС и высоким показателем по самоактуализации ($r = 0,68$, $P = 0,05$). Выявлена значимая положительная корреляция между надситуативным уровнем проблемности при решении ППрС и высоким показателем по рефлексии ($r = 0,48$, $P = 0,05$). Определена зависимость между надситуативным уровнем проблемности при решении ППрС и теоретическим мышлением.

Профессиональное становление ПМ – это противоречивый спиралевидный процесс, состоящий из определенных стадий, которые подвержены своеобразному влиянию разнообразных факторов и характеризуются специфической формой интеллектуальной активности и конкретными новообразованиями. Для каждого этапа характерно доминирование соответствующего уровня и типа (ситуативный и надситуативный) мыслительной деятельности педагога.

Ситуативно мыслящие учителя, как показано в исследованиях Т.Г. Киселевой, сохраняют приверженность педагогической деятельности вследствие отсутствия выбора, нежелания и страха менять что-либо в своей жизни. Будучи удовлетворенными условиями труда и характером взаимоотношений с коллегами, они редко удовлетворены общением с детьми. Внешний локус контроля, присущий ситуативно мыслящим учителям, выступает поиском при анализе проблемности, не позволяет объективно и полно осмыслить причины собственных неудач, провоцируя желание переложить всю ответственность и вину за происходящее на какие-либо внешние причины. Для этой категории учителей оказываются более значимы цели деятельности, направленные на достижение конкретного результата, причем, чем больше предпочтения отдает учитель результату в ущерб общению и саморазвитию, тем менее эффективен он при анализе и разрешении проблемности в педагогическом процессе. Зная разнообразные методы и методики работы, ситуативно мыслящий учитель отдает предпочтение репродуктивным методам, которых в несколько раз больше в его практической деятельности, нежели творческим. Он или не видит проблемности, или не умеет ее сформулировать, что приводит к выработке не оптимального и не адекватного решения. Наиболее важными и доступными для восприятия оказались для ситуативно мыслящего педагога внешние информационные признаки ситуации. Анализ личности учащегося как одна из составляющих ситуации рассматривалась деловыми учителями поверхностно, не глубоко и не систематизированно, при этом анализ личности педагога вообще не проводился. Таким образом, ситуативный уровень мышления педагога является причиной слабой осознанности в осмысленности педагогической деятельности, особенно в педагогических проблемных ситуациях.

Другой полюс континуума занимают учителя с надситуативным уровнем мышления. Для их профессиональной деятельности характерно понимание значимости педагогической работы, престижности профессии учителя. Они стремятся заслужить признание и уважение окружающих, высоко ценят общение с детьми и имеют позитивный опыт общения со своими учителями. Эти же мотивы заставляют учителей такой группы сохранять приверженность педагогической деятельности сегодня, а также видение результатов собственного труда и возможность самореализации. Надситуативно мыслящие учителя, обладая внутренним локусом контроля, способны не только рефлексировать внешние события, но и проводить анализ собственной деятельности, хотя результаты анализа не всегда удовлетворяют самого учителя. Среди приоритетных целей педагогической деятельности для них выступают социальные цели, связанные с общением, и самосовершенствование. Программа деятельности надситуативно мыслящего учителя более гибкая; изменения, вносимые в нее в ходе урока, носят осмысленный характер, а не вынужденный, как в случае с ситуативно мыслящими учителями. В своей работе надситуативно мыслящие учителя в три раза чаще используют творческие приемы и методы, стимулируя развитие самостоятельного и независимого мышления у своих учеников. Сталкиваясь с проблемной ситуацией в реальной деятельности, такой учитель не пытается её игнорировать, не замечать, а анализирует и разрешает, считая проблемную ситуацию пусковым механизмом к новому отношению с учащимися на более высоком уровне взаимопонимания.

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

Педагогические средства реализации надситуативной проблемности варьируются в зависимости от организационной формы, цели и содержания учебно-воспитательного процесса, уровня сформированности реф-

люция у участников деятельности и включают в себя: использование диалога в педагогической деятельности, решение педагогических задач, а именно не определенных (со скрытым вопросом), имитацию ошибок и попытки для поиска их учащимся, поиск и анализ всех возможных вариантов решения ППрС, создание педагогических ситуаций, требующих высказывания мнения, суждения, оценки или рецензирования.

Т.В. Рязаной разработана и апробирована диагностическая методика "Неббю", авторскими реализованная в виде компьютерной программы, позволяющая диагностировать три выделенных показателя рефлексии: частота рефлексивных выводов, сложность рефлексивной стратегии, степень развитости процессов рефлексии. Методика проста в использовании и обработке, позволяет избежать минимизировать проявления принципа Гейзенберга. В основу построения методики положен принцип рефлексивного кризиса. Доказана эффективность предлагаемой методики.

В проведенном исследовании ей удалось установить, что на ситуативном уровне ППМ показатели рефлексии – способность применять её результаты при решении практических задач, сложность рефлексивных стратегий, частота рефлексивных выводов – отличаются рассогласованностью, разнородностью и преобладающим низким уровнем выраженности. На надситуативном уровне мышления эти показатели более ровно выражены, гармонизированы, связаны между собой, хотя их абсолютная величина может быть и ниже, чем абсолютная величина отдельных сторон на ситуативном уровне. Высокий уровень рефлексии ещё не является гарантом обеспечения высокого уровня ПМ.

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

Таким образом, рассмотрение ПМ как познавательного процесса поиска и разрешения проблемности в ходе профессиональной педагогической деятельности позволяет выделить следующие его компоненты: 1) мотивационно-целевой (отражает самодетерминацию творческой интеллектуальной активности педагога); 2) функциональный: диагностический, объяснительный, прогностический, проектировочный, коммуникативный, управленческий; 3) содержательный (отражает специфику ППрС и особенности выходящих из этих ситуаций профессиональных задач); 4) операциональный (отражает обобщенные, выработанные в

педагогической практике учителя способы решения им профессиональных задач); 5) рефлексивный (отражает способы контроля, оценки и осознания педагогом своей деятельности).

IV. Формирование ПМ должно характеризоваться вариативностью. Обучение по разработанной на основе данной теории программе с учетом выявленных особенностей мышления преподавателя позволяет улучшить выполнение профессиональной педагогической деятельности.

Основная стратегия программы тренинга эффективного мышления профессионала ориентирована на создание возможности для развития самостоятельности, инициативности, ответственности за свою судьбу, способности к творческому решению возникающих проблем, готовности к дальнейшему собственному личностному и профессиональному развитию на творческой основе. Психологический механизм реализации стратегии разворачивается в процессе осуществления следующих образовательных функций программы тренинга: 1. Ревизовать собственную психологическую картину жизнедеятельности. 2. Создать условия, необходимые для овладения современными методами познания и самопознания, что является основой становления творческих способностей. 3. Помочь сориентироваться в перспективах собственного творческого, личностного и профессионального роста.

Условия проведения интеллектуального тренинга: а) рассмотрение всех ответов, даже самых неожиданных, непривычных и странных, как ответов ценных, достойных внимания. В ходе тренинга подчеркивается, что не существует "правильных" или "неправильных" ответов, ценным является любой ответ; б) поддержание стремления участников к поиску новых и эвристических ответов; в) создание доброжелательной атмосферы посредством эмоциональной взаимной поддержки; г) использование "дискуссионных качелей" как средства коллективного поиска нового, оригинального решения обсуждаемой проблемы.

Этапы формирования творческого мышления: 1 этап характеризуется формированием системы понятий, созданием обобщенного образа изучаемого вопроса; 2 этап посвящен освоению системы действий в изучаемой области, что достигается широким использованием проблемного обучения, в ходе которого развивается самостоятельное мышление; 3 этап выводит на творчество и опирается на применение поисковых методов обучения решению нестандартных задач.

Основные блоки тренинга творческого, инновационного мышления профессионала: Блок I. Творческая направленность личности, повышенная «творческая чувствительность» к проблемам и проблемным ситуациям. Блок II. Творческое мышление как свойство интеллекта (творчес-

кая внимательность, творческая самостоятельность, эвристичность, гибкость и пр.). Блок III. Творческое мышление как процесс (ориентировочный, исполнительный, контрольно-основной). Блок IV. Творческое мышление как деятельность, в результате которой создается новый и оригинальный продукт.

Структура блока включает в себя краткую характеристику определенного аспекта творческого мышления. В каждом блоке описано более 10 интеллектуальных качеств. Все изучаемые на тренинге качества, а их более 40, в своей совокупности образуют творческое мышление. После рассмотрения конкретного качества участникам тренинга предлагаются тестовые задания, упражнения и другие тренинговые процедуры.

Все указанные выше научные результаты получили широкое распространение в кругах психологической и педагогической общественности в качестве базовых концепций по приоритетным направлениям психологии образования – личность и деятельность преподавателя, эффективность учебного процесса, становление личности профессионала в условиях образовательного процесса. Этот подход методически представлен в системе интерактивного обучения, благодаря которому происходят освоение технологий решения профессиональных и личностных проблем (формирование способов творческого мышления), формирование социально-педагогической компетентности (развитие умений и навыков эффективного общения), а также актуализация творческого личностного и профессионального потенциала. Объективным свидетельством этого является и тот факт, что в течение последнего времени исследования, выполненные в русле охарактеризованных концепций и направлений, получают поддержку и были реализованы в форме различных грантовых исследований. Разработанная и описанная выше образовательная технология формирования творческого профессионального мышления прошла успешную апробацию на учебных занятиях с руководящими работниками образования и педагогами Москвы, Санкт-Петербурга, Харькова, Ижевска, Костромы, Пензы, Ярославля и других городов.

**Работа выполнена при поддержке Международного института "Открытое общество" (Фонд Сороса), Россия. Проект № ННН-206*

Библиографический список

1. Болотова Л.Н. Ситуационный анализ особенностей взаимодействия в системе "воспитатель-воспитанник" // Психология педагогической ситуации / Под ред. М.М. Кашапова. Ярославль, Яросл. гос. ун-т, 1996. С. 48 - 60. Деп. в ИНИОН РАН № 52113 от 4.12.96 г.
2. Дубровина Ю.Н. Особенности взаимодействия уровней характера профессионального мышления учителя в процессе решения педаго-

гогической проблемной ситуации // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент / Под ред. М.М. Кашапова. М.: ИП РАН, 1998. С. 79 - 85.

3. Дубровина Ю.Н. Экспериментальное исследование взаимосвязи доминирующего уровня проблемности при разрешении педагогической проблемной ситуации с рефлексией, самоактуализацией, типом мышления // Психология педагогического мышления: теория и практика / Под ред. М.М. Кашапова. М.: ИП РАН, 1998. С. 81-87.

4. Жихарева Ю.Н. Психологическое влияние гипотезы на формирование готовности к обучению в школе детей с задержкой психического развития. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 212 с.

5. Кашапов М.М., Соколов А.В. Методика исследования процесса решения педагогической проблемной ситуации // Научные основы прикладной психологии: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М.: АН СССР, 1989. С. 137 - 138.

6. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.: Алетей, 2000. 463 с.

7. Кашапов М.М., Григорьева Е.М. Особенности разрешения учителем педагогической ситуации // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент. М.: ИП РАН, 1998. С. 86-92.

8. Кашапов М.М., Серафимович И.В. Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в деятельности учителя // Психология ПМ: теория и практика. М.: ИП РАН, 1998. С. 135 - 148.

9. Киселева Т.Г. Оценивание как показатель уровня ПМ учителя. Психология ПМ: теория и эксперимент. М.: ИП РАН, 1998. С. 92 - 100.

10. Киселева Т.Г. Уровневые характеристики педагогического мышления в ситуации оценивания // Психология ПМ: теория и практика. М.: ИП РАН, 1998. С. 61 - 66.

11. Киселева Т.Г. Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999. 154 с.

12. Коточнигова Е.В. Особенности развития творческого педагогического мышления // Психология ПМ: теория и эксперимент. М.: ИП РАН, 1998. С. 115 - 117.

13. Коточнигова Е.В. Психологические особенности творческого педагогического мышления. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 162 с.

14. Могутина Т.Ю. О педагогических стереотипах как барьерах творческой активности учителя. // Психология ПМ: теория и эксперимент. М.: ИП РАН, 1998. С. 100 - 109.

15. Разина Т.В. Особенности рефлексии на различных уровнях педаго-

гического мышления. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 243 с.

16. Серафимович И.В. Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 252 с.

17. Соколова И.В. Развитие творческого мышления учителя в рамках психолого-педагогического семинара // Психология педагогической ситуации / Ярославль, Яросл. гос. ун-т, 1996. С.61-70. Деп. в ИНИОН РАН № 52113 от 4.12.96 г.

18. Сумарокова О.В. Особенности понимания оценки и её социально-психологических функций участниками образовательного процесса. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999. 152 с.

19. Шадринков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.

МЕТОДОЛОГИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ, НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ*

Машаев В.А., доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского (г. Ярославль)

Методологическое знание – во всяком случае в психологии – всегда представлялось значимым. Несомненно, что уже “отец” психологии – великой грек Аристотель – отдавал себе отчет в сложности методологических проблем. Уже второй абзац его известного трактата “О душе” посвящен сложности метода познания души. Аристотелевский же “органон” есть не что иное, как попытка разработать универсальный инструмент, приводящий к истинному познанию. Впрочем, справедливо мнение, согласно которому подлинный интерес к вопросам методологии начинают проявлять мыслители нового времени (прежде всего Ф. Бэкон, Р. Декарт, Д. Локк и др.). В рамках настоящей статьи нет возможности рассмотреть (хотя бы в самых общих чертах) эволюцию методолого-психологических идей, поэтому ограничимся здесь лишь самыми необходимыми замечаниями. Отметим, что анализ истории психологической методологии представляется очень важной и перспективной задачей: по нашему мнению, восстановление, реконструкция подлинных методологических оснований, лежащих в фундаменте тех или иных психологических теорий, позволит во многом по-новому представить саму историю психологической мысли.

Психология – еще очень молодая наука. Ее оформление как самостоятельной научной дисциплины произошло, как известно, во второй полови-

не XIX столетия, когда Вильгельм Вундт обосновал физиологическую психологию в качестве "новой области в науке", независимой от философии. В предисловии к первому изданию "Оснований физиологической психологии" Вундт в марте 1874 года писал: "Предлагаемый публике труд имеет целью ограничение новой области в науке. Я хорошо сознаю, что моя попытка может быть сочтена преждевременною. В самом деле, даже анатомо-физиологические основания излагаемой науки еще не достаточно утверждены, а экспериментальная разработка психологических вопросов едва лишь начата. Но известно, что ориентировка в действительном состоянии науки, хотя бы только возникающей, есть лучшее средство для выполнения существующих в ней пробелов. Чем несовершеннее будет в этом отношении моя попытка, попытка, надо сказать, первая, тем скорее она вызовет труды, ее дополняющие и исправляющие. Кроме того, именно в этой области решение многих проблем существенно зависит от связи их с фактами, которые на первый взгляд часто кажутся не имеющими сюда никакого отношения, так что только ближайшее рассмотрение этих проблем может показать верный путь к их разрешению" (Вундт, 1880, с. III).

Довундтовская психология представляла собой философскую дисциплину. Обоснование психологии как самостоятельной философской дисциплины было осуществлено в тридцатые годы XVIII столетия немецким философом Христианом Вольфом, который выделил рациональную и эмпирическую психологии (Wolff, 1732, 1734). Для темы нашей работы важно акцентировать, что роль методологии в философской психологии выполняла рациональная психология: именно она определяла, что собой представляет душа, как она связана с телом и т.д. Кант подверг рациональную психологию уничтожающей критике. Кантовская критика психологии привела к тому, что психология (в самом благоприятном случае) могла рассчитывать лишь на статус эмпирической науки. Можно полагать, что судьбу психологии во многом предопределили кантовские слова, которые представляются своеобразным методологическим требованием к психологии, *если она захочет быть наукой*. Действительно, создается устойчивое впечатление, что многие психологи последующих поколений принимали "вызов", стараясь с удивительным упорством решать именно эти две задачи: экспериментировать и вычислять. Кант пишет в "Метафизических началах естествознания" (1786): "...эмпирическое учение о душе должно всегда оставаться далеким от ранга науки о природе в собственном смысле, прежде всего потому, что математика неприложима к явлениям внутреннего чувства и к их законам... Но даже в качестве систематического искусства анализа или в качестве экспериментального учения учение о душе не может когда-либо приблизиться к

тани, поэтому методичное внутреннее наблюдение может здесь быть применено лишь мысленно и иногда не способно сохраняться в виде объективных (замечаний) данных, ограничиваясь по усмотрению, еще более объективной (замечаний) формой, нежели объективной (замечаний) формой, но тем не менее и так, что наблюдение само по себе является и указывает на объективный предмет. Умозрение о душе никогда не может потому стать чем-то большим, чем историческое учение о — как правило в виду возможности — историческом учении о природе внутреннего чувства, т.е. описании природы души, но не наукой о душе, даже и как историческом историческом учении (Кант, 1966, с. 60).

Кантовские идеи метода применимы к последующим различным дисциплинам. Как они применимы и безоговорочно соглашались. Другим делом была кантовская критика. Гербарт был убежден, что кантовские идеи метода применимы, что означает использовать математику (в отношении эксперимента, Кант, конечно же, прав). С кантовской критикой выходящей был связан и сам Вундт. И, вопреки мнению кантовских утверждений, выходящим Вундт направляет внимание кантовских экспериментаторов на философию "элементарную", о которой говорил Кант. И Кант может считаться "элементарным" элементарным в отношении Кант, таким образом, "методично" также направлено внимание кантовской науки. Вундт провозгласил психологию частью кантовской дисциплины, основанной на фактах. Физiologicalная психология, по Вундту, — дисциплина, которая занимает "среднее место между естественными и гуманитарными науками". Вундт исходил из того, что психология может быть чисто кантовской дисциплиной. С одной стороны, это было условием, позволяющим психологию отделиться от философии, а с другой — условием и необходимостью определить объективный предмет (отличный от философского) и тем самым способствовать вниманию к методологии психологии. Первой научно-экспериментальной дисциплиной являлись вундтовские рассуждения о кантовских идеях как предмет изучения и самонаблюдения как науки (эксперимент: игра экспериментальную роль, обеспечивая объективные условия для "внутреннего восприятия", как правильно было бы назвать самонаблюдение по Вундту). Здесь, правда, необходимо отметить, что Вундт активно корректировал свою систему, от кан-

товских идей, давая своим ученикам. Необходимо различать историческую и философскую стороны метода. Методология и философия имеют различный характер, но они являются частью одного предмета. Если же методология, как дисциплина, имеет свой предмет, то философия, как дисциплина, имеет свой предмет. Методология и философия имеют различный характер, но они являются частью одного предмета. Методология и философия имеют различный характер, но они являются частью одного предмета. Методология и философия имеют различный характер, но они являются частью одного предмета.

товских идей: "Основы физиологической психологии" включались и его взгляды. Как уже было сказано, одним из условий выделения было провозглашение психологии "эмпирической" наукой, освобождение ее от метафизики. Одним из результатов выделения стало "линейное" решение проблемы теоретических методов в психологии (и философской психологии, например, метод интерпретации был основным, см. об этом (Майнлов, 1998). Создатель научной психологии В. Вундт выразил это очень отчетливо, говоря, что "существует полное согласие между всеми представителями науки, которые не верят, как некоторые философы, в чудодейственную силу специфического метода" (Вундт, 6 т., с. 1). Теоретические методы сводятся В. Вундтом к логическим процедурам над данными опыта: "...соединение данных содержания опыта, составляющей сущность научной работы, должно безусловно подчиняться законам логического суждения и умозаключения" (Вундт, 6 т., с. 1). Сейчас это выглядит временной (как мы увидим, сам Вундт очень скоро отказался от такой точки зрения) уступкой позитивизму. Во всяком случае, опыт последующей философии и психологии науки свидетельствует, что дело, увы, обстояло совсем не так просто: теория не сводится к логическому упорядочиванию эмпирических данных, а теоретические методы (действительно не имеющие чудодейственной силы) все же существуют. В конце жизни вундтовские взгляды на соотношение психологии и философии меняются кардинально. В статье "Психология в борьбе за существование" (1913) Вундт отмечал, что отделение от философии не может быть полным. Сегодня многим В. Вундт представляется ученым, создавшим новую научную дисциплину, основанную на опыте, широко использующую эксперимент, короче, "позитивную" науку, лишенную "всего метафизики". Подобная картина далека от действительности. В. Вундт был не только электиком (например, У. Джемс уподобил систему Вундта дождю черной, утверждая, что, будучи расщепленной, она будет существовать в виде автономных частей), но и достаточно трезво мыслящим человеком. Он прекрасно понимал, что та называемая "экспериментальная психология" без "содержательной ткани" философии существовать просто не сможет. Поэтому отделение от философии пока может быть только декларативным (на словах, но не на деле). Впрочем, лучше предложить слово самому В. Вундту: "На те, более общие и потому более

"экспериментальные методы" (или в том случае, если они действительно не структурируются опытом). С другой стороны, необходимо различать методологию и философию. Методология имеет свой предмет, философия — свой предмет. Методология и философия имеют различный характер, но они являются частью одного предмета. Методология и философия имеют различный характер, но они являются частью одного предмета. Методология и философия имеют различный характер, но они являются частью одного предмета.

более важные для психологического образования вопросы столь тесно связаны с определенной, теоретико-познавательной и метафизической точкой зрения, что непонятно, как они когда-либо исчезнут из психологии. Именно этот факт ясно доказывает, что психология относится к философским дисциплинам и что таковой она останется и после превращения в самостоятельную науку, так как, в конце концов, в основе такой самостоятельной науки могут лежать только метафизические воззрения скрытые и – если отделившись от философии психологи не будут обладать более или менее основательным философским образованием – незрелые. Поэтому никому это отделение не принесет больше вреда, чем психологам, а через них и психологии" (Вундт, 1913, с. 117). Оценивая позицию позднего Вундта из сегодняшнего дня, можно отметить, что создание "скрытых метафизических воззрений" является одной из важнейших задач содержательной методологии психологической науки. Отметим, что аналогичных взглядов придерживались и мудрый американец Уильям Джемс, и непримиримый сторонник научности Эдвард Титченер, который полагал, что изолированная интроспекция, освобожденная от "ошибки стимула", позволит, наконец, раскрыть подлинные законы психологии. Итак, констатируем, что признаваемые классики психологии полагали, что без философских обоснований развитие психологии невозможно. На первых этапах развития психологии как самостоятельной науки именно философия выполняет *методологические функции*. Фактически это означало: основу психологической теории задает методология (здесь еще стождествляемая с философией).

В рамках настоящего текста, как уже отмечалось, нет возможности рассмотреть историю и развитие методологических идей в психологии. Поэтому констатируем, что методология психологии в собственном (узком) смысле слова как концепция, трактующая познание психики, появляется тогда, когда психология преодолевает "наивный позитивизм" и переходит к изучению того, что *скрыто* за непосредственно наблюдаемыми фактами (внешними или внутренними). На этом этапе *специальная психологическая методология* становится просто необходимой, так как неочевидные исследовательские процедуры должны быть специально обозначены и описаны. История свидетельствует, что подобного рода методологическая работа происходит в основных психологических школах. В отечественной психологической науке влиятельными такой методологии были Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн. Наиболее известно "методологическое исследование" Выготского (этим вопросам посвящена его книга "Исторический смысл психологического кризиса"). Выготский, как известно, настаивает на необходимости специальной психоло-

гической методологии. Рассуждая о методологии, Л.С. Выготский подчеркивает, что разработка методологии – дело будущего. "Какая будет эта методология, и скоро ли она будет, мы не знаем, но что психология не двинется дальше, пока не создаст методологии, что первым шагом вперед будет методология, это несомненно" (Выготский, 1982, с. 422 - 423). По Выготскому, это должна быть "общая психология", совокупность принципов и "опосредующих теорий", "критики" психологии (Выготский, 1982, с. 420 - 421). "Нужна методология, т.е. система посредствующих, конкретных, примененных к масштабу данной науки понятий" (Выготский, 1982, с. 419).

Отметим также, что развитие методологии психологической науки существенно стимулировал так называемый "открытый кризис" в психологии. Необходимость разобраться в причинах, породивших кризис, вызвала к жизни множество методологических работ, посвященных анализу психологического кризиса.

Повторим, здесь нет возможности анализировать ни захватывающую историю развития методологии психологии в целом, ни эволюцию методологических идей. Отметим только, что методологические исследования осуществлялись в отечественной и зарубежной психологии существенно по-разному: в советской (затем российской) психологии использовались термины "методология психологии", в зарубежной чаще всего предпочитали употреблять выражение "философия психологии". (В нашу задачу в настоящей работе не входит анализ различий между этими трактовками методологии, равно как и интереснейшей истории развития методологических идей в отечественной психологической науке – это тема специальной статьи.)

Обратимся к отечественной психологии сегодняшнего дня. Психологическая наука, как и все человечество, вступила в новое тысячелетие. Отзвучали торжественные слова по поводу миллениума, произнесены юбилейные пожелания, озвучены приличествующие случаю надежды. На пороге нового тысячелетия редакция авторитетного журнала "Вопросы психологии" провела круглый стол "Психология XXI века: пророчества и прогнозы", где предполагалось обсудить ряд интересных вопросов: "Станет ли XXI век веком психологии?", "Сбылось ли пророчество В.И. Вернадского о вступлении человечества в психологическую эру?" и ряд других. В заседаниях круглого стола приняли участие ведущие отечественные психологи. Удивительно, но праздничное настроение существенно не повлияло на оптимизм высказываний. Немногие из известных психологов ожидают, что их наука будет "наукой XXI века", а новый век соответственно "веком психологии". Такого рода оценки суще-

ственно отличаются от известных оптимистических предвидений Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева и других выдающихся психологов, согласно которым психология займет центральное место в структуре научного знания, станет ведущей научной дисциплиной и т.д. В чем причина такого рода расхождений во взглядах? Реальные процессы и тенденции в психологии, либо осознание кардинальных трудностей, возникших на пути развития этой науки?

Очевидно, впрочем, что на получение оптимистических ответов редакция особенно и не рассчитывала, так как последний, восьмой вопрос направлен на выяснение того, в чем состоит смысл кризиса в психологии на рубеже XX и XXI веков. Если в науке кризис, то полезно выявить, в чем он состоит и проявляется. Тем более, если это кризис методологический. Представляется, что это одна из актуальных задач современной методологии психологической науки.

Согласно популярной точке зрения, могут быть выделены три вида психологического знания (М.С.Роговин, Г.В.Зеленский, 1988). Первый вид — это знание о психических процессах и индивидуальных особенностях — знание предметное. Второй вид — это знание о самом процессе психологического исследования, о том, как получается, фиксируется и совершенствуется предметное знание о психике — знание методологическое. Третий вид знания — знание историческое, в котором отражается закономерная последовательность развития первых двух видов знания и которое помогает понять общее состояние психологии на каждый конкретный период времени. Предметное знание, в свою очередь, может быть разделено на знание феноменологическое и теоретическое, что позволяет выделить четыре класса проблем научной психологии: феноменологические, теоретические, методологические, историко-психологические (В.А. Мазуров, 1998). Как было показано ранее, центральными являются методологические проблемы, так как от того или иного их решения существенно зависит и номенклатура психических феноменов, и их теоретическая трактовка, и, как это ни покажется удивительным на первый взгляд, сама история психологической науки (В.А. Мазуров, 1998). Основная задача настоящей работы состоит в том, чтобы отметить наиболее актуальные новые направления методологической работы в области психологии, проявившиеся в самые последние годы, и попытаться оценить их перспективы.

Методология психологической науки в нашей стране, как хорошо известно, имеет весьма непростую историю. В отечественной психологии методологические традиции были заложены еще работами Н.Н. Ланге и В.Н. Иванова-Смоленского. Особенно важно подчеркнуть, что это была именно содержательная методология психологии на исторической основе.

Признанные классики отечественной психологической методологии Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн явились, в частности, наследниками и этой важной традиции. Двадцатые годы ушедшего века представляли собой настоящее "торжество методологии": можно назвать десятки публикаций, в которых ставились "диагнозы" и намечались пути выхода из методологического кризиса. Среди этих авторов М.Я. Басов и П.П. Блонский, Л.С. Выготский и В.А. Вагнер, А.Р. Лурия и С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и многие другие (список легко продолжить, так как научная периодика того времени свидетельствует, что методологические проблемы решали едва ли не все активно работающие психологи). Наиболее глубокий методологический анализ состояния тогдашней мировой психологии был проделан, как хорошо известно, Л.С. Выготским (1927, опубл. в 1982) и С.Л. Рубинштейном (1934, 1935). В дальнейшем заниматься методологией психологии становится все сложнее. Отчасти это связано с непростой (а в отдельные периоды и драматичной, и даже трагичной) историей развития психологии в нашей стране в двадцатые — восьмидесятые годы двадцатого столетия, когда методология оказалась в прямой и непосредственной зависимости от идеологии. Как хорошо известно, такая зависимость должна была хотя бы быть "обозначенной". В этом отношении можно привести в качестве примера глубокие исследования известного советского методолога Э.Г. Юдина. Он (вслед за В.А. Лекторским и В.С. Швыревым) выделяет четыре уровня методологии: философский, уровень общенаучных принципов и форм исследования, уровень конкретно-научной методологии и уровень методики и техники исследования. В частности, высший уровень образует философская методология. Ее содержание составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. "Очевидно, что эта сфера методологии представляет собой философское знание и, следовательно, разрабатывается специфическими для философии методами. Вместе с тем она не существует в виде какого-то особого раздела философии: методологические функции выполняет вся система философского знания" (Э.Г. Юдин, 1978, с. 71). Как отмечал Э.Г. Юдин, "одной из кардинальных методологических проблем, возникающих в этой связи, является определение специфики различных сфер познания, в особенности специфики гуманитарного познания в сравнении с естественно-научным. Эта специфика объясняется, в частности, фактом непосредственного участия в гуманитарном познании классовых, партийных установок исследователя, его ценностных ориентаций, а также необходимостью учитывать и давать соответствующую интерпретацию сложной структуре целеобразной человеческой деятельности и ее результатам" (Э.Г. Юдин, 1978, с. 71).

Вероятно, одна из причин утраты интереса к методологии в современной отечественной психологии конца XX – начала XXI века кроется в том, что методология для многих ассоциируется именно с философским уровнем, который, как уже упоминалось, в силу известных причин имел "идеологическую" составляющую. "Ликвидация" марксизма-ленинизма как "обязательной" философии привела к фактической "самоликвидации" философской методологии. Конечно, о былой классовости и партийности исследователя никто, кроме отставных идеологов, особенно жалеть не будет. Но философской методологии, которая бы реально исследовала вопросы, связанные со спецификой познания в области наук гуманитарных и естественных, явно будет не хватать. Ибо почему-то без специального обсуждения полагается, что есть некая единая общенаучная методология, созданная по образцу естественных наук. И она — эта общенаучная методология — должна прилагаться, в частности, к психологии. А это вовсе не очевидно. Более того, весь недолгий путь развития научной психологии свидетельствует, что психологии необходим свой путь. Она же — научная психология — до сих пор пыталась идти "путем эмбриона", т.е. воспроизводит логику развития естественных наук (выделившись из философии раньше всего), а затем пытается пойти по пути, указанному историческими науками. Теперь, когда накоплен вековой опыт следования "чужой колесе", не приведший, будем честными, к ожидавшимся результатам, может быть, пора попробовать строить психологию на *собственной методологической основе*? До сих пор (как это ни удивительно!) еще не было предпринято масштабных попыток строить психологию как особую отрасль научного знания, имеющую выраженное своеобразие *своего предмета*. Карл Юнг по этому поводу заметил: "Порой мне даже кажется, что психология еще не осознала объемности своих задач, а также сложной, запутанной природы своего предмета: собственно "души", *психического, psyche*. Мы еще только начинаем более или менее ясно осознавать тот факт, что нечто, понимаемое нами как психическое, является объектом научного исследования" (Юнг, 1994, с. 12 - 13). У психологии свой путь, отличный и от пути естественных, и от пути герменевтических дисциплин.

Методология психологии, как уже отмечалось, ныне не слишком популярна. Это происходит несмотря на то, что в конце XX века в психологии наличие острого методологического кризиса не является очевидным развее для безудержного оптимиста. Пути "редукции методологии" разнообразны (о попытках "ликвидировать" методологию "в целом" было сказано выше). С одной стороны, не прекращаются попытки "свести" методологию к совокупности чисто "технических" процедур, связанных с плани-

рованием, организацией, проведением и обработкой результатов экспериментального (квазиэкспериментального) исследования, с другой - заметна тенденция ограничить методологические вопросы психологии анализом формальных схем объяснения. Кроме того, достаточно часто встречается упрощенная, примитивная трактовка методологии психологической науки, сводящая методологию к "дежурному набору" из нескольких принципов. Такой подход к пониманию роли методологии психологии, на наш взгляд, совершенно недопустим, поскольку лишает ее возможности стать рабочим инструментом исследователя, позволяющим анализировать, сопоставлять, соотносить психологические концепции (что является одной из основных задач методологии).

Подчеркнем еще раз, что в настоящее время, как было показано нами ранее (В.А. Мазилев, 2001), методологические вопросы приобретают особую актуальность. Назовем (не претендуя на полноту и систематичность) наиболее значимые, на наш взгляд, новые направления методологических поисков², осуществляющихся в современной отечественной психологической науке в самые последние годы.

1. Разработка основ теоретической психологии (В.М. Аллахвердов, 1993, 2000; А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1998). Согласно А.В. Петровскому и М.Г. Ярошевскому, "предмет теоретической психологии — саморефлексия психологической науки, выявляющая ее категориальный строй (протопсихологические, базисные, метапсихологические, экстрапсихологические категории), объяснительные принципы (детерминизм, системность, развитие), ключевые проблемы, возникающие на историческом пути развития психологии (психофизическая, психофизиологическая, психогностическая и др.), а также само психологическое познание как особый род деятельности" (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1998, с. 10). Действительно, такого рода работа современной психологии остро необходима. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский несомненно правы, утверждая, что "особенностью формирования теоретической психологии является противоречие между уже сложившимися ее компонентами (категориями, принципами, проблемами) и ее непредставленностью как целостной области, как системы психологических категорий" (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1998, с. 11). Также нельзя не согласиться с авторами, что теоретическая психология еще только склады-

² Подчеркнем, что речь идет именно о новых подходах. Разумеется, это никоим образом не означает, что становятся менее актуальными традиционные направления методологических исследований. Напротив, чрезвычайно важны исследования, посвященные системному подходу в психологии на современном этапе, проблеме целостности психического и т.д. и т.д. В рамках настоящей статьи мы не будем специально анализировать эти и другие важнейшие традиционные вопросы современной психологической методологии.

вается. В действительности мы имеем дело с "открытостью" этой научной отрасли для включения в нее многих новых звеньев. В этой связи целесообразно говорить об "основах теоретической психологии", имея в виду дальнейшую разработку проблематики, обеспечивающую целостность научной области" (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1998, с. 11). Не вдаваясь в анализ этой интересной попытки конституировать новую отрасль психологии, заметим, что в перечне категорий психологии не находится места для понятия "психика". Это представляется не случайным, так как понимание психологии, развиваемое авторами, предполагает детерминизм и, как следствие, сведение в конечном счете психического к непсихическому. Отметим, что такая трактовка вызывает некоторую смутную тревогу. Ведь оказывается, что научная психология утрачивает свою специфику. А если предмет психологии не имеет своей психологической специфики (не является центральным психологическим понятием, конституирующим эту науку), то психология обречена на редукцию: никакой системный подход не сможет избавить ее от этой участи. Напомним, что Шпрингер в начале XX века предупреждал, что психическое следует объяснять через психическое. Возможно, стоит говорить о разработке еще более широкой концепции – философии психологии (жизни философия психологии см.: В.А. Мазиллов, 1999). Психологии предстоит большая методологическая работа. Для этого нужны соответствующий "инструмент" и соответствующее "рабочее пространство". Это – сфера содержательной методологии психологии, или, иными словами, философия психологии. Психологии остро необходима новая содержательная методология, которая могла бы направить и обосновать действия по реформированию психологической науки.

2. Разработка нового понимания предмета психологии. Одним из первых в новейшей отечественной психологии на эту проблему обратил внимание И.П. Волков (1996), который настаивал на необходимости теоретического анализа предмета психологии. В настоящее время формируется представление о предмете психологии как сложном, многоуровневом. Как было показано в предшествующих работах (В.А. Мазиллов, 1998), предмет психологии имеет сложное строение: можно говорить о "декларированном", "рационализированном" и "реальном" уровнях. Различение уровней предмета позволяет избежать многих недоразумений, поскольку соотнесение концепций должно происходить на уровне "реального" предмета. Отметим здесь, что разработка концепции предмета представляет сложнейшую задачу (как ни удивительно, научная разработка этой проблемы еще только началась), но она совершенно необходима, так как является обязательным условием для продвижения в этом магистральном направлении.

История психологии – история поисков предмета психологии. Как справедливо заметил М.Г. Ярошевский, цитируя автора статьи в "Британской энциклопедии": "Бедная, бедная психология. Сперва она утратила душу, затем психику, затем сознание и теперь испытывает тревогу по поводу поведения" (М.Г. Ярошевский, 1996, с. 5). Вместе с тем все эти утраты можно рассматривать и как обретения, поскольку движение к более глубокому пониманию психического есть явный прогресс: вместе с каждой утратой очередного предмета становится ясно, что, конечно же, психическое есть только что "утраченное", но и, несомненно, нечто сверх того. Поэтому правомерен взгляд на историю психологии как на обретение наукой своего подлинного предмета.

Представляется, что сейчас вряд ли найдется более актуальная и насущная проблема, чем предмет психологии. Кризис, который в настоящее время охватил нашу психологию, вряд ли исчезнет сам по себе. Для этого требуется методологическая работа. И первым пунктом в этой работе должно быть уточнение понимания предмета психологической науки.

Остановимся здесь лишь на одном моменте. Предмет психологии должен выполнять ряд важных функций. Во-первых, он должен выполнять роль "операционального стола" (М. Фуко), который бы позволял реально соотносить результаты исследований, выполненных в разных подходах и школах. Во-вторых, он все же должен не быть "искусственно" сконструированным, а существовать реально, для того чтобы быть предметом науки в подлинном смысле слова. Психическое должно иметь онтологический статус. В-третьих, 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 внешнему, осуществляя тем самым редукцию психического. В-четвертых, понимание предмета должно быть таково, чтобы позволить разрабатывать науку по собственной логике, не сводя развертывание психологических содержаний к чуждой логике естественного или герменевтического знания.

Можно продолжать, поскольку найдется и в-пятых, и в-шестых. Обратим внимание на тот момент, что, очевидно, сегодняшнее понимание психического как отражения¹ (а его еще никто не отменял, имплицитно такое определение присутствует в очень многих отечественных современных психологических текстах), по сути, не выполняет ни одной из вышеуказанных функций.

¹ Чтобы быть правильно понятым, специально подчеркнем: речь идет именно о предмете психологии. Важность категории "отражение" и ее научного (в том числе в методологическом) анализа рассмотрены (см., например, глубинные исследования С.Д. Смирнова (1985) и др.

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 психическое 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 Шпрингера (*psycheologica-psychologica*) по-прежнему актуально для психологии. Не стоит 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.

Путь научной психологии от Вундта до Пиаже состоял в том, что психическое лишается права на объективное существование, поэтому редукция, прямая или опосредованная, была неизбежной. Однако неверно было бы полагать, будто вся психология была такой. Здесь хотелось бы указать на опыт аналитической психологии Карла Густава Юнга, точнее, комплексной психологии – использовавшееся "ранним" Юнгом самоназвание, представляется, было точнее. По нашему мнению методологические идеи К.Г. Юнга до сих пор в достаточной степени недоисследованы. К сожалению, здесь нет возможности обсуждать методологию "общей психологии", разработанную Юнгом, поэтому отошлем читателя к опубликованным работам (Мазиллов, 1999). Отметим только, что, возможно, в юнговских работах содержится указание на перспективное направление поисков.

Утрата умоз, неадекватное понимание своего предмета, психология обретет возможность конструктивного внутри- и вненаучного диалога, возможность интеграции различных концепций, по-разному подводящих к исследованию человеческой души. Тем самым психология обретет свое законное место в системе наук, обретет статус фундаментальной науки и, возможно, станет основой наук о духе. Представляется, что в начале нового, XXI века психология находится на пороге нового этапа своего развития, который сделает ее самостоятельной *фундаментальной наукой*.

В самое последнее время появляются интересные работы, посвященные конкретным трактовкам предмета психологической науки (В.Д. Шадриков, 2003, И.П. Волков, 2003, А.А. Тюков, 2003 и др.).

3. Работы, посвященные анализу методологического кризиса в современной психологии. Нарботанное в современной психологии реальное богатство (в первую очередь теории и концепции разного уровня), тем не менее, не позволяет в настоящее время получить общей картины психического. Создание такого рода картины формулировалось как одна из важнейших задач психологии, но она до сих пор осталась нерешенной. Пожалуй, именно это обстоятельство заставляет многих авторов говорить о методологическом кризисе в психологии. Венгры Л. Гаран и Л. Кечке (1997) видят новый кризис ("Еще один кризис в психологии!"), Ф.Е. Василюк (1997) называет современное состояние "слизисом", имея в виду расщепление между научной психологией и психологической практикой. А.В. Юревич (1999) вообще полагает, что в психологии имеет место системный кризис.

По нашему мнению, глубинный кризис научной психологии существует с момента ее возникновения, он не преодолен до сих пор, хотя может проявляться на разных уровнях. По меньшей мере, их три.

Первый – относительно неглубокий. Этот уровень отражает закономерности любого развития, включающего в себя, как хорошо известно, и литические и критические этапы. Кризис на этом уровне – нормальный, естественный этап в развитии любого подхода, направления, "локальный" кризис, который и возникает, и преодолевается относительно легко.

Второй уровень – уровень "основных парадигм". Еще Вундт – создатель научной психологии – заметил в "Основах физиологической психологии", что психология "занимает среднее место между естественными и гуманитарными науками". История психологии в XX столетии может быть уподоблена движению "маятника": периодические обострения кризиса – не что иное, как разочарование в возможностях свести всю психологию к ее "половине" (естественнонаучной или герменевтической). Иными словами, когда части научного сообщества становится очевидной несостоятельность очередной попытки решить вопрос о целостности психологии ценой "логического империализма" той или другой из двух полунаук (по изящному выражению Л. Гаран и М. Кечке), возникает впечатление, что психология вновь в кризисе.

И, наконец, третий, самый глубокий уровень связан с ограниченным пониманием самого предмета психологии. На этом уровне кризис не преодолен до сих пор (со времен В. Вундта, Ф. репана и В. Дильтея).

Несколько кризиса, на наш взгляд, можно обнаружить в трудах ученых середины XIX столетия, которые обеспечили психологии статус самостоятельной науки. Обстоятельства выделения были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета. С одной стороны, оказалось противопоставление физиологии (в результате количественное утратило "энергетические" определения), с другой – разделение психоки на "высшую" и "нижнюю" лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психоки в значительной степени утратило характеристика "духовного"). Вероятно, утверждение о противопоставлении физиологии книто психоки неверно: ведь сам Вундт был физиологом, а его психология изначально физиологической. Тем не менее, разрыв оформился и dualность нашей научной психоки очевидна и в начале третьего тысячелетия. К тому же провозглашение психоки эмпирической наукой способствовало фактически проращению теоретических исследований по проблеме предмета психоки (это казалось возвращением к метафизике, редуцированной психоки). Результатом такого положения вещей явилось то, что фактически психоки разрабатывалась в значительной степени за счет легкой другой наук (биологических либо социальных), так как предмет психоки реально расширялся в рамках концепций, типологий к биологии либо социологии. На наш взгляд, глубинный смысл кризиса в психоки как раз и состоит в неадекватном определении предмета, в результате чего подлинный предмет психоки становится "частичным", "одномерным" и редуция становится неадекватной: психоки сводится к адаптации, к регуляции, к отражению, к ориентированию и т.д. Таким образом, выход из кризиса может быть найден только в том случае, если трактовка предмета научной психоки будет пересмотрена. В качестве показательного примера уместно обратиться к опыту юнговской аналитической психоки и осознать, насколько непохож метод амплификации, который, как известно, является частью метода интерпретации, на редуцированной аналитической метод научной психоки (см. подробно об этом: В.А. Мещеряков, 1997, 1998).

Главный вывод, который следует из вышеприведенных соображений, состоит в том, что кризис в научной психоки, так сказать, "заложен конструктивно", процессы на поверхностных уровнях практически ничего не решают. Следовательно, важнейшей проблемой современной психоки является выработка такого понимания предмета, который бы позволил преодолеть кризис на глубинном уровне! Здесь нет возможно-

¹Обратим внимание на то обстоятельство, что проблема методологического кризиса в современной фактически сводится к проблеме определения предмета науки. Проблема предмета, естественно, является одной из современных методологических проблем, стоящих перед философией научной науки.

сти рассматривать исторические причины возникновения узкоконселекватной трактовки предмета (при желании их можно усмотреть в традициях, унаследованных еще от средневековой философии, рассматривавшей душу как простую по своей природе, а затем в трудах Р. Декарта, Д. Локка и особенно И. Канта).

Справедливости ради необходимо отметить, что на ограниченность такого подхода указывали и Дильтей и Шпрангер, но их влияние на магистральные тенденции развития научной психологии не было значительным (вспомним, что еще в 1914 году И.Н. Ланге характеризовал Дильтея как мыслителя "редкой оригинальности", "оставшегося малоизвестным"). Напомним, Дильтей критически относился к "конструктивному" характеру научной психологии. Узкое понимание предмета психологии создает основу для разного рода редукционистских подходов и прелатствует интегративным тенденциям.

4. Работы, посвященные исследованию и методологическому обеспечению интеграционных процессов в психологии. Напомним, что традиционный подход определяет методологию как систему "принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе" (А.Г. Спиркин и др., 1989, с. 359). Это же определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. Это означает, что методология фактически рассматривается только в своей познавательной, когнитивной функции. Это, несомненно, важнейшая функция методологии. Но, как можно полагать, далеко не единственная. В течение многих десятилетий методология психологии была направлена исключительно на разработку средств, позволяющих осуществлять процесс познания психического (когнитивная функция методологии психологии). Методология психологической науки должна выполнять и коммуникативную функцию, т.е. способствовать установлению взаимопонимания между разными направлениями, подходами внутри психологической науки (Mazlov, 1997). На современном этапе своего развития психология не в состоянии предложить исчерпывающие модели, которые бы претендовали на объяснение психического во всей его сложности. Поэтому психология (по крайней мере, на нынешнем этапе своего развития) вынуждена пользоваться совокупностью концепций, каждая из которых имеет свои достоинства и ограничения. (Заметим в скобках, что, поскольку психология имеет уникальный предмет, который, по мнению некоторых выдающихся мыслителей, представляет собой самое сложное для человеческого познания, построение универсальной теории психического в обозримом будущем вообще весьма проблематично.) Сегодня

совершенно ясно, что современная психология далека от единства. Необходимо сопоставление научных концептуальных систем, выполненных в разных научных традициях. Остро необходимо решение одной из важнейших методологических проблем современной психологии — разработка аппарата коммуникативной методологии. Без решения этой проблемы невозможно найти выход из кризиса психологии, поскольку именно неразработанность этой проблемы не позволяет находить взаимопонимание между различными подходами и направлениями в психологии. Как пронизательно в свое время заметил Кунт, время глобальных теорий в психологии еще не наступило. Нужно полагать, не наступило оно и сейчас. Поэтому главной задачей психологии на нынешнем этапе ее развития является не разработка неких "супертеорий", призванных объяснить все и вся, а интеграция накопленного психологического знания, соотнесение различных концепций, подходов, направлений. В настоящее время такая работа уже проводится, все более проясняются контуры коммуникативной методологии психологической науки (В.А. Мазилос, 2002).

Нами было показано, что разработка коммуникативной методологии возможна (В.А. Мазилос, 2002). Назовем основные положения, составляющие фундамент коммуникативной методологии.

Во-первых, это представление о предмете психологии как сложном, многоуровневом. Как было показано в предшествующих работах (В.А. Мазилос, 1998), предмет психологии имеет сложное строение: можно говорить о "декларируемом", "рационализированном" и "реальном" уровнях. Различные уровни предмета позволяет избежать многих недоразумений, поскольку соотнесение концепций должно происходить на уровне "реального" предмета. Отметим здесь, что разработка концепции предмета представляет сложнейшую задачу (как ни удивительно, научная разработка этой проблемы еще только началась), но она совершенно необходима, так как является обязательным условием для продвижения в этом магистральном направлении.

Во-вторых, большинство недоразумений в психологии возникает от неоднозначного понимания многих терминов. Множественность определений и трактовок была и остается "фирменным" знаком психологии. Покажем это на примере понятия "метод". История психологии дает массу примеров, как различные авторы давали противоположные характеристики одним и тем же методам. Парадоксально, но для этого имелись определенные основания. Разработанный нами подход позволил дать единственный ответ на этот вопрос. Специальное исследование показало, что метод имеет уровневое строение: можно говорить по меньшей мере об идеологическом, предметном и операциональном уровнях

метода (В.А. Мазиллов, 1998). Естественно, что характеристики метода на разных уровнях будут существенно различаться. При сопоставлении психологических концепций важно иметь в виду, что на разных уровнях метод выступает существенно по-иному, поэтому необходимо строго учитывать данное обстоятельство. Отметим здесь, что подобного рода проблемы возникают по отношению едва ли не к каждому психологическому понятию, что, несомненно, затрудняет работу по интеграции психологического знания. Выявление подлинного и мнимого спектра значений того или иного понятия — еще одна актуальная задача методологии психологической науки.

В-третьих, при соотнесении должна использоваться рабочая схема, определяющая технологию соотнесения (с помощью которой будут производиться конкретные операции соотнесения). Главная сложность состоит в том, что такая схема должна представлять собой инвариант, характеризующий любую психологическую концепцию. Поскольку многообразие психологических теорий общезвестно, задача кажется практически невыполнимой. Однако наши предшествующие исследования показали, что может быть намечен путь решения и этой проблемы. Наши исследования в области методологии психологической науки показали, что может быть выделена универсальная проблема, с которой сталкивается любой исследователь-психолог (подчеркнем, вне зависимости от того, осознает он это или действует интуитивно). — проблема соотношения теории и метода. Первоначально нами была разработана на основе историко-методологических исследований исходная схема, которая в последующих исследованиях была уточнена и подвергнута проверке на универсальность (В.А. Мазиллов, 1998, 2000, 2001).

Разработанная схема соотношения получена на основе историко-методологического анализа развития психологической науки (как концептуальной системы и как деятельности). Эта схема характеризует научную концепцию в ее целостности — от первоначального замысла (предтеория) до получения итогового продукта (научной теории). Главным достоинством предлагаемой схемы является то, что она, как показали наши исследования (В.А. Мазиллов, 1998, 2001), представляет собой структурный инвариант и, следовательно, может выступать в качестве основы для осуществления сопоставления различных концепций. Схема является "замкнутой", т.е. позволяет понять, каким образом полученные результаты одного исследования порождают гипотезы, подлежащие проверке в следующем авторском исследовании.

Таким образом, опираясь на разработанную модель соотношения теории и метода в психологии, возможно разработать коммуникативную ме-

топологическую модель, позволяющую реально соотносить различные аксиоматические концепции, обнаруживая в них как совпадающие элементы, так и те, в которых сопоставляемые концепции различаются.

Остановимся несколько подробнее (в силу особой важности этого аспекта) на главной характеристике предлагаемой модели – ее универсальности. Универсальность данной модели обеспечивается тем, что:

А) В ней всегда предельно абстрактно. Таким образом (напомним, предмет многоуровнев, исходное понимание максимально широкое – “площадь для сбора”), оказываются реально соотносимыми любые психологические концепции (которые действительно являются психологическими – по предмету исследования).

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

В) Предтеория является высшим понятием в процедуре соотношения. Моделирующие представления, к примеру, обычно не только не вербализуются исследователем, но и вообще не эксплицируются. Тем не менее, этот элемент является чрезвычайно важным (нами было показано, что различные теории мышления, к примеру, отличаются в первую очередь тем, что используют различные моделирующие представления) (см., например, В.А. Мазилова, 1998). Естественно, то же самое можно сказать и о базовой категории, и о других компонентах предтеории.

Г) Создается возможность для реального соотношения различных типов и способов объяснения.

Не станем рассматривать задачи, стоящие на современном этапе перед коммуникативной методологией. Остановимся подробнее на одном моменте, представляющем, на наш взгляд, важнейшее условие успешности осуществления реальной интеграции. Речь пойдет об интеграции психологических понятий.

В современной отечественной психологии одним из первых к рассмотрению этого важнейшего вопроса подошел крупный методолог психологической науки М.С. Роговин. В его известной книге “Введение в психологию” (1988) IV раздел носит название “Интеграция понятий и объяснение в психологии”. М.С. Роговин отмечает: “Дифференциация психологических понятий – постоянно совершающийся процесс изменения их содержания в результате применения научных методов исследования – есть один

аспект их динамики. Вторым важнейшим ее аспектом является процесс установления отношений между понятиями и в конечном счете интеграция их в уже сложившиеся или складывающиеся системы понятий, образующие науку. Несомненно, что в какой-то мере мы можем рассматривать этот процесс и как объяснение одного понятия или какой-то совокупности понятий (хотя только интеграцией понятий объяснение не исчерпывается)” (М.С. Роговин, 1969, с.230). Вопросам соотношения психологических понятий большое внимание уделял известный отечественный ученый К.К. Платонов, посвятивший этой проблеме несколько работ, как теоретических (К.К. Платонов, 1972, 1982), так и “практических” (К.К. Платонов, 1974, 1981). В своей известной работе “О системе психологии” (К.К. Платонов, 1972) Платонов предпринял попытку систематизации психологических понятий. Особенно хочется отметить “практическую” работу (К.К. Платонов (ред). Краткий психологический словарь-хрестоматия. М., 1974), в которой собраны основные определения психологических понятий, принадлежащие ведущим отечественным психологам, т.е. фактически проделана подготовительная работа к проведению процедуры соотношения понятий.

В последние десятилетия в области упорядочения и соотношения понятий проделана значительная работа¹. Перспективный подход был предложен М.Г. Ярошевским, который выдвинул концепцию категориального анализа (М.Г. Ярошевский, 1974), получившую развитие и подтверждения в целом ряде историко-психологических работ (см. например, М.Г. Ярошевский, 1985).

Итак, инвариантное ядро психологии (условно назовем его категориальным) образуют: 1) категории, 2) принципы, 3) проблемы.

Будучи внутренне связаны между собой, категории образуют не простой конгломерат, а систему, “сетку” – категориальный строй. Вопрос о том, какие именно категории лежат в основе системы конкретной науки и как соотносятся ее различные компоненты, подлежит детальной сравнительно-исторической разработке” (М.Г. Ярошевский, 1974, с. 41 - 42). Обсуждая (пусть и в самых общих чертах) эту проблему, нельзя не назвать известную работу Б.Ф. Ломова “Методологические и теоретические проблемы психологии”, в которой предпринят детальный анализ оснований, категорий и принципов современной психологии (Б.Ф. Ломов, 1984).

О попытке мэтров отечественной психологии – А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского – конституировать новую психологическую дисци-

¹ В настоящей работе мы не имеем возможности дать ссылку на полный обзор литературы по этому аспекту проблемы, поэтому ограничимся указанием лишь на некоторые источники.

таким мы уже писали, обсуждая разработку теоретической психологии. Отметим, что разработка теоретической психологии предполагает выделение категориальной системы психологии. Авторами разработана категориальная система психологии (включающая двадцать четыре основные категории: А.В. Петровский, В.А. Петровский и М.Г. Ярошевский выделяют протопсихологические категории (организм, потребность, реакция, сигнал, различение, аффективность), базисные психологические категории (индивид, мотив, действие, образ, отношение, переживание), метapsихологические категории (Я, ценность, деятельность, сознание, общение, чувство), транспсихологические категории (личность, язык, активность, логос, соучастование, смысл). Действительно, необходимость подобного рода работы очевидна. В последнее время были опубликованы новые социальные работы, посвященные категориальной системе психологии (см. А.В. Петровский, В.А. Петровский, 2000). В данном контексте представляет особый интерес концепция, разработанная А.А. Тиховым. "Я предлагаю собственную конструкцию категориального ядра новой психологии в целостной картезианской картине "пространства существования и развития человеческой души", заданного предмет психологии в целом как предмет комплексной науки и базисные предметы - как разделы психологической науки. Привычные и знакомые нам категории личности, сознания и деятельности вводятся как независимые и задающие отдельные базовые предметы и, соответственно, теории личности, сознания, деятельности, а главное - возвращающие "душу" в качестве действительности психологического изучения" (А.А. Тихов, 2000, с. 8). Нельзя исключить того, что на последующих этапах интеграции психологического знания именно эти категории - личность, сознание, деятельность будут играть организующую роль.

Таким образом, можно констатировать, что работа по определению и уточнению категориальной структуры уже проводится, что создает определенные предпосылки для осуществления интеграции психологического знания в целом.

Начать реальную работу по интеграции научного психологического знания не же можно на определенных "полигонах". В настоящее время такая работа уже ведется, первым объектом интеграции избраны теории мышления. Первые результаты работы в этом направлении будут представлены в специальной статье.

Мы полагаем, что интеграция психологического знания - одна из важнейших задач, стоящих перед современной психологией. "Действительность интеграция предполагает раскрытие в массе специальных опытов, связанных в разных психологических дисциплинах и нередко

противоречащих друг другу, того главного, общего и существенного в психических явлениях, что так или иначе проявляется при любом специальном подходе. В конце концов все специальные области смыкаются в зонах ее фундаментальных проблем, разрабатываемых общей психологией. Именно она выполняет цементирующую роль в системе психологических наук" (Б.Ф. Ломов, 1984, с. 64).

Чтобы быть правильно понятыми, подчеркнем: цель интеграции состоит не в том, чтобы создать общую универсальную теорию, которая объяснила бы все, а в том, чтобы достичь взаимопонимания и на этой основе обеспечить реальное конструктивное взаимодействие между имеющимися и вновь создаваемыми психологическими концепциями. Напомним, что слово "интеграция" ("integratio" - лат. восстановление, возобновление) - всего лишь указание на путь к целостности, но вовсе не гарантия ее получения.

В современной психологии используются и другие интегративные подходы. На несколько иных основаниях строит интегративную методологию психологии В.В. Козлов (2002). Она "предполагает консолидацию множества областей, школ, направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле психологии" (В.В. Козлов, 2002, с. 31). Отметим, что, по мысли авторов, "именно интегративный подход дает возможность более широкого, целостного и многогранного взгляда на понимание человеческой природы и всей Вселенной. С позиции этого подхода представляется возможным свести воедино основные положения трех ведущих направлений психологии и психотерапии: ортодоксального, гуманистического и трансперсонального в рамках концептуальной схемы интегративного подхода" (В.В. Новиков, В.В. Козлов, 2002, с. 193 - 194).

5. Разработка методологических стандартов научной психологии. Назовем лишь известные работы В.Н. Дружинина (1994, 1998), в которых дается анализ структуры и логики научного исследования. Отметим также интересную работу А.В. Юревича, посвященную обоснованию методологического либерализма (2001). "Методологический либерализм предписывает, что психологическое объяснение всегда будет разнородным, многословным, построенным по принципу "слоеного пирога", каждый слой которого обладает самостоятельной значимостью и принципиально не заменим ни одним другим. Любой психологический феномен имеет различные уровни детерминации: феноменологический, физический, биологический и социальный, - требует объяснения на каждом из данных, не сводимых друг к другу уровнях, и именно сочетание этих слоев всегда будет придавать психологическому "пирог" его своеобразный вкус. Наиболее же эвристичной методологической установкой

видится каденность не во "взаимно" уровнями друг друга, а на по- ния передела между ними - так, вновь говоря словами М.К. Мамар- дашвили "зазора" между различными уровнями психологической ре- альности, из которых можно извлечь то, чего недостает для построения единой системы психологического знания. И наиболее перспективным направлением для ее построения представляются комплексные, межуровне- вые объяснения, в которых нашлось бы место и для смысла жизни, и для человека, и для личности, и для эволюционной целесообразности" (А.В. Юренич, 2001, с. 17). "Помимо создания установки на поиск переходов между различными уровнями детерминации психического, он предпола- гает в качестве иной, нежели сейчас, способ построения психологичес- кого знания. Исследовательская психология до сих пор тратила основ- ные усилия на то, чтобы научиться правильно добывать знание, пытается - с помощью позитивистских приемов - наиболее сложными и изощрен- ными способами вырыть его "из-под земли", а то время как нужное ей знание лежало на поверхности. И ей надо научиться не столько добы- вать, сколько правильно вычленивать и оформлять знание" (А.В. Юренич, 2001, с. 17).

6. Методология психологической практики. В новейшей истории оте- чественной психологии внимание к этим аспектам было привлечено ис- следователями Ф.Е. Василюка (1996), который констатировал, что в со- временной психологии наличествует "сдвиг", раскол между научной, исследовательской психологией и психологической практикой. В самое последнее время появились серьезные исследования, посвященные анали- зу специфики психологической практики, выполненные И.Н. Карпи- кин (2002). Важность исследований в этой области следует акцентиро- вать особо, так как методологическому обоснованию психологической практики уделяется явно недостаточное внимание. Работа И.Н. Карпи- кина посвящена теоретико-методологическому исследованию проблем формирования социально-психологических практик. Одну из своих задач автор видит в выработке общепонятных критериев для анализа содер- жания различных психопрактических систем, их сравнения и оценки. Эта задача решается через разработку теоретической модели психологи- ческой практики и выделение механизмов формирования видов психо- логических практик. Разработанная модель предлагает определенные методологические инструменты для соотношения между собой концепту- альные, методические и иные содержания психотехнологий и психо- технологий.

7. Разработка нового историко-методологического подхода. А.В. Юренич неоднократно при этом говорит о необходимости изменения ви-

деяния прошлого и будущего психологии. Прошлое психологии "обычно предстает как скопление ошибок, нагромождение артефактов, паутина тупиковых направлений исследования или, в лучшем случае, как беспорядочное накопление феноменологии, которое по отношению к психологии грядущего призвано сыграть ту же подготовительную роль, какую философия сыграла по отношению к науке. Именно в силу такого отношения к прошлому психологическое знание не кумулятивно, а любое новое направление психологической мысли уверенно отбрасывает все предыдущие, видя в них только "кладбища феноменологии", фон для оттенения своих достоинств и иллюстрация чужих ошибок" (А.В. Юрвич, 2001, с. 13). "Путь, пройденный психологией, - это не движение по тупикам, а, по-видимому, единственно возможная, хотя и нелинейная (таковых в науке вообще не бывает), но правильная траектория ее развития. Этот вывод можно дополнить еще более ответственным утверждением: практически все конкретные направления психологического исследования тоже не были артефактами, каждое из них - бихевиоризм, психоанализ, когнитивизм, теория деятельности и т.д. - адекватно понимало психологическую реальность, но каждое под своим углом зрения, аналогично тому, как любая естественнонаучная теория является неким взглядом на изучаемую реальность, а не ее гносеологической копией. Психологические теории - это интерпретации психологической реальности, интерпретации же неверными быть не могут. Бессмыслен и вопрос о том, какая из нескольких конкурирующих интерпретаций "более верна", равно как и сама их конкуренция" (А.В. Юрвич, 2001, с. 13). Ранее нами была предложена модель историко-методологического подхода, который позволяет по-новому рассмотреть достижения психологической науки (см. об этом: В.А. Мазидов, 2001а).

Между обозначенными направлениями существуют, на наш взгляд, глубинные смысловые связи, решение сформулированных проблем взаимосвязано, что подтверждается явными совпадениями в исследовательских подходах и очевидным параллелизмом в их разработке. Не подлежит сомнению, что краеугольным камнем является проблема предмета психологической науки: от того или иного решения существеннейшим образом зависит, *какую психологию* мы будем разрабатывать. Мы полагаем, что интерес исследователей к методологическим вопросам и отмеченные выше совпадения, возможно, стоит рассматривать как свидетельство процессов, которые в конечном счете приведут к рождению новой методологии психологической науки.

В заключение отметим, что в данном тексте были названы лишь некоторые направления методологической работы в современной отече-

ственной психологии. В действительности их значительно больше. И это означает, что методологическая работа в нашей психологии ведется достаточно интенсивно. Возможно, уже в ближайшем будущем мы сможем увидеть плоды этой методологической работы в позитивных изменениях самой системы научной психологии.

**Работа выполнена при поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ). Грант № 01-06-00049*

Библиографический список

1. Алахавердов В.М. Опыт теоретической психологии. СПб.: Печатный двор, 1993.
2. Алахавердов В.М. Сознание как парадокс. СПб.: ДНК, 2000.
3. Васильев Ф.Е. Методологический смысл психологического кризиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25 - 40.
4. Волков И.П. Препятствия развития теоретической и практической психологии в России: Возродить научные исследования по предмету психологии // Вестник Баттиской Академии. 1996. Вып.3. С. 6 - 13
5. Волков И.П. Какая методология нужна отечественной психологии. ЛТРУДЫ ЯРОСЛАВСКОГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО СЕМИНАРА: МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ. ЯРОСЛАВЛЬ, 2003.
6. Вундт В. Основания физиологической психологии. М.: Типогр. М.Н. Лаврова и К^о, 1896. 1040 с.
7. Вундт В. Основы физиологической психологии. Естественное знание и психология. Вып. 1. СПб.: Типогр. П.П. Союзина, 647. 136 с.
8. Вундт В. Психология в борьбе за существование // Новые идеи в философии. Сб. докладов: Методы психологии II. СПб.: Образование, 1913. С. 93 - 131.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.1. М.: Педагогика, 1982. 408 с.
10. Газар Л., Кече М. Еще один кризис в психологии! // Вопросы философии. 1997. № 4. С. 86-96.
11. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. М.: ИП РАН, 1993. 120 с.
12. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. М.: ИНФРА-М, 1997. 256 с.
13. Египт И. Сочинения. В 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966. 743 с.
14. Карлицкой И.Н. Современные социально-психологические практики: теоретико-методологическое исследование. Автореферат дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002.
15. Козлов В.В. К проблеме парадигмы современной социальной

психологии // Социальная психология XXI столетия. Ярославль: МАПН, 2002. С. 22 - 33.

16. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

17. Мазиллов В.А. О предмете психологии // Ярославский педагогический вестник. 1997. №1. С. 53 - 58.

18. Мазиллов В.А. К.Г. Юнг и современная психология // Человек. Власть. Общество: Материалы Азиатско-Тихоокеанского Международного конгресса психологов. 21 - 24 мая 1998 года, г. Хабаровск: Дальний Восток, 1998. С. 53 - 59.

19. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.

20. Мазиллов В.А. Психология на пороге XXI столетия: Методологические проблемы. Ярославль: МАПН, 2001. 112 с.

21. Мазиллов В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии. Ярославль: МАПН, 2002. 166 с.

22. Мазиллов В.А. *Psychologia quinta* (О пятой психологии) // Психотехнологии в социальной работе / Под ред. В.В. Козлова. Ярославль: МАПН, 1999. С. 107 - 132.

23. Мазиллов В.А. История психологии: необходим новый историко-методологический подход // Ярославский психологический вестник 2001а. Вып. 5. С. 8 - 13.

24. Мазиллов В.А. Научная психология: тернистый путь к интеграции // Труды Ярославского методологического семинара. Методология психологии. Ярославль, 2003.

25. Новиков В.В., Козлов В.В. К определению интегративной методологии // Человек. Власть. Общество. Хабаровск: Дальний восток, 2002. С. 191 - 194.

26. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. 528 с.

27. Петровский А.В., Петровский В.А. Категориальная система психологии // Вопросы психологии. 2000. №5. С. 3 - 17.

28. Платонов К.К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. 216 с.

29. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982. 309 с.

30. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1981.

31. Платонов К.К. (ред). Краткий психологический словарь-хрестоматия. М., 1974.

32. Роговин М.С., Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. Томск, 1988. 234 с.

33. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М: МГУ, 1985. 232 с.
34. Спиркин А.Г., Юдин Э.Г., Ярошевский М.Г. Методология // Философский энциклопедический словарь. М., 1989. С. 359 - 360.
35. Тихон А.А. Психология XXI века: пророчества и прогнозы (Круглый стол) // Вопросы психологии. 2001. №1. С. 6 - 8.
36. Тихон А.А. Методологические основания комплексной психологии: Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии. Ярославль, 2003.
37. Шадрин В.Д. О предмете психологии // Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии. Ярославль, 2003.
38. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М., 1978.
39. Юнг К.Г. Психология и алхимия. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. 382 с.
40. Юнг К. Г. Аналитическая психология. СПб, 1994. 136 с.
41. Юренич А.В. Системный кризис психологии // Вопросы психологии. 1999. №2. С. 3 - 11.
42. Юренич А.В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. 2001. №5. С. 3 - 19.
43. Ярошевский М.Г. История психологии. 3-е изд., дораб. М.: Мысль, 1985. 575 с.
44. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. М.: Мысль, 1974.
45. Ярошевский М.Г. Наука о поведении: Русский путь. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1996. 380 с.
46. Binstano F. Psychologie vom empirische Standpunkte /Hrsg. von Oskar Kraus. Bd. 1. Leipzig: Meiner, 1924. XCVII, 278 S.
47. Binstano F. Psychologie vom empirische Standpunkte/Hrsg. von Oskar Kraus. Bd. 2. Leipzig: Meiner, 1925.
48. Bühler K. Die Krise der Psychologie. Jena: Fischer, 1927. XV, 223 S.
49. Lewis K. The Conflict between Aristotelian and Galilean Modes of Thought in contemporary Psychology // J. Gen. Psychol., 1931, p.141 - 177.
50. Mentlov V.A. About Methodology of Russian Psychology of Today // Psychological Pulse of Modern Russia. Moscow-Jaroslavl: International. Acad. of Psychology, 1997, p. 125-134.
51. Wüher K. The Atlas Project: A Transpersonal View of Human Development. Berlin: Quest, 1996.
52. Wolff Ch. Psychologia empirica, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubie experientiae fide constant, continentur et ad solidam

universae philosophiae practicae ac theologiae naturalis tractationem via sternitur. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1732. 720 S.

53. Wolff Ch. Psychologia rationalis, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubie experientiae fide innotescunt, per essentiam et naturam animae explicantur et ad intimiorem naturae ejusque auctoris cognitionem profutura propuntur. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1734. 680 S.

ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Нижегородцева Н.В., доктор психол. наук, профессор кафедры психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)

Определение сущности и научного статуса предмета исследования, несомненно, является важным условием построения теории предмета, планирования эмпирического исследования и интерпретации экспериментальных фактов. Для современных исследований психологических механизмов и генезиса готовности к обучению это представляет особую важность в силу значительного разнообразия подходов и понятий, используемых отечественными и зарубежными авторами для обозначения, по сути, одних и тех же феноменов готовности/неготовности к школьному обучению: "школьная зрелость", "школьная одаренность", "школьная готовность", "готовность к учению (усвоению)", "учебная неспособность", "готовность к обучению в школе" и др. Терминологическое многообразие в этой области обусловлено, с одной стороны, сложностью и многомерностью самого предмета исследования, с другой, - принципиальным расхождением позиций авторов в понимании сущности и природы феноменов готовности к обучению.

Так, например, термин "школьная зрелость" ("Schulreife") первоначально имел достаточно узкое значение и применялся главным образом для обозначения уровня морфофункционального развития ребенка с точки зрения начала школьного обучения. Он был введен и используется до сих пор медиками и гигиенистами, позже получил достаточно широкое распространение в психологических исследованиях (Я. Йирасек, 1978; Е. Карас, Н. Сейферт, 1962; F. Kern, 1963; G. Schwarze, 1961 и др.). Разнообразные концепции "школьной зрелости" основаны на эндогенной теории развития, центральным положением которой является представление о спонтанном вызревании врожденных задатков как основе психического развития. Согласно этой точке зрения, последовательность стадий и закономерности онтогенеза определяются наследственными ме-

манемана в онтогенезе независимы от социального окружения, обучение становится возможным тогда, когда "созреют" необходимые для него психические функции. Психические функции, достигшие зрелости, признаются в дальнейшем неизменяемыми. Биогенетическая трактовка закономерностей онтогенеза развития получила широкое распространение в зарубежной психологии и имеет глубокие методологические корни. Она берет свое начало в классической философии Платона и учении о врожденных идеях Декарта, теории "свободного воспитания" Руссо, биогенетическом учении Миллера и Геккеля, является основой частных концепций в теории развития Гальтона, Холла, Биалера, В. Штерна, Пиаже; педагогических систем Фребеля, Монтессори, Дьюи, Весселя; интеллектуальных тестов и ряда тестов школьной зрелости. Рассматривая "школьную зрелость" как функцию возраста, некоторые авторы связывают начало школьного обучения непосредственно с морфофункциональным развитием основной массы организма ребенка, предлагая в качестве критериев готовности к школьному обучению использовать исключительно физиологические показатели: изменение пропорций тела, частоту пульса, показатели функциональной зрелости мозга, смену молочных зубов и др. (F.L. Pg, L.B. Auld, 1965; J. Natta, M. McGaughan, 1976; G. Schwatke, 1961). Очевидно, что развитие психических функций требует известной степени биологической зрелости, "зрелой структуры" в качестве предпосылки" (Л.С. Выготский) вместе с тем экспериментальные исследования показывают, что готовность к обучению в школе не может определяться лишь на основании физиологических показателей возрастного развития, связь физиологического развития и успешности школьного обучения имеет неоднозначный характер (Н.Н. Кундык, 1977; Я. Янрасек, 1978; Н.В. Нижегородцева, 2003). Само понятие "зрелость" предполагает высший уровень развития психических функций. В возрасте 6-7 лет только часть психических функций, определяющих успешность школьного обучения, достигает уровня зрелости, другие же находятся в стадии становления. Поэтому не случайно использование термина "школьная зрелость" ("Schooling") в психологических исследованиях вызывает серьезные возражения (Д.А. Векер, Ю. Смирн, Т.Н. Тулова, В. Калга).

В американской психологии чаще всего используется другое понятие - "школьная готовность" - "School readiness" (J. McV. Hunt, G.E. Kirk, 1974; F.L. Pg, L.B. Auld, 1965; J. Natta, M. McGaughan, 1976), при этом имеется в виду не столько общий уровень интеллектуального развития ребенка, который определяется на основе элементарных представлений, знаний и умений - "мысленный возраст" (J. McV. Hunt, G.E. Kirk). В последние годы это понятие приобретает более широкое значение, считается, что готов-

ность ребенка к обучению предполагает овладение не только определенными умениями и знаниями, но и способностями, мотивацией и другими необходимыми для освоения школьной программы поведенческими характеристиками, но основной акцент в диагностике школьной готовности делается на усвоении элементарной системы знаний и навыков как основы для овладения в последующие годы более сложными понятиями. Используется и другое понятие - "Readiness for Learning" - "готовность к обучению (усвоению)", которое имеет более узкое значение и относится прежде всего к уровню обученности ребенка, запасу "предметных" знаний и представлений как необходимой основы для усвоения чтения, письма, математики. Вводя это понятие в научный обиход, Дж. Брунер следующим образом формулирует основную идею своей теории обучения: "...любой предмет можно преподать эффективно и в достаточно адекватной форме любому ребенку на любой стадии развития" (J.S. Bruner, 1960). Он высказывает мнение о необходимости построения учебных программ по спиралевидному принципу, только в этом случае можно будет обеспечить преемственность и последовательность стадий обучения. Так как эффективность обучения на каждой последующей стадии определяется уровнем сформированности знаний на предыдущей стадии, до начала любого обучения необходимо определять готовность ребенка к усвоению более сложных знаний. Обучение детей следует начинать задолго до поступления в школу, строгая и надлежащим образом поставленная ранняя "тренировка", утверждает Брунер, облегчает последующее обучение.

При определении возможных трудностей в обучении (при поступлении в школу и в процессе обучения) используют термин "Learning disability", который можно перевести как "учебная неспособность" или "трудности в учении". В американской литературе последних лет термином "трудности в учении" обычно обозначаются те затруднения в овладении чтением, письмом и счетом, которые не связаны с умственной отсталостью, потерей слуха или зрения (J.A. Swets, L.L. Elliott (Eds.), 1974). Обычно такие дети обладают нормальным или даже выше среднего интеллектом в сочетании с заметным отставанием в обучении по одному или нескольким учебным предметам, чаще всего - чтению.

В основе концепций "школьной готовности" лежат идеи поведенческой психологии и представления о том, что психическое развитие - это прежде всего результат накопления ребенком индивидуального опыта и знаний. Этот подход внешне противоположен предыдущему: если в эмпирических теориях развития основной акцент исследователи делают на имманентном развитии психики в онтогенезе, а обучение рассматривается как некоторое приложение к достигнутому ребенком уровню разви-

тах, то в рамках второго подхода главное внимание сосредоточено на обучении как главном факторе развития.

Противоположность концепций первого и второго подходов при внимательном рассмотрении оказывается внешней, на самом деле они фактически дополняют друг друга. На внутреннее сходство "биогенетического" и "социогенетического" подходов в психологии указывал в свое время С.Л. Рубинштейн, отмечая, что в том и в другом случае само развитие человека представляется как стихийный процесс, который совершается самопроизвольно ("самотеком"), независимо от сознательной деятельности человека. Фактически оба подхода сводят развитие к двум внешним факторам и упускают главное, ведущее звено – сознательную деятельность человека.

В отечественной психологической и педагогической литературе традиционно используется термин "готовность детей к обучению в школе" ("готовность к школе"), получивший широкое распространение благодаря работам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, А.П. Усовой и др. Это понятие имеет достаточно широкое содержание и отражает все аспекты индивидуального развития ребенка – биологический, психологический и социальный. В отдельных исследованиях авторы сосредотачивают внимание на частных аспектах готовности, при этом общим для науки и практики является положение о том, что готовность к школьному обучению определяется общим уровнем развития ребенка, его здоровьем и физическим развитием, знаниями и умениями, развитием познавательных и личностных способностей, особенностями личности. В отечественной литературе термин "готовность к обучению в школе" используется в узком возрастном диапазоне, применительно к детям от 6 до 7 лет, и высается главным образом начала школьного обучения. Л.С. Выготский в одной из своих работ (Л.С. Выготский, 1956) в понятие "готовность к обучению в школе" выделяет: "готовность к школьному обучению" (имеется в виду специфическая организация учебного процесса в школе в отличие от обучения в дошкольном учреждении) и "готовность к предметному обучению" (т.е. готовность к усвоению содержания школьных предметов). Эта мысль Л.С. Выготского и использованные им понятия в дальнейшем не были развиты автором и его последователями.

В ряде работ применяется термин "Schulalter" – "начинающий школьник", "новичок в школе" для обозначения комплекса проблем, связанных с началом школьного обучения, при этом для оценки развития детей, вступающих в школу, используются как физиологические, так и психологические критерии (H. Holzer, 1960; H.J. Steindel, 1961; M. Stutz, 1966; П. Жюльен, 1963).

Терминологическое многообразие и методологическая противоречивость подходов к определению сущности феномена готовности к обучению в значительной степени затрудняют использование конструктов частных теорий. В этих условиях, очевидно, для определения предмета исследования целесообразно использование общих, фундаментальных категорий, отражающих наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания и воспроизводящих свойства и отношения бытия и познания во всеобщей и наиболее концентрированной форме. В качестве наиболее общих классов мыслимого различают три категории: вещь, свойство вещи, отношение одной вещи к другой (Г.И. Челпанов).¹

Категория *вещь (объект)* – в системе философских категорий определяется как "отдельный предмет материальной действительности, обладающий относительной независимостью и устойчивостью существования. Определенность вещи задается ее структурными, функциональными, качественными и количественными характеристиками" (Фил. энцикл. сл., 1986).

Категория *качество* – выражает "неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом" (там же). Качество отражает внутреннюю структуру объекта, устойчивое взаимоотношение его элементов, которое характеризует его специфику, позволяющую отличать один объект от других. Общепризнанно, что именно *качество* обуславливает уникальность объекта и его отграниченность от других объектов, вместе с тем *качество* выражает и то общее, что характеризует весь класс однородных объектов. Аристотель определил категорию *качество* как видовое отличие сущности, отметив "текучесть" качеств, их способность превращаться в противоположное. Гегель использовал *качество* как логическую категорию, представляющую начальную ступень познания вещей и становления мира, как непосредственную характеристику бытия объекта. Качества объекта (вещи) внешне проявляются во взаимодействии объектов (вещей) теми или иными *свойствами*.

Категория *свойство* – выражает "отношение данной вещи к другим вещам, с которыми она вступает во взаимодействие" (Фил. энцикл. сл., 1986). В философии *свойство* рассматривается как внешнее выражение качества вещи (объекта) – ее внутренней определенности. (И.Ф. Лукьянов, 1982; А.И. Уемов, 1963). Вместе с тем категория *качество* объекта не сводится к отдельным его свойствам или их сумме, а выражает целостную характеристику функционального единства существенных свойств объекта, его внутренней и внешней определенности, относительной ус-

¹ В современной философской литературе наряду с категорией "вещь" часто употребляется категория "объект" и "предмет".

тождества, его отличие от других объектов или сходства с ними. В силу высокой представляемости свойства могут быть измерены и выражены количественно.

Качество - философская категория, "отображающая общее и однородное в качествах вещей и явлений, благодаря чему они оказываются сравнимыми" [Фил. энцикл. сб., 1986]. В современной философии качество рассматривается прежде всего в связи с объективной характеристикой реально общего и однородных моментов, присущих различным по своей природе объектам. Поскольку качество находит свое выражение в свойствах, количественное сравнение однородных свойств позволяет устанавливать качественное (внутреннее) сходство и различие между объектами. Любое свойство проявляется в единстве качества и количества и имеет определенную меру выраженности.

Мера - философская категория, выражающая диалектическое единство качественной и количественной характеристик объекта... Мера указывает предел, за которым изменение количества влечет за собой изменение качества объекта и наоборот" (там же). Процесс научного познания объектов реального мира представляет собой движение от качественных описаний и оценок объекта к установлению количественных закономерностей, опираясь на последние, наука получает возможность глубоко исследовать качество объекта.

Для определения психологической сущности понятия "готовность к обучению" наряду с общифлософскими категориями необходимо ввести понятия психологии, такие, как "индивидуальность", "индивидуальные качества", "деятельность"; при этом понятие "индивидуальность" целесообразно соотносить с категорией "вещь" (объект), "индивидуальные качества" - с категорией "качество вещи (объекта)", "деятельность" - "отношение вещей (объектов)", а понятие "готовность к обучению" - с категорией "свойство".

В работах Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова и др. "индивидуальность" понимается как целостное единство свойств человека (как личности, личности и субъекта деятельности), которые проявляются в разных формах активности (знания и деятельности) и определяют его уникальность и неповторимость, сходство и различия с другими людьми.

Как и любой другой объект реальности, индивидуальность человека в процессе познания предстает как структурно-системное образование, элементы которого (элементы, подструктуры, уровни) обладают собственной качественной определенностью и в исследовательских целях могут абстрагироваться и рассматриваться как самостоятельные объекты. В структуре индивидуальности выделяются три взаимосвязанные подструк-

туры качества: подструктура качества, характеризующих человека как биологическое существо (*индивид*); подструктура качества человека как субъекта деятельности (*субъект*); подструктура качества человека как субъекта общественных отношений (*личность*). В генетическом плане эти подструктуры представляют уровни индивидуальности (Б.Г. Ананьев, 1968). Подструктуры (уровни) индивидуальности образованы 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, вместе с тем имеют место общие закономерности развития и функционирования индивидуальности как некоторой целостности, которые действуют в отношении всех ее элементов и подструктур (уровней): закон функциональной целостности развития, неравномерность, гетерохронность, стадильность развития, его кумулятивный характер, закон социального опосредования развития и др.

Накопленные в науке представления о структуре, внешних проявлениях и закономерностях развития индивидуальности (Б.Г. Ананьев, 1977; А. Бине, В. Апри, 1903; А.Ф. Лазурский, 1897; В.С. Мерлин, 1986; В. Штерн, 1998 и др.) позволяют сделать вывод о том, что по своим существенным характеристикам этот объект исследования в полном объеме отвечает общим критериям системы: 1) индивидуальность – это нечто целостное, отличное от окружающей среды; 2) эта целостность носит функциональный характер и поразному проявляется в различных видах деятельности человека; 3) индивидуальность как целостность дифференцируется на конечное множество взаимосвязанных элементов, обладающих качественно-количественной определенностью; 4) отдельные элементы взаимодействуют в соответствии с общей целью деятельности; 5) свойства индивидуальности не сводятся к свойствам образующих ее компонентов; 6) индивидуальность как целостность находится в информационном и энергетическом взаимодействии с окружающей средой; 7) индивидуальность динамична и под влиянием факторов внешнего и внутреннего характера развивается и видоизменяется на протяжении всей жизни человека; 8) индивидуальность обладает свойством адаптивности. С этой точки зрения *индивидуальность* может быть определена как *система индивидуальных качеств человека*.

Индивидуальность изучается целым комплексом наук о человеке. Предмет психологии – *психологическая индивидуальность* – целостное единство психических (субъектных и личностных) качеств человека, закономерно проявляющихся в различных видах деятельности. Качественно

вом своеобразии каждого отдельного человека, его сходство и отличие в отношении других людей определяется качественным своеобразием композиции структуры индивидуальности (индивидуальных качества человека) и их взаимосвязей.

Индивидуальные качества (качества индивидуальности) – качественная характеристика компонентов структуры индивидуальности. *Интегральное индивидуальное качество* – качественная характеристика индивидуальности в целом или ее отдельного уровня (подструктуры).

По определению качество объекта отражает его сущностную определенность, которая внешне проявляется во взаимодействии объектов на свойствах. Качественное своеобразие индивидуальности внешне проявляется свойствами индивидуальности в отношениях человека с другими объектами реальности, в процессе познания и преобразования действительности, в общении и взаимодействии с другими людьми – в деятельности и поведении. Свойства индивидуальности имеют индивидуальную меру выраженности и могут быть определены количественно через показатели эффективности деятельности (производительность, качество, надежность). Количественная оценка качественных характеристик индивидуальности позволяет выявлять общие, особенные и единичные индивидуальные свойства, определять сходства и различия между людьми, объединять их в группы (типы) по сходным признакам, выстраивать иерархию индивидуальностей. Совокупность качественно-количественных характеристик человека в определенный момент его жизни, соотносимая с нормативами развития и/или условиями реальной деятельности, отражает уровень развития индивидуальности.

Свойство индивидуальности (индивидуальное свойство) – внешнее, проявляющееся в реальной деятельности, выражение индивидуальных качеств, включая индивидуальную меру выраженности.

Интегральные свойства индивидуальности – внешнее проявление качественной определенности индивидуальности как целого. Интегральные свойства индивидуальности могут рассматриваться в отношении не только целостной индивидуальности, но и отдельных ее уровней и подструктур. В этом случае речь идет об *интегральных уровнях свойств* индивидуальности. *Интегральные уровневые свойства* представляют собой целостную качественно-количественную характеристику отдельных сторон индивидуальности (как индивида, как личности, как субъекта предметной деятельности), являются продуктом уровневых и межуровневых взаимодействий и их сходны с свойствами отдельных элементов².

² Впервые проблема выявления интегральных свойств индивидуальности была обозначена в Докладе И. Бана (1982) в отечественной психологии детально разработана в работе И.Г. Зинченко, В.С. Меркулов, Е.Ф. Дождев, А.В. Карпович и др.

Связь между парциальными свойствами (свойствами отдельных элементов) и интегральными свойствами индивидуальности не однозначна. Всегда следует помнить о том, что отдельные свойства индивидуальности как познаваемого объекта выделяются в исследовательских целях и представляют собой некоторую абстракцию. В реальности это проявление отдельных сторон качественной определенности индивидуальности как целостного объекта. Интегральное свойство индивидуальности не может быть представлено как простая сумма отдельных индивидуальных свойств, это свойство *системы* индивидуальности, которое отражает целостное единство ее компонентов и их взаимосвязей и поэтому должно соотноситься с понятием "интегральное индивидуальное качество". Вообще говоря, уже простейшие психические свойства по своей природе интегральные в том смысле, что являются продуктом интегративной деятельности функциональных систем мозга. Б.Ф. Ломов по этому поводу писал: "Психическое в отношении к нейрофизиологическому рассматривается как *системное качество*" (курсив автора) (Б.Ф. Ломов, 1977). Вместе с тем уровень интегрированности того или иного свойства и его "вклад" в процесс и результат деятельности могут существенно различаться. Одни свойства служат ориентировке и познанию (познавательные способности), своего рода – свойства "первого порядка", другие – формируются на основе интеграции когнитивных и иных процессов – свойства "второго порядка", они обеспечивают регулятивные функции – порождение, организацию, контроль деятельности; это: способность к принятию решения, способность к предвидению, устойчивость к неопределенности и др. (А.В. Карпов, 1998). На основе интеграции когнитивных и регулятивных процессов формируются тотальные (по В. Штерну) интегральные свойства, отражающие функциональную целостность психики и обеспечивающие деятельность в единстве когнитивных и регулятивных процессов. Эти свойства можно назвать свойствами "третьего порядка". К числу тотальных интегральных свойств индивидуальности, очевидно, относится готовность к деятельности, а применительно к ситуации школьного обучения – готовность к обучению в школе. Результатом высшей интеграции индивидуальных качеств, отражающей сущностную характеристику человека как субъекта культуры, являются духовные способности (В.Д. Шадриков, 1999).

Интегральное свойство конкретной индивидуальности проявляется в реальной деятельности и определяет готовность данного человека (индивидуальности) к данной деятельности.

Готовность к деятельности – внешнее проявление в деятельности качественного своеобразия человека как целостной индивидуальности

которое имеет индивидуальную меру выраженности. В зависимости от цели и содержания конкретной деятельности в процессе ее реализации образуется система индивидуальных качеств, обеспечивающая эту деятельность, которая на данном этапе ее освоения имеет вполне определенное качественно-количественное выражение и определяет готовность человека к данной деятельности. Готовность к деятельности как интегральное свойство индивидуальности не только проявляется, но и развивается в деятельности.

В научной литературе понятие "готовность к деятельности" соотносится с другими фундаментальными понятиями психологии, такими, как "установка", "способность", "одаренность", "обучаемость". В качестве основополагающего конструкта в психологической теории Д.Н. Узнадзе выдвигается понятие установки – некоторого всеобщего явления психической жизни человека, играющего в ней основную, определяющую роль необходимого опосредствующего звена между действием внешней среды и поведенческой деятельностью человека, между действительностью и психическими функциями (Д.Н. Узнадзе, 1961). Функционально установка определяет состояние готовности к определенной форме реагирования и представляет собой некоторую нейродинамически "закодированную модель" конечного результата реакции, предвосхищающую эту реакцию во времени и являющуюся неотъемлемым компонентом структуры целенаправленной деятельности. Содержательно установка рассматривается с точки зрения взаимодействия конкретной потребности и ситуации ее удовлетворения как состояние, адекватное реальным условиям деятельности, как предпосылка целенаправленно-приспособительного поведения. Иными словами, готовность к совершению определенного действия, ведущего к удовлетворению конкретной потребности, есть установка на выполнение этого действия.

Под способностями в отечественной литературе обычно понимают индивидуально-психологические особенности человека, которые являются условием успешного выполнения определенных видов деятельности и от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности (Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, П.А. Рудин и др.), "делания человека пригодным к определенному виду общественно полезной деятельности" (С.Л. Рубинштейн). Разработав теорию интеллектуальных способностей, В.А. Крутецкий специально рассматривал вопрос о соотношении понятий "способность" и "готовность (пригодность) к деятельности" и пришел к выводу о том, что на самом деле содержание понятия "готовность к деятельности" более широко и включает понятие "способность", "способности не условия, а

лишь одно из условий успешности деятельности" (В.А. Крутецкий, 1968). Содержание понятия "способности" В.А. Крутецкий ограничивал в основном сенсорной, умственной и моторной сферами. "Весь же "ансамбль", синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности, мы предпочитаем называть *пригодностью* или *готовностью к деятельности* (курсив автора)" (там же). И далее: "...пригодность к деятельности (способность успешно осуществлять деятельность, способность в широком смысле слова) не может быть обусловлена только наличием способностей в собственном смысле слова. Она может быть обусловлена только всем комплексом необходимых свойств личности, касающихся как интеллектуальной, так и эмоциональной, и волевой сфер" (там же). В структуру готовности (пригодности) к деятельности наряду со способностями В.А. Крутецкий включает общие психологические условия, необходимые для успешного осуществления деятельности, в состав которых, в свою очередь, входят: положительное отношение к деятельности; характерологические черты; психические состояния; знания, умения, навыки. Схожая точка зрения высказывается и в работах Б.Г. Ананьева, рассматривавшего готовность к деятельности в контексте целостного индивидуального развития. Б.Г. Ананьев определил "активную функцию способности как *готовности* (курсив автора) к высокопродуктивной деятельности" (Б.Г. Ананьев, 1962) и предложил развести понятия "специальные способности" и "общие способности или одаренность", подчеркивая при этом, что специальные способности "являются важными и самостоятельными, но все же частями общей одаренности человека" (там же). В процессе обучения, считал автор, одаренность проявляется в "готовности к усвоению, закреплению и применению самых различных знаний" как "готовность к дальнейшему овладению знаниями, навыками и умениями в последующем развитии". Б.Г. Ананьев фактически отождествляет понятия "одаренность", "готовность к деятельности" и "обучаемость", определяя последнюю как "готовность человека к дальнейшему обучению и соединению с жизненным опытом" (Б.Г. Ананьев, 1962). В определении обучаемости (восприимчивости ребенка к обучению) он исходит из введенного Л.С. Выготским понятия "зона ближайшего развития ребенка". Б.Г. Ананьев определяет понятие "готовность к деятельности" достаточно широко, как "определенную совокупность физических и умственных способностей к деятельности" (там же), отражающую общее развитие ребенка, в то же время одаренность в процессе обучения (готовность к обучению, обучаемость – в понимании автора), считал он, проявляется прежде всего в общем уровне умственного развития, в соотношении конкретного и абстрактного мыш-

делах, а также в ритме уставной работы. Наиболее близкой к развивающему в работе подходу представляется трактовка понятия "одаренность" в концепции способностей и одаренности В.Д. Шадрикова (В.Д. Шадриков В.Д., 1982, 1983, 1994 и др.). Одаренность в данном подходе рассматривается как характеристика продуктивности функциональной системы деятельности, ее интегральное (системное) свойство, как специфическое новообразование, формирующееся в процессе освоения человеком исторически сложившихся конкретных видов деятельности. Способности определяются как "свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности" (В.Д. Шадриков В.Д., 1994). Таким образом, способности соотносятся с определенными психическими функциями, которые реализуются локальными функциональными системами мозга. Отдельные функциональные системы объединяются в единую функциональную систему мозга, на нейрофизиологическом уровне обеспечивающую выполнение целостной деятельности, интегративным свойством которой, в свою очередь, выступает одаренность. Вслед за С.Л. Рубинштейном автор приходит к заключению о том, что способности характеризуются аналитичностью, абстрактностью, полифункциональностью; одаренность – синтетичностью и конкретностью, соотносительностью с конкретным содержанием и реальными условиями деятельности. Развитие этого подхода на основе исследований структуры индивидуальности позволяет говорить о том, что способности представляют собой свойства человека как субъекта деятельности, одаренность – интегральное свойство индивидуальности, проявляющееся в реальной деятельности и имеющее индивидуальную меру выраженности. В таком понимании понятие "одаренность к деятельности" фактически по содержанию совпадает с понятием "готовность к деятельности". Одаренность к данному виду деятельности (готовность к этой деятельности) присуща каждому человеку, индивидуальные различия одаренности (готовности) будут проявляться в успешности (определяемой по параметрам производительности, качества и надежности) и в качественном своеобразии выполнения деятельности.

Количественная характеристика свойств объекта относительна и зависит, с одной стороны, от качественной определенности самого объекта, с другой – от качественной определенности объектов, с которыми он взаимодействует. Поэтому определяем качественно-количественной характеристикой индивидуальности как целостности и уровня ее развития может быть реализовано только в отношении конкретной деятельности

Содержательные характеристики деятельности определяются ее целью (параметрами результата) и в конкретных условиях нормативно заданы в соответствующих документах (учебных программах, технологических картах, спортивных нормативах и т.д.) в форме нормативно одобренного способа деятельности. Сопоставление показателей индивидуального развития с нормативно заданными параметрами деятельности позволяет говорить о их соответствии (готовности человека к деятельности) или несоответствии (неготовности к деятельности).

Исходя из этого, можно составить *общий алгоритм определения готовности* конкретного человека к известной деятельности:

- выявить компонентные и структурно-функциональные характеристики нормативного способа деятельности;
- на основе этого определить совокупность индивидуальных качеств, важных для реализации деятельности (деятельностно-значимых качеств), и нормативно заданную меру их выраженности, необходимую для достижения нужного результата;
- выбрать адекватные деятельности способы измерения;
- провести исследование свойств конкретной индивидуальности;
- сопоставить индивидуальные характеристики с нормативно-заданными.

Таким образом, задача исследования общих закономерностей формирования и проявления готовности к деятельности выступает как задача исследования закономерностей системогенеза данного вида деятельности, задача определения готовности конкретного человека к данному виду деятельности – как соответствие уровня развития деятельностно-важных качеств (ДВК) и их структуры нормативно-заданным характеристикам реальной деятельности³.

В различных видах деятельности развиваются и проявляются разные системы ДВК, поэтому, очевидно, можно говорить о специфических видах готовности к деятельности: готовности к профессиональной деятельности, готовности к учебной деятельности, готовности к спортивной деятельности и т.д. Различные виды готовности имеют *общие* характеристики, которые определяются общими закономерностями системогенеза деятельности, *особенные* черты, заданные спецификой данного вида деятельности, и *единичные*, обусловленные качественно-количественной определенностью конкретной индивидуальности. С теоретической точки зрения наибольший интерес представляет анализ общих закономерностей развития психологической структуры разных видов деятельности.

³ Методика анализа индивидуальной структуры ДВК разработана А.Б. Карповым (А.В. Карпов А.В., 1998) и апробирована нами в отношении готовности к обучению (И.В. Нижегородова, 2003).

В процессе или экспериментальном исследовании системогенеза и пространственной структуры учебной деятельности и готовности к обучению учащихся первого класса были установлены некоторые закономерности развития ряда в ряде исследований системогенеза профессиональной деятельности. В частности: 1) стадии системогенеза психологической структуры учебной деятельности (интеграция, дезинтеграция, творчески интегриция) по своим характеристикам аналогичны стадиям освоения профессиональной деятельности (исследования В.Д. Шадринца, В.Н. Дружинина, Р.В. Шрейер и др.); 2) показатели динамики психологической структуры учебной деятельности в процессе школьного обучения (увеличение объема количества связей между компонентами структуры и преемство всех одного компонента, уменьшение количества связей взрослых ДВК, возрастание уровня интегрированности структуры и др.), снижение зацикленности результатов деятельности от уровня развития структуры ДВК) соответствуют показателям динамики психологической структуры профессиональной деятельности на стадии ее формирования (А.В. Карпов). Эти и другие данные позволяют рассмотреть готовность к обучению в качестве варианта более общего свойства индивидуальности человека - готовности к деятельности.

Такой образом, *готовность к обучению* можно определить как интегральное (составное) свойство детской индивидуальности, которое объединяется всей структурной целостностью и взаимодействием ее частей и компонентов. В качестве тотального интегрального свойства *готовность к обучению* в школе не сводима к парциальным свойствам (физическим, интеллектуальным и личностным) и является продуктом сложившейся индивидуальности как целостности, возникает, развивается и проявляется в деятельности. Исходя из представлений о структурной организации индивидуальности, можно выделить *индивидуальную готовность к обучению, субъективную готовность и личностную*. Психологическая *готовность к обучению* - это целостное единство субъективных и личностных свойств индивидуальности учащегося. Сведения об окружающей среде ребенка начинают накапливать задолго до поступления в школу, взаимодействуя с предметами, в игре и общении со взрослыми. "Новизна" деятельности ребенка определяется тем, что оно осуществляется в процессе учебной деятельности. С позиций теории системогенеза деятельности психологическую основу учебной деятельности, в том числе и учебной, составляют структуры индивидуального качества субъекта, побуждающие, направляющие, организующие и реализующие данную деятельность в соответствии с объективно-заданными требованиями. С учетом сказанного можно дать следующее определение.

Психологическая готовность к обучению в школе – внешнее проявление структуры субъектных и личностных качеств детской индивидуальности, обеспечивающей усвоение содержания образования в форме учебной деятельности.

Проведенное нами экспериментальное исследование структуры индивидуальных качеств (УВК) учащихся первого класса доказывает, что успешность обучения в первоначальный период определяется уровнем развития УВК, побуждающих, программирующих, реализующих учебную деятельность, и характером их взаимосвязей, т.е. уровнем сформированности психологической структуры учебной деятельности (Н.В. Нижегородцева, 2003). Иными словами: лучше учатся те первоклассники, у кого еще до начала школьного обучения была сформирована некоторая структура индивидуальных качеств, обеспечивающая выполнение элементарной учебной деятельности. К концу первого года обучения по нашим данным структура учебно-важных качеств оптимизируется в соответствии с целями обучения и приобретает свойства системы, тем самым создается реальная основа для усвоения математики, чтения и письма как новых для учащихся видов деятельности.

В исследовании Якобсон С.Г. и Дорониной Т.Н. выявлен механизм формирования психологической структуры деятельности, который, по мнению авторов, имеет общее значение. Он заключается в следующем: психологическая структура “новой” для субъекта деятельности формируется в структуре уже освоенной деятельности и на ранних этапах системогенеза имеет своеобразную комбинированную форму (учебно-игровая деятельность, учебно-трудовая и т.п.), затем в процессе целенаправленного формирования и обучения происходит постепенное замещение компонентов освоенной деятельности компонентами “новой” деятельности (С.Г. Якобсон, Т.Н. Дорониной, 1988). Очевидно, это положение применимо и для анализа механизмов усвоения предметного содержания школьного обучения. Обучаясь чтению, письму и математике, учащиеся не просто овладевают некоторой суммой знаний и умений, они осваивают особые виды деятельности, психологическая структура, которых складывается на основе уже относительно освоенной учебной деятельности. Если ребенок не умеет учиться (не способен принимать учебную задачу, выполнять учебные действия, контролировать результат хотя бы на элементарном уровне), обучение математике, чтению, письму и т.д. просто не возможно. Поэтому формирование психологической структуры элементарной учебной деятельности является основной задачей подготовки дошкольников к школе. Дошкольное обучение носит необязательный характер, социальные и биологические условия развития де-

той существенно различаются, поэтому уровень сформированности психологической структуры учебной деятельности, определяющей стартовую готовность детей к обучению в школе, характеризуется значительной вариативностью. В процессе школьного обучения создаются условия для развития учебно-важных качеств и установления взаимосвязей между ними в соответствии с целями обучения и содержанием усваиваемого материала, формируется новый уровень психической организации деятельности (специальная готовность к обучению), обеспечивающий усвоение чтения, письма, математики и т.д. как особые виды деятельности. Таким образом, на основе стартовой готовности к обучению (готовности к элементарной учебной деятельности) формируется вторичная готовность к обучению (по терминологии Выготского – "предметная готовность").

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности // Склонности и способности. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1962. С. 15 - 36.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 339 с.
3. Аристотель. Метафизика. О душе // Соч.: В 4 т. Т.1 / Ред. и авт. пред. В.Ф.Асмус. М.: Мысль, 1975. 550 с.
4. Бине А., Апри В. Индивидуальная психология. Пер. с фр. А.В. Савицкой // Бине, В.Апри, Куртье, Филипп. Выделение в экспериментальной психологии / Под ред. А.И.Введенского. СПб., 1903. С.133-215 (Binet A. et Henri V. La Psy. Individuelle // AnPs. 1896. Vol. 2. P. 411 - 465).
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 517 с.
6. Готель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2 т. / Сост., общ. ред. и вступ. статья А.В.Гузьмин. М.: Мысль. Т. 1. 1972. 668 с.
7. Давидов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
8. Вираник Я. Диагностика школьной зрелости // Шванцара Й. и кол. Диагностика психического развития. Прага: Авиценум, 1978. С. 251 - 264.
9. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений / Под ред. В.Д.Шадринова. М.: Юристъ, 1998. 440 с.
10. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. 432 с.
11. Лазурский А.Ф. Современное состояние индивидуальной психологии // Обзоры психиатрии, педологии и экспериментальной психологии. СПб., 1997. № 3. С. 33).

12. Дибин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 1999. 532 с.
13. Ломов Б.Ф. Проблема социального и биологического в психологии // Биологическое и социальное в развитии человека. М.: Наука, 1977. С. 34 - 45.
14. Лукьянов И.Ф. Сущность категории "свойство". М.: Мысль, 1982. 143 с.
15. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986. - 256 с.
16. Нижегородцева Н.В. Системный анализ готовности к обучению. Монография Ярославль: Авер Пресс, 2003.
17. Нижегородцева Н.В, Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 256 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Изд. Мин. прос. РСФСР, 1946. 703 с.
19. Челпанов Г.И. Учебник логики. М.; Л.: ОГИЗ Госполитиздат, 1946. 159 с.
20. Уемов А.И. Вещи, свойства и отношения. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. 184 с.
21. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: "Логос", 1994. 320 с.
22. Якобсон С.Г., Доронова Т.Н. Психологические принципы формирования начальной деятельности у дошкольников // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 30 - 36.
23. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука, 1998. 336 с. [Stern W. Über Psychologie der individuellen Differenzen. (Ideen zu einer differentiellen Psychologie). Leipzig: Barth, 1900. 146 S.]
24. Bruner J.S. Readiness for Learning. In: The Process of Education. Cambridge, 1960.

ПСИХОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА. СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Поваренков Ю.П., доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)

Как с практической, так и с теоретической точек зрения становление профессионала относится к категории тех проблем, которые принято называть в науке комплексными и междисциплинарными. Можно выде-

леть философский и социологический, мезоэкономический и юридический, педагогический, медицинский и ряд других аспектов изучения данной проблемы.

В этом ряду наибольшая роль при изучении становления профессионала (СП) отводится психологии. И это, конечно же, неслучайно, поскольку только психология в состоянии вскрыть реальные механизмы формирования личности, индивидуальности и деятельности профессионала на различных этапах его жизненного и профессионального пути.

Главный вывод, вытекающий из констатации комплексного характера проблемы СП, очевиден: вне методологии системного подхода ее продуктивное решение вряд ли возможно. В настоящее время данное утверждение не вызывает сомнения и поддерживается большинством исследователей. Вместе с тем в науке, в том числе и в психологии, очень мало представлено работ, в которых становление профессионала изучалось бы с системных позиций.

Именно поэтому наиболее последовательно принципы системного подхода применительно к изучению одного из ведущих аспектов профессионализации — профессионального обучения — реализованы в концепции системности профессиональной деятельности (СПД), предложенной академиком В.Д. Шадриковым. Роль данной концепции для развития общей теории конологии труда трудно переоценить. Высокие объяснительные возможности концепции Шадрикова продемонстрированы при решении объективно-технических задач профессионального становления и при изучении конкретных видов профессиональной деятельности. Вместе с тем творческий потенциал данной концепции реализован в психологии далеко не полностью.

Мы в наших исследованиях попытались использовать понятийный аппарат концепции СПД для изучения процесса СП в целом, в рамках которого профессиональное обучение выступает в качестве одного из этапов. Результатом такой проекции стала психологическая концепция становления профессионала (СП), основные положения которой раскрыты в настоящей статье. Приступая к рассмотрению данной концепции, еще раз подчеркнем, что она в основном опирается на принципы, сформулированные в рамках концепции СПД В.Д. Шадрикова, и является развитием ее ведущих положений применительно к изучению как процесса профессионализации в целом, так и отдельных его сторон.

1. Системная характеристика становления профессионала

Проведенный анализ литературы показывает, что в психологии отсутствует целостное, а значит, и адекватное представление о процессе становления профессионала. Несомненно, попытки раскрыть его

содержание чаще всего заканчиваются перечислением основных форм социального управления профессионализацией либо описанием различных феноменов самосознания личности, связанных с планированием и реализацией профессиональной карьеры.

По нашему мнению, дать адекватную характеристику профессионального становления личности – это значит описать его как системный, непрерывный процесс, который детерминирован на основе различных психологических механизмов. Для того чтобы выявить эти механизмы, необходимо проанализировать профессиональное становление личности, во-первых, как форму социализации и индивидуализации, во-вторых, как часть жизненного пути личности, в-третьих как специфическую форму развития, в-четвертых, как одну из ведущих форм проявления активности личности.

Перечисленные категории в той или иной степени пересекаются между собой, что, несомненно, скажется на «чистоте» проводимого анализа. Вместе с тем перечисленные аспекты не исчерпывают друг друга, и каждый из них обладает своей спецификой. Это и позволит выявить всю многоплановость и многомерность психологических механизмов профессионализации как реального жизненного процесса.

Итак, СП выступает, прежде всего, как одна из форм социализации личности. Наиболее адекватно механизмы СП как формы социализации раскрываются с позиции категории «общественная задача», предложенной К.А. Абульхановой-Славской. С этой точки зрения профессионализация рассматривается в качестве процесса принятия и решения общественной задачи, в рамках которой формулируются требования, предъявляемые человеку как будущему профессионалу. Эти требования конкретизируются в форме нормативно одобренных способов деятельности, в форме фиксации соответствующего уровня производительности, качества и надежности профессиональной деятельности. Способами доведения нормативных требований до человека являются: профессиограмма, должностные инструкции и обязанности, модели профессионала и т.д. Механизмы принятия нормативных профессиональных требований в общем совпадают с механизмами принятия социальных норм, которые описаны в социальной и возрастной психологии.

Таким образом, анализ профессионализации как формы социализации позволяет вскрыть основные направления, средства и механизмы социальной регуляции обществом процесса СП. Поэтому данную форму социализации следует называть профессиональной. Социальная регуляция СП не является автоматической, она зависит от степени принятия индивидом профессионализации как задачи, понимания ее роли, на-

личей у человека определенными индивидуальными качества. Говоря другими словами, профессиональная социализация личности всегда сопровождается профессиональной индивидуализацией.

Одной из ведущих форм проявления профессиональной индивидуализации является формирование неповторимой индивидуальности профессионалом, для которого характерны свой профессиональный путь, особая тактика и стратегия его реализации. К основным феноменам профессиональной индивидуализации относятся индивидуальный способ и индивидуальная стиль деятельности, профессионализация в целом, а также процессы компенсации, гиперкомпенсации и гиперразвития в ходе СП.

Понятие «развитие» является в психологии одним из основных, а генетической природы – ведущим при организации экспериментальных и теоретических исследований. Однако СП не может быть полностью сведено к развитию. СП и развитие – это пересекающиеся понятия, их пересечение образует новое концептуальное образование «профессиональное развитие», которое является одним из механизмов профессионализации, средством решения определенного круга задач СП.

По своему содержанию профессиональное развитие тесно связано с общей онтогенетической эволюцией психических функций и личности в целом. Причем эта связь двусторонняя: общий уровень психического развития индивида является условием для начала профессионального развития, а само профессиональное развитие существенно влияет на общее развитие психических функций человека. Именно с его влиянием Э.Г. Алаева связывает «второй шаг» развития психических функций человека.

Анализ СП как формы профессионального развития позволяет говорить о его критериях, о критериях развития, о ведущих формах деятельности, которые обеспечивают профессиональное развитие, о субъективных и объективных факторах развития, о социальной ситуации профессионального развития в целом.

Как показано в многочисленных исследованиях, содержание СП не может быть адекватно понято вне категории жизнедеятельности. Хронологическая жизнь человека – это промежуток времени от момента его рождения до его смерти. В этот промежуток времени человек решает множество разнообразных задач, получает образование, создает семью, организует школу, добивается самореализации и т.д. Одной из таких жизненных задач выступает и профессионализация. Для обозначения этой линии развития человека используется понятие «трудовой путь личности», «трудовая биография», «профессиональная карьера».

Следует понимать профессионализацию как общественную задачу су-

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

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

И, наконец, последний аспект анализа – это соотношение профессионализации и понятия активности. Решение задач, в том числе общественных, профессиональных и жизненных, осуществляется в ходе целенаправленной активности личности, причем содержание активности всегда адекватно содержанию решаемых человеком задач. Именно по этой причине возникает необходимость подойти к анализу профессионализации как к форме активности личности.

В психологии выделяются различные виды активности личности. СП не может быть сведено ни к одной из них, хотя на разных стадиях становления профессионала она может реализоваться в форме учебной или трудовой деятельности, в форме познания, общения и т.д. В данном случае отмеченные формы активно рассматриваются лишь как средства решения более широких задач СП.

Активность, реализуемая в ходе СП, имеет принципиально общую структуру с другими формами активности личности, поэтому ее анализ осуществляется в направлении изучения мотивации СП, профессиональных целей и планов, актов выбора, контроля и коррекции профессионализации, ее информационной основы. Все это позволяет конкретизировать проблему становления и реализации субъекта профессионального пути.

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

необходимость в разработке специальных процедур психологического анализа процесса профессионализации в целом.

Итак, проведенный анализ показывает, что процесс СП – это сложное комплексное образование, которое регулируется на основе социальной и индивидуальной детерминации, тесно связано с реальной жизнедеятельностью человека, осуществляется на основе целенаправленной активности человека, включая профессиональное обучение и научение, профессиональное развитие и саморазвитие, профессиональное воспитание и самовоспитание.

Проведенный общетеоретический анализ позволяет сформулировать рабочие определения СП, уточнить объект и предмет исследования в рамках концепции СП, заметить основные её положения.

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

В качестве объекта исследования в концепции СП рассматривается процесс превращения индивида в профессионала и его реализация во всем многообразии сторон, на различных этапах трудового пути, с учетом внешних и промежуточных результатов профессионализации. Предметом исследования в концепции СП являются становление субъекта профессионального пути, психологические механизмы, факторы и явления, которые влияют на данный процесс, обеспечивают его реализацию, составляют его содержание и одновременно являются его результатом.

Основными положениями психологической концепции СП затрагивают следующие проблемы: психологические механизмы детерминации СП, критерии профессионализации личности, психологическое содержание процесса СП и особенности его динамики, психологические основания периодизации профессионального становления личности. Остановимся на отдельных положениях концепции СП более подробно.

2. Детерминация становления профессионала

Опираясь на материалы экспериментально-теоретического анализа, мы пришли к выводу, что в основе детерминации СП лежит система внешних, по отношению к субъекту, и внутренних факторов, соотношение которых и определяет базовое противоречие профессионального развития. В качестве внешних выступают профессиональные требования, предъявляемые к индивиду, и социально-профессиональные возможности, которые предоставляются ему в ходе профессионализации. К числу факторов относятся профессиональные притязания, возможности индивида, его острые требования к условиям профессионализации.

Данная система факторов является конкретизацией общей социальной ситуации развития личности (Выготский) применительно к решению задач профессионализации. Поэтому она может быть названа ситуацией профессионального становления личности, а профессионально ориентированные качества, которые она обретает в процессе профессионализации, являются системными по отношению к данной ситуации.

Ситуация СП детерминирует процесс профессионального развития не механически, а опосредованно; она отражается индивидом, может осознаться или нет, приниматься или отвергаться.

Данные, имеющиеся в литературе, и материалы наших исследований свидетельствуют, что процесс взаимодействия личности и профессии (профессионализации) может приобретать различные формы.

В случае принятия ситуации она начинает рассматриваться индивидом как социальная задача (Абульханова-Славская) или комплекс социальных задач профессионального развития, эффективность решения которых определяется значимостью профессионализации для индивида.

В ходе экспериментальных исследований удалось подтвердить гипотезу В.Д. Шадрикова о том, что процесс принятия профессии осуществляется на основе проецирования структуры мотивов личности на содержание и условия профессиональной деятельности, на основе оценки мотивационных возможностей последней. В целом принятие профессии разворачивается в решение некоторой социально-профессиональной задачи, которая в психологии называется профессиональным самоопределением и может осуществляться, как известно, в течение всей профессиональной жизни индивида.

Чаще всего решение задачи на профессиональное самоопределение завершается компромиссом, в результате которого профессия принимается индивидом лишь по основным позициям. При этом индивид осознает, что данная профессия не может удовлетворить все его потребности и обеспечить реализацию всего его потенциала, осознает индивид и негативное влияние отдельных факторов профессии. Компенсация проблем в рамках отмеченного компромисса осуществляется за счет расширения сфер жизнедеятельности индивида, прогнозирования будущих изменений, саморазвития.

В ходе экспериментального исследования было показано, что соотношение внешних и внутренних факторов в структуре ситуации, а также роль индивида в отражении и создании самой ситуации в ходе профессионального развития личности изменяются.

Исследуя данные изменения, нам удалось, прежде всего, подтвердить гипотезу (С.Л. Рубинштейн, Л.Л. Митина и др.) о существовании двух

форм профессионального развития: пассивной (аддитивной) и активной (творческой, трансформативной). Суть «пассивной» модели профессионального становления заключается в том, что индивид в основном ориентируется на заданные нормативные требования, на выполнение заданных профессиональных предписаний. В рамках второй модели индивид выходит за рамки требований, поднимается над ситуацией профессионального развития и превращает свой труд в объект практического преобразования.

В наших исследованиях удалось показать, что реализация пассивной модели является первым этапом профессионального развития, когда ведущая роль в структуре ситуации отводится профессиональным требованиям, это отмечается на стадии профессионального обучения и на начальных этапах самостоятельной профессиональной деятельности, вплоть до окончания завершения профессиональной адаптации. В этот период изменение профессиональных требований как бы «ведет» за собой профессиональное развитие через перестройку ситуации СП, через постановку новых задач профессионального развития.

После завершения адаптации, длительность которой зависит от типа профессии, ведущую роль в детерминации СП начинают играть внутренние, психологические факторы. На примере ряда профессий удалось показать, что в условиях стабилизации профессиональных требований индивид начинает выдвигаться в отношении самой ситуации СП через изменение требований к себе, к содержанию и условиям профессиональной деятельности.

Переход на активную модель профессионального становления осуществляется у менеджеров, учителей на 4-5 году самостоятельной профессиональной деятельности. Однако такой переход наблюдается далеко не у каждого специалиста и не в каждой профессии.

Сдвигание новой ситуации профессионального становления личности через изменение отношения к себе как профессионалу подтверждают неоднократно высказываемые предположения, что самооценка является ведущим фактором СП.

Вместе с тем необходимо отметить, что и на стадии адаптивного профессионального развития личность не остается пассивной в полном смысле этого слова. Так, в эксперименте установлено, что учащиеся ПТУ отражают ситуацию на двух уровнях: когнитивном и регулятивном. В состав когнитивной модели ситуации включается вся известная и доступная информация, а в состав регулятивной только та, которая необходима для решения конкретных учебно-профессиональных задач. Формирование двух уровней отражения ситуации является необходимой предпосылкой для дальнейшего творческого развития профессионала.

Активность личности в период адаптационного развития профессионала проявляется в дифференциации внешних и внутренних факторов ситуации, в оценке парциального влияния каждого из них на результаты деятельности. При этом данная оценка зависит от индивидуальных особенностей личности (экстернал – интернал) и уровня ее профессионального развития. Так, спортсмены-экстерналы и спортсмены высокого уровня квалификации основные причины своих неудач видят во влиянии внешних факторов, а интерналы и начинающие спортсмены – в недостаточном уровне своего профессионального развития.

Активность личности в условиях адаптивной модели профессионального становления проявляется в индивидуализации отражения и отношения к ситуации. Так, в ходе экспериментального исследования учеников-электросварщиков было установлено, что учащиеся совершенно по-разному отражают одну и ту же учебно-производственную ситуацию, добиваясь при этом одинаково высокой эффективности деятельности.

3. Содержание критериев становления профессионала

Критерии СП - это объективные и субъективные показатели, по которым можно судить об уровне развития личности профессионала, об уровне ее профессионализации. В педагогике и психологии становления профессионала используются различные критерии профессионализации: производительность, качество и надежность, профессиональная пригодность, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, удовлетворенность трудом и профессией и ряд других.

Исходя из содержания основных компонентов ситуации СП и учитывая активную роль личности в процессе профессионального развития, выявлены три ведущие профессионализации: профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость.

Профессиональная продуктивность (ПП) характеризует эффективность профессионального развития личности и степень соответствия ее результатов социально-профессиональным требованиям. ПП оценивается на основе показателей производительности, качества и надежности, которые имеют свою специфику в зависимости от того, какая задача СП решается: поиск и выбор профессии, профессиональное обучение и адаптация, построение профессиональной карьеры и смена этапов профессионализации.

Профессиональная идентичность (ПИ) характеризует значимость для индивида профессии и профессионализации в целом как средства удовлетворения своих потребностей и реализации, развития потенциала. ПИ оценивается на основе субъективных показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой, профессиональную самооценку, индексы самореализации и самоактуализации личности.

Наиболее сложным является критерий профессиональной зрелости (ПЗ), который был предложен Д. Сьюпером. ПЗ свидетельствует о сформированности личностного контура регулярования процессом профессионального развития, о степени осознания личностью своих возможностей и потребностей, требований, которые ей предъявляются. Для профессионально зрелой личности характерно умение соотносить свои возможности, потребности и профессиональные требования, выбирать наиболее оптимальную стратегию профессионального становления, в том числе и сознательно, идти на риск или снижать уровень притязаний и т.д. ПЗ является ведущим показателем становления субъекта профессионального пути.

При изучении представителей различных профессий удалось показать, что отдельные подструктуры индивидуальности профессионала (профессиональный опыт, профессиональная одаренность, подструктура профессиональных мотивов, подструктура черт личности, профессиональное самосознание и т.д.) значимо коррелируют со всеми критериями профессионализации (профипродуктивность, профидентичность и профзрелость).

Однако, учитывая всецелую и уровень значимости корреляции, можно говорить о ведущей роли отдельных подструктур в их влиянии на соответствующие критерии. Принимая во внимание эти данные, можно утверждать, что уровень профессиональной продуктивности зависит, прежде всего, от развития профессиональной одаренности, профессионального опыта, уровень профессиональной идентичности определяется подструктурой профессиональных мотивов и характерологическим качеством личности, а уровень профессиональной зрелости наиболее тесно связан с подструктурой профессионального самосознания.

Последующая экспериментальная проверка показала, что уровень развития ведущей подструктуры не всегда прямо влияет на уровень проявления соответствующего критерия профессионализации. Например, высокий уровень развития профессиональной одаренности не гарантирует нам высокий уровень профессиональной продуктивности. Одной из причин такого положения является сознательное фиксирование индивидуалом уровня своих профессиональных достижений.

Другая причина связана с тем, что нельзя судить об уровне профессионального становления личности лишь по одному критерию профессионализации. В плане подтверждения данной гипотезы в ходе экспериментального исследования было показано, что отдельные критерии профессионализации в на стадии профессионального обучения, и на стадии самостоятельной профессиональной деятельности активно взаимодей-

ствуют между собой и образуют интегральный или комплексный критерий, в котором объединяются три исходных.

Комплексный критерий профессионального становления личности формируется на более поздних этапах профессионализации и для каждого индивида имеет характерную степень выраженности, которая определяется абсолютной величиной критериев и особенностями их сочетания. Есть все основания утверждать, что соотношение критериев внутри комплексного, так же как и их уровень, может сознательно определяться и задаваться самим индивидом.

В ходе экспериментального анализа нам не удалось полностью подтвердить гипотезу К.М. Гуревича о прямом соответствии профессиональной продуктивности (на уровне профессиональной эффективности) и профессиональной идентичности (на уровне удовлетворенности трудом). Говоря другими словами, нам не удалось доказать, что высокий уровень профессиональной продуктивности гарантирует и высокий уровень профессиональной идентичности. При изучении представителей различных профессий были выявлены периоды, когда между профпродуктивностью и профидентичностью вообще отсутствует связь, а также периоды, когда эта связь является положительной или отрицательной.

Полученные данные свидетельствуют об относительной независимости критериев профессионализации друг от друга, что позволило выдвинуть гипотезу о существовании трех подструктур личности профессионала.

Первая подструктура образуется свойствами личности профессионала, которые влияют на продуктивность деятельности. Основным критерием развития данной подструктуры в условиях профессионализации являются производительность, качество и надежность деятельности. На уровне оценки эффективности профессиональной деятельности речь может идти о профессиональном мастерстве, на уровне оценки учебно-профессиональной деятельности – об обученности и т.д.

Вторая подструктура образуется на основе свойств личности, которые обеспечивают профессиональную идентичность личности, процесс принятия профессии как личностно значимый. Ведущим компонентом данной подструктуры является мотивационная сфера личности профессионала, а ведущими критериями – удовлетворенность трудом, состояние самореализованности. Высшим проявлением профессиональной идентичности является профессиональное счастье.

Третья подструктура включает свойства личности профессионала, которые обеспечивают саморегуляцию и самодетерминацию, профессионализацию становления личности как целостного процесса. Поиск и выбор профессии, построение и реализация модели профессиональной

карьеры, переезд на другую работу – это все проявления деятельности данной функциональной системы, которая связана с такими понятиями, как смысл профессиональной деятельности, профессиональная совесть и профессиональная честь. Ведущим компонентом данной структуры является профессиональное самосознание, а ведущим критерием – профессиональная зрелость.

Приведенная схема позволяет сделать вывод о том, что индивидуально-психологической сущности профессионализации для человека заключается в обретении профессионального мастерства, профессионального статуса и профессиональной зрелости.

4. Психологическое содержание и периодизации становления профессионала

Если критерии профессионализации и их взаимодействия являются отражением формальной стороны становления профессионала (СП), то содержательная сторона данного процесса заключается, во-первых, в преобразовании индивидуально важных качеств личности в профессионально важные и значимые; во-вторых, в активном взаимодействии данных в формировании профессионально ориентированных подструктур или модулей личности; в-третьих, во взаимодействии профессионально ориентированных подструктур личности, формировании на их основе структуры более высокого уровня интеграции; в-четвертых, в формировании различных форм профессиональной активности, включая различные виды учебной и профессиональной деятельности.

Наконец, ведущими компонентами содержания, которые оказывают влияние на все вышеперечисленные уровни, являются формирование и реализация субъектом профессионального пути.

Развитие функций индивида в процессе онтогенеза профессионализируя наиболее активно в отечественной психологии исследовалось в научной школе Б.Г. Ананьева. В работах В.Д. Шадрикова и его учеников, которые опирались на эти исследования, было показано, что ведущим механизмом преобразования познавательных и сенсомоторных функций в профессионально важные качества является перестройка их операциональных механизмов в оперативные, т.е. адекватные содержанию и условиям конкретной профессиональной деятельности.

Процесс формирования профессиональных мотивов связан с поиском и обнаружением в содержании деятельности, в ее условиях, в профессионализации в целом таких сторон, свойств и характеристик, которые могли бы выступать в качестве предметов, удовлетворяющих потребности индивида, которые соответствуют его интересам, установкам, корригируемо и т.д.

Данный процесс мы называем первичной формой профессиональной идентификации личности. Вторая форма связана с перестройкой структуры мотивов, изменением её состава за счет появления новых и инволюции старых мотивов.

В экспериментальном анализе были выявлены некоторые общие закономерности формирования профессионально ориентированных подструктур или их модулей. На основе критериев профессиональной и личностной значимости индивид отбирает в состав формирующейся структуры отдельные компоненты. За счет этого происходит рост состава структуры при достаточно низкой избирательности вовлекаемых в её состав компонентов. При достижении некоторого максимума состава между компонентами формирующейся структуры начинают складываться устойчивые связи. Фактически структура начинает контролироваться на основе нескольких ведущих компонентов, которые своими связями притягивают весь её состав. Затем происходит сокращение состава структуры, точнее говоря, преобразование её в форму, наиболее удобную для функционирования в процессе профессионализации. Таким образом, переход от накопления компонентов в составе структуры к их сокращению свидетельствует о завершении формирования подструктуры профессионально ориентированной подструктуры личности на данном этапе трудового пути и превращении ее из объекта развития в средство решения профессиональных задач и задач профессионального становления.

В рамках наших исследований взаимодействие профессионально ориентированных подструктур проявлялось в росте или уменьшении количества положительных и отрицательных связей между ними. Наиболее подробно взаимодействие изучалось на примере подструктур познавательных способностей и черт личности (характеристических качеств).

Было показано, что на начальных этапах данные подструктуры слабо взаимодействуют между собой и связаны с различными критериями профессионализации. На следующем этапе количество связей между подструктурами увеличивается, а подструктура познавательных способностей начинает терять связи с критериями профессионализации. На завершающем этапе подструктура способностей теряет все связи с высшими критериями, а ее связи с подструктурой характерологических качеств резко возрастают; при этом последняя продолжает активно взаимодействовать с критериями профессионализации.

Таким образом, на определенном этапе профессионализации формируется некоторая интегративная подструктура личности, в состав которой входят познавательные способности и характерологические качества, причем ведущая роль в этой подструктуре отводится характерологичес-

ким качеством, которое фактически определяет направление, уровень функционирования и развития способностей. Формирование такой подструктуры является одним из способов снятия противоречия между возможностями и потребностями индивида, за счет фиксации ведущей роли потребностей.

В отечественной психологии традиционно исследуются лишь основные формы деятельности: учебная, познавательная, трудовая и игровая. Наши исследования показывают, что формы профессиональной активности индивида значительно больше. Так, например, при исследовании становления личности профессионала в ходе обучения в высшем учебном заведении выявлено, как минимум, три формы учебной деятельности: школьно-учебная, которая сформировалась до поступления в вуз; учебно-академическая, которая формируется на втором курсе и обеспечивает освоение фундаментальных дисциплин, и учебно-профессиональная, которая формируется в ходе производственной практики и является средством формирования компонентов психологической системы профессиональной деятельности.

С другой стороны, выявлен целый комплекс форм активности профессионала, которые трудно отнести к классическим видам деятельности. Это активность в ходе социальной и профессиональной адаптации, в ходе поиска и выбора профессии, учебного заведения, места работы, планирования и реализации карьеры и т.д.

Анализ форм профессиональной активности личности позволяет непосредственно обратиться к обсуждению проблемы развития и реализации субъектом профессионального пути, формирование которого является ведущим компонентом держания СП.

Следует признать, что исследования любых аспектов становления личности и деятельности профессионала так или иначе указывают на активное участие в этих процессах субъекта профессионального пути. Субъект оказывает влияние на предельный уровень профпродуктивности, профидентичности и профрелости, которые он принимает на себя; субъект регулирует процесс принятия профессии через содержание compromise между потребностями индивида и возможностями профессии; субъект осуществляет ошибку в отбор компонентов в состав профессионально ориентированных подструктур личности и т.д.

В концептуальном плане субъект – это философская категория. Поэтому корректнее использовать данное понятие в ходе психологических исследований возможно только благодаря конкретизации его психологического содержания.

Наиболее последовательно психологическая структура субъекта про-

фессионального пути может быть раскрыта на основе концепции «психологической системы деятельности», разработанной В.Д. Шадриковым. Данная концепция позволяет выделить два уровня психологического анализа субъекта. Первый связан с определением операционального и компонентного составов форм профессиональной активности личности, а второй – с определением качества личности, которые влияют на качественные и количественные характеристики данной активности.

На первом уровне анализа речь идет о мотивах, целях, информационной основе, профессиональных планах, принятии решения и самоконтроле профессионализации. Причем данные компоненты присутствуют как на уровне профессионального становления личности в целом, так и на уровне его отдельных этапов: поиска и выбора профессии, профессионального обучения и адаптации.

При таком подходе субъект профессионального пути является координатором различных видов профессиональной активности, между которыми могут возникать противоречия. В ходе исследования выявлены противоречия между мотивами учебного и профессионального пути, между мотивами учебной и учебно-профессиональной деятельности, между целями учебно-профессиональной и собственно-профессиональной деятельности.

На втором уровне анализа исследуются профессионально важные (ПВК) и профессионально значимые (ПЗК) качества личности. В роли ПВК выступают профессиональные способности, знания и умения, а также другие качества личности, которые непосредственно влияют на конечные и промежуточные результаты профессионального развития, профессиональной деятельности.

В роли ПЗК выступают мотивы, черты характера, качества личности, которые определяют ее отношение к содержанию и условиям профессиональной деятельности, профессионализации в целом.

Экспериментальные данные позволяют предположить, что существует три группы ПВК и ПЗК: в первую группу входят качества, которые определяют уровень профессиональной продуктивности; во вторую – качества, которые определяют содержание и уровень профессиональной идентичности; в третью – ПВК и ПЗК, которые обуславливают уровень профессиональной зрелости. По другому основанию ПВК и ПЗК поделены на группы качеств, которые обеспечивают эффективность решения различных задач профессионализации, таких, как поиск и выбор профессии, построение профессиональной карьеры, профессиональная адаптация и т.д.

Все эти данные свидетельствуют о том, что субъект профессионального пути имеет сложную иерархически организованную структуру, меж-

ду компонентами которой существуют отношения координации и субординации.

Материалы экспериментально-теоретического анализа свидетельствуют, что СП является социальным процессом. Цикличность, или дискретность, профессионального становления личности прослеживается и в ходе профессионального обучения, и в ходе самостоятельной профессиональной деятельности. В ее основе лежат качественные и количественные перестройки ситуации профессионального становления, которые инициируются либо самим субъектом, либо за счет изменения требований, предъявляемых к нему.

В качестве единиц периодизации в рамках концепции СП используются стадии, периоды и фазы. Стадии в основном совпадают с четырьмя этапами профессиональной социализации личности: допрофессиональное развитие личности (подготовка к профессионализации); поиск и выбор профессии, учебного заведения, профессиональное обучение; самостоятельная профессиональная деятельность. Периоды являются компонентами стадий и возникают как результат конкретизации СП. В наиболее общем виде можно выделить 4 стандартных периода: профессиональная адаптация или завершение профессионального развития предыдущей стадии; устойчивый рост показателей; период наивысших достижений; период спада, которому может предшествовать стагнация.

Фазы являются результатом дальнейшей конкретизации ситуации СП и связаны с решением более частных задач профессионального развития. Например, в ходе экспериментального исследования было показано, что стадия профессионального обучения в педагогическом университете делится на два периода: учебно-академический (1 - 3 курсы) и учебно-профессиональный. На первом формируется учебная деятельность, адаптированная университетским требованиям, и личность студента, на втором - начинают складываться основы личности профессионала и психологическая система профессиональной деятельности. Каждый период делится на ряд фаз в зависимости от решаемой задачи. Выделяются: фаза «последовательной эйфории» и апробирования довузовских форм; фаза учебной деятельности; фаза осознания неэффективности предыдущих форм дальнейшего развития учебно-академической деятельности.

Стадия самостоятельной профессиональной деятельности может делиться на периоды по самым различным основаниям. В качестве одного из оснований могут выступать кризисы профессионального развития. В качестве другого - изменения отношения к себе как профессионалу и к своим перспективам, динамика продуктивности, зрелости и т.д.; одной из причин возможного разнообразия оснований периодизации является

относительная нестабильность ситуации профессионального развития на данной стадии.

Большинство периодизаций профессионального развития опирается на хронологический возраст индивида. В рамках концепции СП хронологическим основанием для периодизации является «профессиональный возраст» личности, т.е. длительность ее профессионализации, которая выходит за рамки общетрудового стажа.

Независимо от величины единиц периодизации СП (стадии, периоды и фазы), каждая из них характеризуется конкретной ситуацией СП или задачей профессионального развития, ведущей формой профессиональной активности, специфическими ПВК и ПЗК, профессионально ориентированными новообразованиями и критериями профессионализации.

Резюме

Рассмотренные в статье положения психологической концепции СП позволяют более адекватно, с системных позиций осмыслить ведущие психологические закономерности превращения индивида в профессионала и его последующее формирование на различных этапах трудового пути. Вместе с тем экспериментальная проверка выдвинутых положений на материале различных профессий убеждает нас в том, что предложенная концепция СП является лишь этапом на пути развернутой системогенетической концепции профессионализации человека.

Ведущими понятиями данной концепции должны стать индивидуальность и личность профессионала, субъект профессионализации, профессиональный путь, профессиональная активность личности и ряд других. На наш взгляд, разработка системогенетических концепций профессионализации должна осуществляться по трем основным направлениям.

Первое направление связано с системно-структурным изучением профессионализации и определением таких понятий, как личность, индивидуальность, активность профессионала, субъект профессионализации, с анализом их соотношения и взаимодействия между собой. В рамках данного направления необходимо определить критерий профессионализации и саму категорию профессионализма.

Второе направление исследований связано с динамическим изучением процесса становления профессионала на различных этапах трудового пути. Здесь необходимо рассмотреть такие вопросы, как профессиональная периодизация, единицы квантификации профессионализации и определение их структуры, динамические изменения профессионала, взаимодействие жизненного и профессионального пути и ряд других.

Третье направление – создание методической базы психологического анализа профессионализации. Проблема в данном случае заключается в

так, что существующие методы и технологии исследования в основном ориентированы на изучение отдельных этапов профессионализации и не позволяют исследовать становление профессионала как целостный непрерывный процесс, осуществляющийся в течение всей жизни человека.

Важную роль при разработке системогенетической концепции становления профессионала призвана сыграть концепция В.Д. Шадрикова. Структура данной концепции, прежде всего, задает основные ориентиры (направительного становления профессионала. С другой стороны, ведущие понятия концепции Шадрикова могут быть использованы для раскрытия психологического смысла ряда понятий психологической концепции профессионализма.

Выявить с тем ряд понятий в концепции В.Д. Шадрикова должен получить свое дальнейшее развитие и более широкое толкование. Это относится, например, к понятиям «психологической системы деятельности» (ПСД), так как речь может идти о ПСД поиска и выбора профессии, учебной и профессиональной деятельности, адаптации и т.д. Требуют своего уточнения и понятия «профессионально важные качества», «критерии эффективности деятельности» и ряд других, поскольку они также использованы для изучения различных этапов становления профессионала и не только профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бирюв В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. М., 1991.
2. Гипка В.А., Галыга Л.А. К системному описанию онтогенеза человека // Психологический журнал. 1980. Т. 1, №6. С. 42 - 54.
3. Жизненный путь личности. Киев, 1987.
4. Клива Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. Москва, Вероника, 1996.
5. Лавин Е.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
6. Мадина А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
7. Проблемы психологии личности. М., 1982.
8. Покаринка Ю.П., Шадриков В.Д. Формирование информационной основы деятельности в процессе профессионального обучения // Психологический журнал. 1996. Т. 2 №2. С. 49 - 58.
9. Покаринка Ю.П. Психология профессионального становления личности. Киев, 1982.
10. Покаринка Ю.П. Профессиональное становление личности: Автореферат дис. - кандидат наук. М., 1999.

11. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: УРАО, 2002.
12. Понамаренко В. А. Психологические духовности профессионала. М.: РАО, 1997.
13. Шадрников В. Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения. Ярославль, 1981.
14. Шадрников В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
15. Шадрников В. Д. Деятельность и способности. М., 1994.

СПОСОБНОСТИ – ИНТЕГРАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА ЧЕЛОВЕКА КАК ИНДИВИДА, СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ

*Черемошкина Л. В. доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой
психологии труда и организационной психологии Московского государственного
социального университета (г. Москва)*

Основные проблемы, тормозящие развитие психологии способностей, заключаются в следующем. Во-первых, проблема сущности способностей теснейшим образом взаимосвязана с пониманием того, что такое способность как психическое и психологическое явление; что должна представлять собой теория способностей и какое место занимают способности в системе психических явлений.

Во-вторых, способность как психическое средство, свойство, качество, структура, позволяющая личности или субъекту деятельности с разной степенью успешности реализовывать ту или иную деятельность, обладает противоположными свойствами. На онтологическом уровне анализа психологии способностей отмечается одновременное наличие природного (врожденного, наследственного) и приобретенного в способностях, обусловленность эффективности способностей неразрывной связью особенностей строения мозга, ВНД человека и характером социализации личности. Генезис способностей сопровождается инволюцией (регрессом) отдельных их проявлений (Черемошкина Л. В. Психология памяти. М.: Академия, 2002).

Обобщенные результаты исследования данной проблемы позволяют заключить, что способности как психическая реальность, являющиеся продуктом и условием взаимодействия человека с окружающим миром, представляют в человеке одновременно общее, особенное и единичное, единство природного и социального, характеризуют человека как личность, субъекта деятельности и как индивида со стороны индивидуаль-

ного освоения их физических средств, проявляющихся в деятельности, жизнедеятельности и поведении. Способности как психические органы развиваются системой разноуровневых механизмов: функциональных, направляющих и регулирующих.

Генетически обусловленные свойства функциональных систем (функциональные механизмы) могут видоизменяться (надстраиваться когнитивно-личностными образованиями, т.е. операционными механизмами) при взаимодействии субъекта деятельности с окружающим миром и развиваться вследствие личностной регуляции деятельности, жизнедеятельности и поведения человека (т.е. регулирующих механизмов). Функциональные механизмы как природная основа познавательных способностей проявляются на биологическом уровне функционирования психического. Операционные механизмы способностей, представляющие собой действия анализа, обработки и присвоения воспринимаемой информации, в развитом виде функционируют на психологическом (относительно неосознаваемом) уровне психического отражения. Регулирующие механизмы как системное взаимодействие внешней и внутренней регуляции проявляются на сознательном уровне психического отражения.

Таким образом, онтология и структура способностей позволяют предположить, что объяснение законов функционирования и развития данного явления не может исчерпываться объективными тенденциями. Функционирование и развитие способностей подчиняется разноуровневым закономерностям объективного и собственно психологического планов. Собственно психологические закономерности функционирования и развития способностей представляют собой такой уровень функционирования психического, который в большей степени обусловлен особенностями опыта, условиями созревания мозга, обучением и воспитанием личности. Исследование субъектных закономерностей функционирования и развития способностей – это поиск неких стереотипов, которые можно характеризовать как системы обобщенных смыслов, знаний, установок: это ядро операционной стороны способностей. Субъектные закономерности выражают необходимые, устойчивые для данной личности тенденции, регулярно повторяющиеся, которые могут характеризовать ее индивидуальность, познавательный, личностный, субъективный опыт, складывающийся отпечаток на поведение, минуя сознание.

Субъектный уровень функционирования способностей может видоизменяться за счет субъективно-личностных тенденций. Субъективно-личностные закономерности функционирования способностей проявляются как способы человека самоувердиться, обрести смысл жизни и т.д. Субъективно-личностные тенденции – это как раз то, что может ра-

зомкнуть поведение субъекта как системной целостности в нужном для личности направлении. Это уровень осознания личностью своих способностей как психических орудий деятельности жизнедеятельности и поведения. Субъективно-личностные закономерности функционирования способностей – существенная и устойчивая связь психических явлений, которая обуславливает их сознательно упорядоченное изменение, это некая устойчивая тенденция, направленность, определяющая изменения поведения, деятельности или жизнедеятельности личности, предопределенная ее сознанием (самосознанием). Основанием субъектных закономерностей функционирования и развития способностей являются операционные механизмы, основанием реализации тенденций субъективно-личностного уровня являются регулирующие механизмы.

Таким образом, характеризуя способности личности с помощью системы объективных, субъектных и субъективно-личностных закономерностей, появление и существование которых объективно закономерно, получаем возможность выстроить онтологически понятиую целостность, опираясь на реальную канву поведения человека (субъективно-личностные закономерности), имея в виду особенности, проявляющиеся помимо сознания (субъектные закономерности), и отталкиваясь от фундаментальных тенденций функционирования того или иного процесса (объективные закономерности).

Такое понимание способностей дает возможность рассматривать их как интегральные свойства человека, характеризующие его одновременно как индивида, субъекта деятельности и как личность.

СЕКЦИОННОЕ ЗАСЕДАНИЕ

АНАЛИЗ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ СТРУКТУРЫ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Акимова Е. Ю., канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры
психологии Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)*

Отечественная психология обладает значительным опытом изучения мыслительной деятельности. В связи с тем что исследования отдельных аспектов ее развития в процессе обучения основаны на различных теоретико-методологических позициях, а настоящее время укрепилось противопоставление существующих систем обучения как "развивающих" и "неразвивающих". Хотя, несмотря на своеобразие, каждая из систем обучения обладает развивающим потенциалом. Поэтому становится необходимым изучение особенностей развития мыслительной деятельности школьников в различных системах на основе единых теоретико-методологических позиций.

Основная цель нашего исследования состояла в выявлении особенностей развития мыслительной деятельности младших школьников в различных системах обучения: традиционной (ТСО), Л.В. Занкова (ЗСО), Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова (ЭДСО). Для этого нами было организовано исследование, в ходе которого проведено три экспериментальные серии (А, В, С) в конце каждого учебного года. Использование системного подхода позволило найти новый путь в изучении проблемы развития учащихся в обучении.

Центральным понятием в концепции системогенеза является представление о психологической структуре деятельности как "целостном единстве психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность" (В.Д. Шадрин, 1971). В процессе развития психологическая структура, организованная в плане выполнения функций конкретной деятельности на достижение ее цели, приобретает свойства системы. На предметно-действенном уровне это проявляется в изменении показателей продуктивности, качества и способов выполнения действий, на психологическом - в развитии индивидуальных качеств субъекта, повышении интегрированности структуры и ее адекватной перестройке в соответствии с изменениями целей и содержания деятельности, формировании подсистем, обеспечивающих требуемые операции, качество и скорость

исполнения, повышении возможностей установления компенсаторных связей в плане обеспечения достижения цели. Процесс формирования системы деятельности определяется как системогенез деятельности.

Развитие мышления мы рассматриваем как развитие психологической системы мыслительной деятельности, психологическая структура которой соответствует общей архитектуре деятельности, а содержание определяется особенностями начальных этапов учебной деятельности и спецификой усваиваемого материала. Для дальнейшего анализа были выделены следующие блоки этой системы: функциональный, операционный, личностно-мотивационный и определен их компонентный состав.

Функциональный блок содержит характеристики физиологической функциональной системы умственных способностей в виде физиологического функционального состояния (по определению Б.Ф. Ломова, 1975).

Состав операционный блока определен качествами, обеспечивающими программирующую, реализующую, контролирующую активность субъекта деятельности. В его содержание входят: представления о целях, содержании и способах выполнения деятельности, информационная основа деятельности, принятие решений.

Содержание личностно-мотивационного блока отражает актуальные потребности учащихся, которые могут быть реализованы в процессе школьного обучения, и характеризует эмоциональное благополучие детей в школьном коллективе.

Представленная структура носит условный характер. В реальной деятельности все блоки и их компоненты лишены автономности вследствие системной природы деятельности (В.Д. Шадриков, 1982), взаимодействуют и взаимообуславливают друг друга. Поэтому указанные блоки следует рассматривать как отдельные аспекты функционирования психологической системы деятельности, в связи с чем основным критерием успешности развития мышления в обучении нами рассматривается сформированность системных характеристик мыслительной деятельности.

На ранних этапах овладения учебной деятельностью взаимосвязи компонентов структуры обусловлены не столько особенностями усваиваемого материала или учебными задачами (которые еще не осознаются учащимися в полной мере), сколько взаимосвязями действий, выполняемых в соответствии с внешними условиями и требованиями. Включение ученика в практическую деятельность приводит к формированию индивидуального способа ее выполнения, упорядочению и соподчинению отдельных компонентов структуры, их перестройке в соответствии с нормативными требованиями (в том числе и специфическими – в различных СО).

Анализ функциональных связей компонентов структуры мыслитель-

ной деятельности показал, что на протяжении обучения динамические процессы в ней сопровождаются изменением общего количества связей между компонентами, ослаблением или разрушением одних, усилением или установлением других. Изменяются средний вес компонентов структуры и уровень ее интегрированности (когерентности) в целом. Преобразование структуры имеет, независимо от системы обучения, нелинейный и гетерохронный характер. Свойственная для каждой из систем преемственность в формировании структуры мыслительной деятельности достигается, во-первых, за счет постоянства ряда связей и их значимости на протяжении обучения, во-вторых, за счет усиления ранее установленных корреляций.

Выявленные в ходе экспериментального исследования изменения функциональных связей компонентов структуры мыслительной деятельности согласуются с результатами исследований профессиональной и учебной деятельности (А.В. Карпов, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков). Это позволяет распространить общие закономерности системогенеза деятельности на описание особенностей развития мыслительной деятельности в обучении. В соответствии со стадиями формирования психологической структуры, нами выделены три стадии развития структуры мыслительной деятельности в процессе начального обучения: первичная (внешняя) интеграция, дезинтеграция, вторичная интеграция.

Начало обучения соответствует I стадии: составы основных групп структуры характеризуются избыточностью, в выполнении деятельности вовлечены все возможности учащихся. Между компонентами структуры наблюдается большое количество корреляций: ТСО – 71, ЗСО – 57, ЭДСО – 45, треть из них составляют неустойчивые связи ($R \leq 0,90$). Успешность обучения во многом определяется уровнем развития отдельных качеств.

Первичная, внешняя, интеграция компонентов структуры сменяется стадией из дезинтеграции. В ТСО и ЗСО о ней свидетельствуют результаты серии В. Значительно сокращаются установленные ранее связи, неадекватные целям и содержанию обучения (ТСО – 34, ЗСО – 37), уменьшается средний вес компонентов структуры (ТСО – с 13,2 до 5,7, ЗСО – с 9,5 до 8,1), снижается ее интегрированность (ТСО – со 152 до 65, ЗСО – со 109 до 76). Функциональные связи отличаются малой значимостью. Активное преобразование структуры завершается к серии С разделением всех ее компонентов на две противоположные по весу и функциональному значению категории.

В ЭДСО аналогичное разделение компонентов структуры осуществляется в планировании первого года обучения. Составы основных групп структуры к серии А лишены избыточности. Показатель успешности обучения связан с тремя компонентами, два из которых имеют сильные корреляции

между собой. Эти признаки свидетельствуют о нарушении внешней интеграции структуры и соответствуют II, дезинтеграционной стадии.

В серии В возрастает подвижность структуры и ее способность к преобразованию: сравнительно неизменное общее количество корреляций (41) подвергается качественным преобразованиям в связи со снижением их устойчивости. Уменьшается средний вес компонентов структуры (с 8,8 до 7,1). Показатель успешности обучения связан не столько с отдельными компонентами, сколько с их объединениями ($P \geq 0,95$). Наблюдаемые признаки определяют переход на III стадию развития структуры.

Оптимизация функциональных связей компонентов структуры, их вторичная интеграция в ТСО и ЗСО осуществляются к концу начального обучения. Увеличивается общее количество корреляций между компонентами (ТСО – 68, ЗСО – 47), возрастают средний вес компонентов (ТСО – 11,4, ЗСО – 8,1) и интегрированность структуры (ТСО – 131, ЗСО – 186). Повышается зависимость успешности обучения от уровня развития структуры в целом и интеграционных объединений отдельных качеств (ТСО). В ЗСО в обеспечении успешности доминирует участие отдельных качеств, наряду с появляющимися функциональными объединениями компонентов.

К окончанию начального обучения в ЭДСО структура мыслительной деятельности обладает гибкостью, достаточным потенциалом к преобразованию в соответствии с изменением содержания и организации обучения. Результаты свидетельствуют о более совершенном развитии структуры на стадии вторичной интеграции в системе Эльконина – Давыдова, по сравнению с другими системами обучения. Это позволило нам терминологически отразить выявленные особенности, в связи с чем, отмечено приобретение структурой в ТСО черт системности, в отличие от структуры в ЭДСО, приобретающей черты системы.

Уменьшение количества значимых корреляций между компонентами операционного и личностно-мотивационного блоков на протяжении обучения в ЭДСО свидетельствует о нарастающем их обособлении и дифференциации отдельных составляющих операционного блока в структуре. В ТСО и ЗСО, напротив, наблюдается тесная взаимосвязь между развитием операционных и личностно-мотивационных компонентов структуры младших школьников, что находит подтверждение в других исследованиях (С.И. Пржевальская, 1995; Л.А. Ясюкова, 1997) и объясняется особенностями целей, содержания и организации обучения в различных СО.

Сравнительный анализ функциональных связей компонентов структуры в различных системах обучения позволяет сделать следующие выводы.

1. Развитие психологической структуры мыслительной деятельности

в процессе обучения имеет неравномерный и гетерохронный характер. Первоначальные объединения ее компонентов, не отвечающие особенностям деятельности, подвергаются ослаблению и разрушению. Это сопровождается возникновением и усилением иных связей, адекватных ее целям и содержанию.

2. На протяжении начального обучения структура мыслительной деятельности проходит три стадии развития: первичную (внешнюю) интеграцию, дезинтеграцию, вторичную интеграцию.

3. Условия ЭДСО содействуют более оперативному становлению адекватных механизмов формирования структуры и осуществления учебной деятельности, по сравнению с другими СО, и обеспечивают более динамичное развитие структуры мыслительной деятельности. Структура мыслительной деятельности школьников приобретает черты системы к окончанию начального обучения в условиях традиционной и ДБ. Эльконина - В.В. Давыдова образовательных систем. В ЗСО к концу обучения наблюдается подготовленность структуры к аналогичным преобразованиям.

4. К окончанию обучения в начальной школе наблюдается ослабление зависимости его успешности от уровня развития отдельных индивидуальных качества, характерной для его начальных этапов. В ТСО усиливается зависимость успешности от интегральных объединений отдельных качеств, в ЭДСО она определяется уровнем развития структуры в целом и функциональными объединениями ее компонентов.

5. В процессе обучения в ТСО и ЗСО наблюдается тесная взаимосвязь между развитием когнитивных и личностно-мотивационных компонентов психологической структуры мыслительной деятельности младших школьников. В ЭДСО возрастает обособленность компонентов отмеченных блоков подструктуры.

МНОГОФАКТОРНАЯ ОЦЕНКА КАК МЕТОД СИСТЕМНОЙ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аксенов А.А., канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры психологии
Калужского государственного педагогического института
(г. Калужа, Московская обл.)*

Человек, наделенный задатками сознания и самосознания от рождения, требует максимального развития этих специфических качеств, такое развитие должно стать одной из основных задач системы образования.

Возрожденные сегодня гуманистические ценности общества побуждают педагогику к разработке теории и технологии обучения, развиваю-

цего личность, направленного на помощь человеку реализовать свой творческий потенциал, помогающего ему осознать себя как индивидуальность и научиться через такое осознание конструктивно действовать, адекватно своим способностям и возможностям.

Современные приоритеты развития образования связаны с провозглашением личностно-ориентированного подхода в качестве ведущего и наиболее отвечающего актуальным потребностям общества. Однако при наличии общей концепции личностно-ориентированного обучения на сегодняшний день отсутствуют адекватные технологии реализации этой концепции на практике. Поэтому в число основных задач нашего научного поиска входит разработка технологии личностно-ориентированного обучения.

На наш взгляд, в основу педагогического процесса, построенного в русле личностно-ориентированной концепции, должна полагаться целостная (системная), многофакторная, высокоинформативная диагностика, позволяющая ориентировать педагогический процесс на развитие конкретной личности, конкретной индивидуальности.

В основу создания такой диагностической системы нами полагаются следующие принципы.

1. Личность – это развивающаяся система индивидуальных качеств и свойств человека, сознательно включённая в мировой и общественный процессы;

2. Развитие личности способна диагностировать адекватная система оценок, отражающая динамику изменения во всех структурах (сферах) этой личности;

3. Личность есть целое, поэтому система оценок должна быть способна рассматривать её как целое;

4. Эффективность системы оценок, адекватной личностно-ориентированной парадигме, обеспечивается совокупностью условий: целостностью, комплексностью и системностью; многофакторностью и непрерывным характером; гуманистической основой; попредметностью и тематической организацией; использованием психологических и педагогических средств диагностики; вариативностью и индивидуализацией исходной точки оценивания; осознанием и активным использованием системы оценок детьми; диалогичностью процедуры оценивания.

Руководствуясь положением личностно-ориентированного подхода о необходимости такой организации педагогического процесса, чтобы его цели и ход хорошо осознавались детьми, а также главной целью этого подхода (гармоническое развитие личности, адекватное её индивидуальным качествам), мы предложили такую систему оценок, чтобы она

были почетно дети, и они могли пользоваться её данными для организации саморазвития.

Понимая личность как сложное целостное образование, способное к развитию, и ориентируясь на неё как на главную ценность процесса обучения и предмет диагностики, мы определили положение о том, что система оценки станет более эффективной, если будет носить многофакторный характер и целостно отражать и фиксировать изменения во всех сферах личности. В основание многофакторной системы нами была положена фиксация проявлений семи ведущих сфер личности, представленных в психологической литературе (Н.И. Шевандрин), к ним относятся: потребностно-мотивационная, эмоционально-волевая, когнитивно-познавательная, морально-правовая, экзистенциально-бытийная, действительно-практическая, межличностно-социальная.

На основании анализа методической литературы, опроса учителей и родителей, анализа бесед с детьми, экспертных оценок нами были определены следующие выработанные обществом и социально значимые факторы, отражающие развитие ученика как субъекта учебной деятельности по каждой из семи сфер личности: активность, работоспособность, старательность, доброволеость, теоретические знания, практические умения и навыки, скорость выполнения действий, общительность, сотрудничество, ответственность, взаимопомощь, поведение, самостоятельность, инициативность, аккуратность, точность, красота. Именно эти факторы, сформулированные и представленные в доступной и адекватной младшему школьному возрасту форме, выступили в качестве основы педагогической диагностики. Они могут быть представлены в учебном процессе в виде индивидуальных карт успеваемости.

Кроме теоретической модели системы оценок была разработана и апробирована технология её использования в личностно-ориентированном педагогическом процессе. В её основе лежит широко представленный в литературе принцип диалогичности. Технология использования предлагаемой нами системы оценок предполагает согласование оценок, выставленных детьми самим себе, с выработанным обществом эталоном. Согласование осуществляется в ходе так называемых оценочных бесед – диалогов учащихся с учителями, родителями, взрослыми. Процедура оценки проходит на специальном занятии, в ходе которого дети оценивают себя по каждому фактору карты успеваемости, слышат оценки одноклассников и учителя. Уточняющему в ходе беседы оценку ребёнок представляет в виде определённого цвета, который сам заносит в карту. Экспериментальная работа показала способность созданной системы оценок отражать и фиксировать как изменения, происходящие в каждой сфере личности ребёнка, так и динамику его общечеловеческого развития.

Система диагностики в условиях личностно-ориентированного обучения не может ограничиваться только фиксацией результатов педагогических воздействий. Оценивать целесообразно весь педагогический процесс как целостную систему, и на каждом этапе его организации учитель должен иметь возможность оперативно менять ход и содержание психолого-педагогических воздействий, адекватно изменениям, происходящим в личности детей. На этом основании мы предложили этапы организации личностно-ориентированного педагогического процесса, в основу каждого из которых полагаются диагностика и оценка: пропедевтико-диагностический, стратегический, реализующий, контрольный. Используя данные карт успеваемости и помня оценочные параметры, учитель имеет возможность более точно проектировать педагогический процесс, организовывать свое наблюдение за ходом развития каждого ребенка.

Практика нашего исследования показала, что самооценка и самосознание детей эффективно развиваются при совмещении работы с картами успеваемости с проведением специальных занятий свободной формы с использованием активных психологических методов, на которых детям предоставляется возможность свободно проявлять себя (в речи, действии, обиходе).

В целях индивидуализации педагогического процесса, для изучения отдельных свойств личности детей, во избежание субъективных ошибок наблюдателя (учителя), целесообразно использовать стандартизированные и адаптированные к особенностям конкретных детей психологические методики.

Для эффективности использования всех предложенных нами диагностико-оценочных процедур важно их непрерывное и системное использование. Диагностика и оценка должна стать внутренним организующим и направляющим стержнем педагогического процесса, каждый этап которого протекает в соответствии с данными диагностики, адекватно отражающими ход развития личности конкретных детей. В этом случае можно говорить о том, что педагогический процесс строится на личностно-ориентированных основаниях.

В условиях обучения, организованного широкой и высокоинформативной диагностикой, представленной детям как метод самопознания, каждая личность учится действовать адекватно хорошо осознаваемым своим способностям и возможностям. В условиях такого обучения ребенок узнает, что удача в жизни зависит от уровня познания самого себя, а знания о том, что он знает и умеет и что ему еще нужно знать и уметь, есть ориентиры его личной, индивидуальной деятельности. В своем выборе человек свободен, однако ребенок еще не может сам организовать свой выбор, так как

не вполне представляет его основание и содержание. Диагностико-оценочная система и технология ее реализации, предложенные нами, дают ребенку возможность увидеть условия выбора и научиться сознательно выбирать в жизни. Молодой человек XXI века сможет по праву стать вектором направления развития мира в том случае, если научится сознательно и ответственно выбирать свои пути развития и деятельности.

Целью системы образования на современном этапе развития мира и общества должна стать организация свободного активного выбора ребенком пути самореализации и самоактуализации. Школе нужно предоставить ему возможность увидеть все пути и необходимые условия для этого. Адекватно оценив себя и свои возможности, молодой человек выберет способ реализации своих способностей. Творчество рождается свобода и знание своих талантов. В современных условиях выбор должен быть быстрым (своевременным) и верным. Если человек не допускает грубых ошибок в выборе – он успешен и состоятелен как субъект общемировой системы. Ребенок должен понять, что от ошибок не застрахован никто, поэтому следует учиться на результатах своих выборов; выбирать следует самостоятельно, неся персональную ответственность за свое решение перед судьбой личной, общечеловеческой и мировой.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРА

Амирян С.С., соискатель кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (г. Ереван)

На рубеже XX – XXI вв. радикальные изменения в профессиональной сфере общества (компьютеризация, информационная перенасыщенность, технологическая революция) привели к принципиальным изменениям взглядов на проблему оператора. На передний план выдвигаются задачи психологического анализа системы деятельности оператора, формы его подготовки, выявление базовых механизмов реализации операторского труда, критериев оценки и самооценки работы личности. Вопросы инженерно-психологического анализа операторской деятельности, после некоторого затишья, вновь активизируются в области общепсихологических исследований. Как известно, начальным отправным пунктом инженерно-психологического анализа любого вида профессиональной деятельности является составление профессиограммы, в содержание которой входят знания, совокупность знаний о системе требований,

предъявляемых к человеку той или иной специальностью или профессией. Ядром профессиограммы является психограмма, характеризующая требования профессии к психическим и психофизиологическим качествам человека. Заметим, что содержание и объем профессиограммы зависят от цели, с которой проводится изучение профессии. Следует отметить, что как в отечественной, так и в зарубежной науке на протяжении последней четверти века активно исследовалась психологическая система операторской деятельности, но в основном в ограниченной профессиональной сфере: космонавтике и авиации, военной промышленности и непосредственно в армии, в атомной энергетике. Однако сфера химической промышленности оказалась за пределами психологических интересов. Это совершенно неоправданно, т.к. массовость химических производств, относящихся к особо опасным профессиям, требует более интенсивного научного внимания для оптимизации и современного развития данной сферы. Поэтому целью нашего исследования явилось построение психограммы деятельности оператора химического производства. Мы считаем, что качественный анализ психологической системы деятельности оператора химического производства является первым необходимым шагом на пути решения проблемы научных разработок в области оптимизации труда оператора-химика. Основное внимание в исследовании было сосредоточено на построении психограммы. Прямое практическое следствие этой работы – создание оптимальной системы обучения операторов химических производств. При этом отметим, что выявлению путей наиболее эффективного обучения данных специалистов будет способствовать сравнительный анализ деятельности опытного мастера и динамики формирования психологической системы деятельности молодого работника. В том и другом случае необходимо выделить характерные психологические структуры личности профессионала и сопоставить их между собой для того, чтобы определить, насколько процесс формирования молодого специалиста соответствует тем требованиям, которые предъявляются профессией к квалифицированному специалисту. Для исследования проблемы был использован широкий методический арсенал: включенное наблюдение, хронометраж, тестовая диагностика отдельных способностей, оригинальный опросник и анкета, разработанные нами для решения конкретных исследовательских задач. На основании данных тестов и опросника мы выделили следующие характеристики операторской деятельности, которые могут с достаточным основанием считаться профессионально важными качествами.

Полученные результаты позволили составить ранговую шкалу ценности отдельных функций и умений оператора химического производ-

ства. Учитывая весовые характеристики оцениваемых качеств, мы ограничились в своем анализе первыми четырьмя рангами. Результаты показывают изменение ранговой структуры профессиональных характеристик в зависимости от нормального или аварийного режима работы оператора.

Анализ результатов показывает, что в процессе перехода от нормального к аварийному режиму работы происходит переструктурирование психологической системы деятельности оператора без изменения существенных компонентных единиц системы. В частности, если при нормальном режиме акцент падает на общеполнительские качества, то в аварийных режимах большой ранговый вес приобретают комплексные качества, связанные с оперативной ориентировкой в ситуации. Второй ранг получает личностное качество "самообладание", которое при оценке нормального режима работы вообще не попало в первые четыре ранга. И в нормальном, и в аварийном режимах работы операторы высоко ценят самостоятельность деятельности и возможность относительно свободного принятия решения, поэтому качество "умение подчиняться" остается на четвертом месте в любых условиях.

На основе анализа частоты использования оцениваемых качеств в работе мы выявили иерархию мотивационно-инструментальной структуры деятельности оператора.

1. Умение быстро узнавать даже самые незначительные отклонения приборов от нормы.

2. Умение быстро и правильно прочитывать показания приборов в определенной последовательности. Профессиональная добросовестность, исполнительность, чувство долга, терпимость к внешним раздражителям.

3. Умение одновременно наблюдать за несколькими приборами и получать информацию из различных источников. Умение сочетать наблюдение за приборами с целенаправленной моторной активностью.

4. Умение распознавать тишину и разнообразные шумы. Умение согласовывать свои действия в социальном взаимодействии. Умение подчиняться.

В итоге можно сделать следующий вывод: в зависимости от условий процесса деятельности изменяется структура базового компонентного состава деятельности. Психологическая система деятельности оператора характеризуется перестройкой иерархии выделенных профессионально-важных характеристик, то есть наблюдается смена одних доминирующих качеств - другими (о чем свидетельствуют сдвиги по рангам). Наблюдается усиление личностного компонента деятельности. На это указывают повышение частоты ранга личностных качеств и появление новых профессионально-важных личностных характеристик.

Выявив общую компонентную структуру, на следующем этапе исследования мы проанализировали собственно психический уровень системы операторской деятельности относительно активизации высших психических функций.

Результаты тестирования в исследовании операторов амниачного производства отражают структуру ПВК. Мы постарались учесть наиболее характерные для деятельности оператора функции, такие, как способность к поисковым действиями в условиях дефицита времени, кратковременная память, уровень оперативной памяти, характеристики внимания, информационную емкость оперативного мышления, пропускная способность зрительного анализатора. Результаты были количественно определены, подвергнуты математической обработке и качественному анализу.

Полученные данные показывают, что в процессе профессионализации наблюдается (в основном) снижение абсолютных показателей продуктивности способностей, что изменения в развитии способностей носят неравномерный и гетерохронный характер. Так, например, ведущими по уровню развития способностями у первой профессиональной группы являются пропускная способность зрительного анализатора (8,00), распределение внимания (7,72), способность к поисковым действиям в условиях дефицита времени (5,25). У второй, более квалифицированной профессиональной группы наблюдается понижение абсолютных значений пяти из шести выделенных качеств, а развитию подвергается лишь способность к поисковым действиям в условиях дефицита времени (6,00). У третьей группы, наиболее высококвалифицированной, наряду с резким развитием уровня оперативной памяти (от 2,87 до 5,00) наблюдаются стабилизация значений остальных характеристик и снижение значения способности к поисковым действиям в условиях дефицита времени. В числе ведущих по уровню развития качеств наблюдаются незначительные сдвиги. У всех обследованных групп информационная емкость оперативного мышления (4,87); уровень оперативной памяти (4,00); концентрация и устойчивость внимания (3,12) сохраняют стабильные параметры, что свидетельствует об их устойчивом характере на протяжении всей профессионализации и позволяет считать их первичными для освоения данной деятельности.

Обратимся теперь к анализу динамики структуры взаимосвязей протестированных качеств в ходе профессионализации. В ходе профессионализации пропускная способность зрительного анализатора перемещается с первого места на второе - третье, а на первое место по значимости устойчиво выходит распределение внимания. С пятого на третье перемещается уровень оперативной памяти. Концентрация внимания переходит с шестого места на четвертое и затем вновь возвращается на шестое.

Все это свидетельствует о динамическом характере психологической системы профессионально важных качеств оператора химического производства. Из приведенных данных видно, что в ходе профессионализации уменьшается мера тесноты связей отдельных ПВК в структуре и что некоторые из них носят временный характер, присутствуя только на определенных этапах овладения профессией и исчезая в дальнейшем.

Для первого этапа профессионализации характерна связь между такими качествами как оперативная память и оперативное мышление. Для второго этапа профессионализации характерна взаимозависимость между уровнем оперативной памяти и концентрацией, устойчивостью внимания, для третьего — между способностью к поисковым действиям в условиях дефицита времени и оперативным мышлением. Таковы данные, полученные в результате проведенных исследований по деятельности операторов аммиачного производства.

При сравнении полных групп операторов оказывается, что уровни значений тестируемых характеристик снижаются для пяти из них, и лишь для способности к поисковым действиям в условиях дефицита времени наблюдается незначительное, но заметное повышение его. В связи с этим теоретически можно предположить следующее. Как известно, начиная с 30-35-летнего возраста наблюдается инволюция продуктивности тех или иных психических функций, интенсивность которой определяется характером выполняемой человеком деятельности, то есть степенью его участия в деятельности. В зависимости от этого снижение значений уровней продуктивности психофизических характеристик представляется более или менее длительным процессом для каждого из них, а для иных сопровождается еще и ростом продуктивности. Качества, связанные с повышением уровня продуктивности, следует отнести к профессионально важным. В ином исследовании из шести тестируемых характеристик способность к поисковым действиям в условиях дефицита времени является, безусловно, наиболее важной психофизиологической характеристикой, к тому же подтверждающейся и результатами анкетирования. В заключение заметим, что с данным выводом согласуются и результаты, полученные при рассмотрении структурных взаимоотношений между тестируемыми характеристиками, "адром" большинства приведенных корреляционных плеяд вновь выступает способность к поисковым действиям в условиях дефицита времени.

Анализ конкретных данных позволяет сделать следующие выводы.

1. Время реакции в аварийных ситуациях сокращается в среднем в 8 раз и составляет 10% от времени рабочего цикла. От оператора при этом требуется быстрота обнаружения отклонений и моментальная реакция.

2. Время выполнения действий в аварийной ситуации возрастает приблизительно в 4,5 раза, что свидетельствует о моторном характере деятельности, требующей в процессе подготовки операторов-универсалов многократных упражнений для формирования профессиональных навыков.

3. Время принятия решений в аварийной ситуации сокращается приблизительно в 3 раза.

Анализ остальных показателей деятельности, характеризующих специфику деятельности в аварийной ситуации, показывает, что от оператора требуется выполнение операций на высоком уровне автоматизации. Психологический смысл автоматизации выражается в формировании профессионально важных перцептивных и интеллектуальных навыков.

В итоге, на основании экспериментального изучения психофизиологических особенностей деятельности операторов химической промышленности, была составлена психограмма как характеристика требований, предъявляемых профессией оператора химического производства к психике человека. Для полноты и сравнимости профессиографических характеристик была разработана схема описания деятельности оператора химического производства, основу которой составила психологическая характеристика профессии.

ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Аксимова Н.П., канд.психол. наук, доцент кафедры психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского
(г. Ярославль)*

Анализ отечественной психолого-педагогической литературы позволяет сделать заключение о том, что ценности являются одним из важнейших факторов, оказывающих влияние на характер целей профессиональной деятельности.

Ценности, становясь личностно значимыми для педагога, определяют его поступки и действия, весь характер его деятельности. Поскольку основным регулятором деятельности является ее цель, то мы сделали предположение, что различный характер принимаемых педагогом ценностей отразится на специфике как декларируемых, так и действительно преследуемых им целей деятельности *.

В исследовании принимали участие педагоги различных специальностей трех школ г. Ярославля. Диагностика личностной системы ценностей и целей педагогической деятельности проводилась индивидуально с использованием "Опросника терминальных ценностей (ОТсЦ)", с помощью которого, как показывают наши исследования, могут быть

изучены так называемые декларируемые ценности "Must"-теста, позволяющего выявить ценности внутреннего, мало осознаваемого уровня, и специально разработанной анкеты, направленной на выявление представлений педагогов о трех группах целей педагогической деятельности: общих, целей учебного предмета и целей урока. Математическая обработка результатов проводилась на основе программы STATISTICA 99 Edition Kernel release 3.5 A для номинальных шкал.

Прежде всего, нами были обнаружены существенные противоречия между ценностями, выявленными двумя указанными выше методиками, т.е. декларируемыми и внутренними. Так, если по методике "ОТеЦ" на первое место чаще всего выходят ценности высокого материального положения, то по "Must"-тесту – ценности духовного удовлетворения.

Проведенный корреляционный анализ позволил определить связи между ценностями обоих уровней, на основе которых можно провести реинтерпретацию декларируемых ценностей. Так, высокий уровень связей ценности "материальное положение" (ОТеЦ) с ценностями "собственный престиж", "креативность" и "развитие себя" по Must-тесту (коэффициенты корреляции соответственно – 0,36; 0,59; 0,37) позволяет рассматривать стремление к высокому материальному положению педагогов не как самоцель, а как некий социальный показатель признания обществом, поскольку люди, имеющие высокое материальное положение, обладают возможностью оказывать влияние на других, чувствуют себя защищенными, находятся в согласии с самими собой, имеют признание со стороны окружающих. Истинной же ценностью, определяющей отношение педагога к своей профессии, является духовное удовлетворение, стремление руководствоваться в жизни морально-нравственными принципами, а ориентация на рост материального положения – это всего лишь подчеркивание актуальности и роли данной проблемы в жизни и профессиональной деятельности педагога.

Общие цели педагогической деятельности, включающие, как показывают наши предыдущие исследования, максимальное количество декларативных формулировок, имеют значимые связи в основном с терминальными ценностями, также присутствующими в сознании педагога в основном в декларативной форме. Так, ценность духовного удовлетворения, предполагающая получение морального удовлетворения во всех сферах жизни, выполнения таких видов деятельности, которые приносят максимальное удовольствие, тесно положительно коррелирует с воспитательными целями, т.е. педагога, у которых она является ведущей в общей системе ценностей, главными целями своей деятельности считают воспитание подрастающего поколения основной целью деятельнос-

ти педагога ($r = 2,33$). Аналогичные связи обнаружены и между воспитательными целями и ценностью сохранения собственной индивидуальности ($r = 2,60$), определяемой как стремление к независимости от других, сохранению неповторимости и своеобразия собственной личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни, и как следствие этого, - явно выраженное стремление транслировать их на своих учеников, наиболее ценными качествами личности, отмечаемыми при этом педагогами, являются чувство собственного достоинства, независимость в суждениях и поступках. С другой стороны, эти же цели имеют значимые отрицательные связи с ценностью развития себя ($r = - 2,92$), предполагающей заинтересованное отношение личности к объективной информации о своем характере, способностях, стремление к самосовершенствованию. При этом цели деятельности, основным содержанием которых является обучение, образование, отрицательно связаны с вышеперечисленными ценностями ($r = - 2,16$; $r = - 2,84$; $r = - 2,89$ соответственно).

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

Формулируемые педагогами цели урока, как правило, более точно, как показывают наши исследования, отражающие их реальную деятельность, имеют и более тесные связи с истинными ценностями, определяемыми с помощью методики "Мисл"-тест. Так, ценность "развития себя", обуславливающая стремление к самопознанию и желанию развивать свои способности, значимо положительно коррелирует с целями организации и обучения общению с людьми ($r = 4,25$); ценность "духовное удовлетворение", выражающая преобладание духовных ценностей над материальными, желание иметь интересную работу, ориентироваться на процесс профессиональной деятельности, - с целями обучения своему предмету, формирования конкретных учебных знаний и умений по предмету, таких как умение правильно вычислять, анализировать текст, представлять объемные фигуры и пр. ($r = 3,26$). Ценность "достижения" как стремление к постановке и решению определенных жизненных задач, дости-

жени ощутимых, заметных результатов значимо связана с целями научить, мыслить, анализировать, рассуждать, убеждать, понимать, т.е., формируемым рядом умственных качеств, которые в дальнейшем действительно могут помочь достичь желаемых результатов в жизни ($r = 2,53$).

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

** В сборе и обработке материала принимала участие Д.Г. Лыхина.*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА

Битраева С.Н., канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им.

П.Г.Демидова (г. Ярославль)

Проблема самосознания и самоопределения педагога является одной из актуальных проблем, рефлексирующихся сегодня в методологическом, методическом и социокультурном аспектах. Учительство, взятое в самом широком понимании, - это тот "пласт" профессионально подготовленных людей в обществе, чья деятельность имеет особое - социально-педагогическое и социокультурное - предназначение. Однако профессия педагога относится к массовым, и в условиях "омассовления" деятельность учителя нередко рассматривается в упрощенном виде, как направленная на передачу намеченного в программах предметного знания. И учитель в этом случае воспринимается как носитель и транслятор предметного знания, "предметник". А педагогическое - личностно-образующие, формирующие начала - в деятельности педагога отодвигается на периферию сознания, служит лишь дополнением, как бы в "нагрузку".

Общественная ситуация, ставящая педагога в условия выбора таких разнонаправленных и разноплановых ориентаций, естественно, не может не рефлексироваться в личном сознании педагогов и психологов и

в практической деятельности учителей. Скорее наоборот. "Навязывание выслепленных образованию ценностей, - утверждает известный психолог В.П. Зинченко, - не столь безобидно, даже если это ценности государства и его институтов. Ведь речь идет о "педагогической идентичности". С кем себя идентифицирует учитель: с наукой, с государством, с этносом, с культурой? Или с учащимися, с учебным предметом? Педагогу, заботящемуся об идентичности учащихся, полезно задуматься о собственной идентичности. Это вольно или невольно скажется на становящейся идентичности ученика".¹

Перечисление возможных идентификаций педагога в ситуации "переоценки ценностей", их полемическая заостренность в статье ученого актуализирует проблему самосознания учителя как профессионала и личности.

Анализ психологических исследований профессионально-педагогического самосознания показывает их несомненную значимость для изучения психологических механизмов его функционирования и развития и одновременно требует понимания их предметной локализации, а отсюда недостаточности для более широких обобщений о процессах формирования личности педагога. Эти исследования ограничены наличием социальностью - изучением мнений и оценок, в которых нашли отражение массовидные характеристики деятельности педагогов и их личностные качества и которые вошли в перечень анкетных опросов или имели заранее определенный смысл при выборе специальных методик.

Педагогике же, в противоположность методологической рефлексии самосознания в психологии, интересуют как раз те характеристики деятельности учителя, которые "выводят" его за пределы конкретно-практического действия. Здесь педагог выходит за рамки непосредственных деятельностных оснований своего труда: методики, педагогических технологий, но ищет для них личностно-ориентированных, укорененных в культуре оснований. При этом он исходит из социокультурного предназначения деятельности учителя, как оно утвердилось в традиции и каковым оно является по существу. Нас интересует содержание самосознания педагога, взятое в его социокультурном измерении, когда педагог выступает не только как исполнитель институциональных требований, но и как личность, способная осознать свою несводимость к другим и определить себя, свой профессиональный и личностный выбор в более широком культурном горизонте. Поэтому в вопросе о формировании профессионального самосознания для педагогики в целом и конкретно-го учителя особо значимой представляется точка зрения культуролога

¹ Зинченко В.П. О делах и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. С. 9.

В.С. Библера, утверждающего, что когда ставится проблема личности, ее самодетерминация, то "только выходя за пределы психологии сознания и сферы духа, возможно уловить "нерешенное ядро" личности, способной самоопределять (и - перерешать...) собственную судьбу, собственный характер". А потому "только в феноменах культуры заложена свобода самодетерминации нашего сознания, наших поступков - нашей душевной и действительной жизни"¹.

Нам нужна методологическая рефлексия, которая бы не просто фиксировала "наличную социальность", индивидуально-психологическое самосознание, а то, с чем связано сущностное понимание деятельности педагога, - образованием личности. Педагог как личность задается вопросами мировоззренческого и методологического характера. В этом случае он не ограничивается нормативными принципами и указаниями, а ищет тех "пределах оснований", которые придают смысл его деятельности, оправдывают профессиональный выбор и определяют его стратегию и тактику.

Обращение педагогической науки и практики к своим гуманитарным и гуманистическим основаниям несколько изменяет и переопределяет ракурс рассмотрения педагогической деятельности, предполагая осмысление ее в новом методологическом ключе. Уже в контексте "технологической" проблематики ощущается необходимость поставить вопрос более широко и основательно, включив психолого-педагогическую модель личности, ее самосознание в широкую систему общечеловеческой культуры. Этот тезис может вызвать сомнения, если вспомнить, что педагогическая профессия является массовой. По глубокой мысли К. Юнга, педагоги делятся на учителей по профессии и по призванию, т.е. тех, кто является таковым по сущности, а кем профессиональное социальное с его человеческой сутью и стало жизненной судьбой. Очевидно, что самосознание тех и других в значительной степени различно. Но, как известно, становление личности - это всегда поиск, выбор, решение конкретных профессиональных и личностных проблем, а на этом пути для человека важны вера, перспективы, идеалы. Социкультурный характер педагогической жизни не позволяет учителю замкнуться на его профессионально-деятельностных задачах, как бы они ни были методически и практически обязательны. Их значительность возрастает при старении систем культуры все тех проблем, которые она ставит перед обществом и перед личностью. Методологическое и мировоззренческое различие приводит к осознанию себя не как предметника (проседающего, односторонне (научно-педагогически) направленного в своем развитии профессионалиста, а как целостной личности, готовой и способной к

¹ Библер В.С. *От культуры к культуре*. М., 1991. С. 325 - 326.

разностороннему (духовному) освоению и многообразному отношению к природному и социальному миру, т.е. осознанию себя как субъекта и представителя культуры. Сознательно и интуитивно педагогом предчувствуется свое человекотворческое, человекоформирующее предназначение.

Культурологические и личностные подходы выводят деятельность педагога за пределы "социального заказа", фиксирующегося в требованиях программ, профессиограмм и других документов, имеющих место в подготовке массового учителя.

В этом случае решающее значение приобретает вопрос о личности, процессах ее самоформирования и профессионального самоопределения в качестве "человека культуры". Этот образ - "человек культуры"¹, намеченный в философской литературе, дает представление о человеке-профессионале не в функциональных, аспектных характеристиках, а целостно, в той духовной и практической (духовно-практической) полноте, которую человек приобретает, будучи "встроен", органично включен в процесс культуры. При этом мы исходим из известного взгляда, согласно которому культура является самосознанием человека. И чем человек более органично и многообразно связан с культурой, тем более целостна личность этого человека.

Осознание себя в качестве "человека культуры" - это осознание прежде всего своей изначальной, по профессиональной принадлежности, причастности к культуре. Т.е. уже в профессии педагог необходимо чувствует себя в русле известной традиции - школе просветительства, учительства жизни. Как следствие - открытость учителя всем сферам человеческой жизни и деятельности, в которых прослеживается познавательная устремленность человека: наука, искусство (книга, СМИ и др.), фольклор, мифология и т.д. Сознательно и подсознательно здесь проявляется органическая взаимосвязь между культурой и педагогикой, в их интенциональной направленности на формирование, развитие, становление целостной личности. Корневая система педагогики как гуманитарно и гуманистически развивающейся теории и практики находится в культуре.

Именно так рассматривает профессиональную деятельность и социокультурную роль педагога известный философ и педагог С.И. Гессен. Рефлексия педагогической деятельности приводит педагога к осознанию единства задач образования и основных интенций культуры. Педагог, по мнению ученого, по существу выполняемой им миссии сопричастен к тем общественным, социокультурным процессам, которые связаны с человекосозданием, и находится в их русле. Педагог как профессионал - "творец человекoв", в своей деятельности приобщается к учительству

¹ Крутецкий В.А. Образ "человека культуры". М., 1988.

жизни, он находится в русле всех "потоков" человекотворчества. Это не просто сфера его духовного обогащения; он входит с учениками в отношение диалога, воспроизводит внешнее и творит новые смыслы. С.И. Гессен видит этот процесс как творчество самосозидания личности в ее отношении к миру, а оно, т.е. творчество в культуре, выступает как бесконечное задание всей жизни человека. Ученый расширяет пространство личностного развития педагога, "выводит" его из институционально-профессиональных (учитель - ученик и учитель - учитель) и учебно-педагогических (учебный план, программа, предмет) отношений и расширяет пространство развития до предельно открытых в широкий мир человеческой культуры. Взаимодействие педагога с культурой - это понимание своей профессиональной деятельности не как прагматической, направленной на передачу знаний, а потому не требующей личности учителя, а, наоборот, - признание деятельности педагога как широко и многообразно интегрированной в культуру (науку, религию, искусство и т.п.). С.И. Гессен понимает культуру как место пребывания и духовной жизни личности, поиска и обретения ею своей индивидуальности. При несомненной значимости прагматических целей социализации, адаптации воспитанника, подгадет ученый, учитель с необходимостью осознает свою культурную миссию, он чувствует себя "человеком культуры".

Педагог как целостная личность, по С.И. Гессену, включен в разного типа культурные целостности: "Работая в школе, учитель тем самым работает для всего учительства вообще, а как таковой - для своего народа в целом. Но, работая для своего народа, подвигая его по пути культуры, он тем самым работает и для всего человечества".

Гессен уточняет свою мысль, а по существу, свой подход к проблеме целостности. "Но если школа, профессия, даже народ представляют собой общественную среду, ограниченную еще какими-то пределами, то человечество, будучи высшей целостностью культурного общения, беспредельно".

Это ступени, или степени целостности, которые обретает учитель. Выполнив социально заданную и в этом смысле однонаправленную (совместную) деятельность, учитель как целостная личность необходимо расширяет диапазон взаимосвязей с социальной жизнью, традициями и культурными нормами, в том числе с национальными, гражданскими установлениями и, наконец, предельно широко - с многообразным миром культуры человечества, приближая и реализуя свою деятельность в ее всеобщем содержании. Учитель как целостная личность стремится к универсализации своего духовного опыта. Иными словами, учитель как

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 221.

профессионал с необходимостью, хочет он того или нет, вступает в сферу всеобщего труда. Это труд ученого, мыслителя, философа, для которых конкретно-всеобщие проблемы картины мира, организации общественной и естественной среды обитания, приумножения культурных ценностей и другие являются профессиональными вопросами, когда профессиональное в своей работе постепенно преобразуется в универсальное. Очевидно, что педагог, в понимании С.И. Гессена, - это представитель и профессиональный общности и одновременно культуры.

Переход от урока, понимаемого С.И. Гессеном как заданная, нормативная деятельность, к творчеству, от организации школы как социального института к беспредельной текучести жизни особенно ярко открывает бесконечность самой задачи образования. Урок ограничен, но творческая работа не знает пределов достижения. Встречаясь сначала только со своими непосредственными товарищами по работе, педагог в меру пронизанности его труда творчеством вступает в общение со всеми представителями своей профессии, а затем с представителями других профессий своего народа и, наконец, на вершинах творческого труда, начинает работать плечом к плечу с представителями всех профессий, всех наций и всех поколений. В понимании философа и методолога педагог как субъект специально направленной деятельности близок субъекту социальной педагогики в ее наиболее содержательной форме. Это педагогически ориентированный субъект культуры.

Мысль С.И. Гессена о ступенях развития самосознания учителя чрезвычайно плодотворна, так как под ним понимается его самосознание не только как единичного субъекта и не только в контексте ближайшего социального окружения, но и как человека мира, планеты, Вселенной. Последнее, в условиях современных экологических реалий и глобальных социальных перемен, не кажется преувеличением и чем-либо запредельным, а, наоборот, чрезвычайно отвечающим потребностям времени. Осознание себя и других в системе таких целостностей придает труду педагога особый, ни с чем не сравнимый смысл и заставляет многое пересмотреть в своей практике и эмпирической реальности. Ощущая себя в кругу культурных целостностей и постоянно "достраивая" себя как профессионал и личность, педагог понимает необходимость "достраивать" и сознание учащихся в плане целостного видения тех явлений и фактов, которые намечены учебной программой для их усвоения.

Осознание себя, своей принадлежности не только к профессиональной общности, но и к культуре - это осознание всех (в том числе познавательных) способов смыслообразования. При этом важно учитывать и изучать характер включенности педагога в культуру: посредник (транс-

лктор), стремившийся доступными средствами передавать определенные программой фрагменты культуры, или ее интерпретатор, пытающийся в диалоге и через диалог раскрывать и "выращивать" смысл и таким образом "творить", развивать культуру. Познавательный образ педагога как "человека культуры" включает, очевидно, все намеченные аспекты: транслятор - интерпретатор - творец, которые в зависимости от личности и мировоззрения и ценностных ориентаций, а с другой стороны, от возрастных, типологических, характерологических особенностей учащихся получают то или иное наполнение.

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГА

Башаева Т.В., аспирантка кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (г. Ярославль)

Когнитивные способности занимают особое место в любой профессиональной деятельности, так как определяют особенности и динамику получения, переработки и применения профессиональной информации. Характер информации, степень ее сложности влияют на весь ход профессиональной деятельности, поэтому профессиональное обучение любой деятельности связано с формированием ее структурного компонента - информационной основы деятельности. Но все остальные ее структурные компоненты (цель, мотивация, планирование, исполнительная часть, контроль и оценка результатов) также связаны с переработкой информации: получением, сравнением с нормативной базой данных, принятием решения, проверкой, коррекцией и обратной связью об эффективности и правильности выполняемых действий. Переработка информации пронизывает весь процесс деятельности и связана со структурной единицей принятия решений (ПР), которая является интегративным компонентом деятельности. Поэтому формирование профессиональных умений работы с информацией занимает важное место в процессе обучения и связано с уровнем развития когнитивных способностей (КС) человека. Условия получения и переработки информации, ее особенности определяют требования к перцептивной, интеллектуальной и креативной сфере, участвующим в переработке информации. На процесс переработки информации в профессиональной деятельности значительное влияние оказывают особенности личности, ее потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы, особенности темперамента и характера, сформированная база знаний и практического опыта, но их значи-

мость носит второстепенный характер по сравнению с уровнем развития и индивидуальными особенностями когнитивных способностей, которые несут основную нагрузку по переработке информации. Поэтому в профессиональной подготовке специалистов когнитивные способности должны находиться в центре внимания.

Профессия педагога представляет собой деятельность, в которой процесс переработки информации занимает ключевое место и которая отличается плохо структурированной, сложной информацией, работа с которой требует достаточно высокого уровня развития когнитивных способностей. Педагог является посредником по передаче информации детям; он не только ее передает, но и формирует у них психологические механизмы переработки информации, а следовательно, влияет на развитие психики. Кроме того, педагог в процессе обучающего и воспитательного взаимодействия с детьми постоянно сталкивается с необходимостью распознавать психологические особенности детей; учитывать особенности психологического развития, что требует достаточно высокого уровня психологических знаний и практического опыта по их получению и применению. Работа с такой информацией повышает требования к развитию когнитивных способностей человека. Деятельность педагога связана с необходимостью оперативно разрешать педагогические ситуации, зависящие от множества факторов. Особенно это характерно для педагога дошкольного учреждения (ДОУ), так как он имеет дело с информацией, которая не может быть осознана и вербализована детьми дошкольного возраста. Поэтому требования к КС педагога ДОУ особенно повышаются, что следует учитывать в процессе профессионального обучения.

Предметом нашего исследования был генезис КС в процессе обучения педагогов ДОУ. Освоение психологических знаний в процессе обучения представляет собой новизну для студентов, так как психологические знания он получает впервые и не имеет исходной базы, как по другим предметам. Достаточно высокий уровень абстракции психологических знаний требует формирования принципиально новых умственных действий по работе с психологической информацией. Для этой цели мы разработали обучающую методику "системная организация информации" (СОИ), направленную на формирование умственных действий по получению и переработке психологической информации. По нашему мнению, освоение умственных действий может повлиять на формирование операциональных механизмов КС, что может проявиться в изменении их параметров и динамике развития.

Методика позволяет обучить умениям организовать информацию в систему, расчленив ее на структурные блоки по разным основаниям, уста-

новия между ними функциональные связи. Информационные блоки закрепляются в вербальной, образной и символической форме, в комплексе организованы в целостную картину, которая выполняет роль нормативной информационной базы, с которой сверяют получаемую информацию. Для получения психологической информации обучающие приемы ее получения с помощью психологических методов и приемов обработки полученных данных. Эти умения дополняются информационными признаками, на которые следует ориентироваться, и способами их обнаружения. Практический опыт позволяет обогащать систему ориентировочных признаков и расширять и углублять целостную картину психики ребенка. Методика позволила сформировать не только систему умственных действий, но и систему психологических знаний, а также повлиять на структуру профессиональной деятельности.

Результаты исследования показали, что под влиянием обучающей методики произошли глубокие изменения в структуре и уровне показателей системы психологических ЗУН, ПД (профессиональной деятельности) и КС. Система КС в нашем исследовании включает в себя вербальный и невербальный интеллект, вербальную и невербальную креативность, специальные умственные способности (выделение существенных признаков и сложные аналогии), необходимые для переработки психологической информации в деятельности педагогов ДОУ. Исследования не подтвердили общепринятые представления о последовательности развития систем ЗУН, ПД и КС. Наиболее высокие темпы роста и уровня показателей прослеживаются в системе ЗУН, затем в системе КС. Развитие системы ПД значительно отстает, за исключением интегративного показателя ПР.

Изменения в системах ЗУН, КС и ПД затрагивают не только уровень развития из структурных показателей, но и количество связей между ними, выраженных в индексе организованности системы (ИОС), который рассчитывается как разность между положительными и отрицательными связями системы. Индекс организованности системы ЗУН возрастает от I к III курсу почти одинаково в экспериментальной группе опытных педагогов и контрольной группе студентов, обучающихся по традиционным методам директивного обучения. Индекс организованности системы ПД и КС изменяется в обратную пропорциональную зависимость в экспериментальных и контрольной группах: у ПД в экспериментальных группах он возрастает, а у КС уменьшается в 2,5 раза, в контрольной группе - наоборот. Это говорит о том, что связь внутри системы в эксперименталь-

ных группах ослабляются и уменьшается их количество, то есть отдельные компоненты системы становятся независимыми.

Отдельные показатели систем ЗУН и ПД в нашем исследовании совпадают с аналогичными характеристиками: уровень психологических знаний, классификация научных понятий, анализ педагогических ситуаций, самооценивание и поведение во фрустрирующих ситуациях у студентов экспериментальных групп опирается на самостоятельное принятие решений, отличается конструктивностью, научной обоснованностью, высоким уровнем мотивации, самоконтроля, планирования, ответственности в принятии решений. Но наиболее значимые отличия наблюдаются в системе КС: в экспериментальных группах мы видим опережающее развитие вербального интеллекта над невербальным, а в контрольной группе - наоборот. В экспериментальных группах наблюдается разрушение связей показателей интеллекта с показателями креативности и специальных способностей, а также с общим показателем интеллекта; в контрольных группах, наоборот, количество связей и их величина возрастают. Интеллект в экспериментальных группах возрастает на 10,81, а в контрольной - на 5,86.

Полученные данные свидетельствуют о возможностях управления интеллектуальным развитием в процессе профессионального обучения с помощью обучающих методов, направленных на формирование умственных действий по переработке профессиональной информации. Освоение умственных действий изменяет структуру КС, при этом разрушаются связи между ее компонентами и увеличивается мера выраженности ее отдельных показателей. Эти тенденции проявляются значительно опережающими темпами в экспериментальных группах у студентов с опытом педагогической работы, а в контрольных группах студентов наблюдаются замедленный рост показателей и увеличение количества связей в системе КС и их уровня.

Таким образом, результаты исследования показали, что системный подход в процессе профессионального обучения позволяет проследить динамику развития отдельных компонентов познавательной системы и факторов, влияющих на ее развитие. Целенаправленное обучение профессиональным умениям работы с информацией способствует развитию КС более быстрыми темпами, чем при обучении традиционными методами обучения, кроме того, система КС приобретает другие качественные характеристики ее структуры: минимальное количество связей между структурными компонентами системы, более высокий уровень меры их выраженности, выделение в качестве ядра других показателей.

РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ

*Башарова Е.Н., аспирантка кафедры психологии младшего школьника
Московского педагогического государственного университета
(г. Москва)*

В последнее время в отечественной психологии уделяется большое внимание вопросам конструирования личностных опросников, адаптируя зарубежные методики, проблемам валидности и надежности диагностических средств (В.М. Мельников и Л.Т. Ямпольский; В.М. Русалов, А.Г. Шмелев и др.). Есть разработки психодиагностических методик и в области психологии отношений (А.Е. Личко, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, С.Р. Павлюленя, М.А. Котик, Л.Н. Собчик, Ю.В. Александрова и др.). Эти методики позволяют получить информацию, существенно дополняющую представление о личности, вместе с тем исследуют лишь отдельные виды отношений. Нашей целью была разработка методики диагностики основных отношений личности в их совокупности.

Основной задачей на первом этапе разработки методики был выбор классификации отношений личности. С этой целью мы провели сравнительный анализ классификаций А.Ф. Лазурского, Б.Г. Ананьева, В.Д. Шадрникова, В.Н. Мясничева. Классификация В.Д. Шадрникова на 80% пересекается с классификацией А.Ф. Лазурского и является более полной, чем у Б.Г. Ананьева и В.Н. Мясничева. Для создания классификации В.Д. Шадрников использовал метод анализа различных словарей, что способствовало более полному описанию системы отношений. Кроме того, каждый тип отношения в его классификации характеризуется развернутой системой индикаторов, существенно облегчающих работу над созданием теста.

В классификации В.Д. Шадрникова выделены следующие типы отношений: отношение личности к Богу; к другим людям; к добру; интеллектуальные отношения; отношения к труду; отношения к препятствиям; отношение к богатству (собственности); отношение к Родине и государству; волевые отношения; эмоциональные отношения; отношение к себе; отношения, характеризующие свободолобие.

На начальном этапе конструирования теста необходимо разработать его спецификацию (т.е. определить количество заданий). При решении этой задачи мы руководствовались тем, что измерение каждого типа отношений является одинаково важным. Поэтому каждой содержательной области пришлось выделить равный процентный вес, а значит, количество заданий для каждого типа отношений должно было быть одинаковым.

Набор индикаторов в каждом из двенадцати классов отношений был

различен. Мы довели до равного количества состав индикаторов, и таким образом было обозначено сто двадцать качеств, характеризующих различные отношения человека. К каждому из ста двадцати качеств мы составили по десять вопросов (индикаторов). Для исключения влияния соглашательства ("отрицания") мы разработали перечни с "прямыми" (ответ "да" в пользу измеряемого свойства) и "обратными" (ответ "нет" в пользу измеряемого свойства) пунктами. Результатом работы стала пробная методика диагностики отношений личности, состоящая из 1200 утверждений, в которых представлены различные варианты отношений человека.

На следующем этапе работы мы провели пилотажное исследование с группой студентов. Анализ заданий по результатам, полученным в пилотажном исследовании, имел своей целью дифференциацию информативных вопросов для окончательной версии опросника. Обработывая полученные результаты, мы исключили индикаторы, на которые свыше 70% испытуемых дали одинаковые ответы. В результате эксперимента были выявлены так называемые информативные вопросы (индикаторы) (т.е. такие вопросы, которые дают значимую информацию о конкретной личности). Был подсчитан индекс эффективности задания. В соответствии с нормами разработки тестов индекс для каждого задания теста должен располагаться в интервале от 0,25 до 0,75, приближаясь в среднем к 0,5 для всего опросника. Мы удостоверились, что хороший индекс эффективности заданий нашей методики располагается посередине между крайними значениями, и не просто означает выбор средних оценок в оценочном континууме каждым испытуемым, а представляет собой вариацию различных оценок.

В результате отбора заданий с "хорошим" индексом эффективности опросник снова стал разно нагруженным по количеству индикаторов и индикаторов. Мы довели до равного количества состав индикаторов таким образом, что каждый класс отношений стал определяться семью индикатами, которые, в свою очередь, представлены семью индикаторами. Информативные вопросы затем были сгруппированы в новый, окончательный вариант методики.

Методика диагностики отношений личности относится к классу личностных опросников. Стимульным материалом методики являются 588 утверждений, в которых представлены различные вариации человеческих отношений в распространенных жизненных ситуациях. Обследование по методике может проводиться как индивидуально, так и в группе. Время тестирования - 45 - 50 минут. Возраст испытуемых - старше 16 лет.

Одним из важных отличий психометрических тестов является то, что они стандартизированы. В своей работе мы использовали способ приведения нормированных оценок к виду, удобному для практического ис-

механизм, предложенный Р.Б. Кутеповым. Этот вид преобразования тестовых результатов представляет собой перевод исходных оценок в 10-балльную равноинтервальную шкалу, это достигается путем разбиения шкалы личностных тестовых оценок на 10 интервалов, соответствующих шлям стандартного отклонения. При этом среднее арифметическое по группе принимается за среднюю точку и ей присписывается значение, равное 5,5 балла по стандартной 10-балльной системе.

Для подсчета "ядра" баллов по каждому из 12 отношений можно воспользоваться стандартизованным бланком для подсчета ответов. Полученные в результате тестирования баллы по каждому из индикаторов переводятся в стемы (условные баллы 10-балльной шкалы). Стемы являются исходными данными для построения профиля личности.

Анализ и интерпретация отношений личности производится исходя из баллов, полученных по соответствующим индикаторам и переведенных в стемы, в профиле личности испытуемого. Если более трех качеств в блоке отношений сильно выражены (или, наоборот, имеют низкие показатели), то диагностируется высокой (низкой) уровень развития данного отношения у личности. А значит, можно воспользоваться разработанными нами полными характеристиками людей по каждому из классов отношений.

Методика диагностики отношений личности была проверена методом определения ретестовой надежности с временным интервалом в два месяца. Ретестовая надежность предполагает повторное предъявление того же задания теста тем же испытуемым и примерно в тех же условиях, что первоначально, а затем установление корреляции между двумя рядами данных. Коэффициент ретестовой надежности нашего опросника 0,7. Этот показатель признается достаточным и достоверным, а корреляция - выраженной. Полученный при сопоставлении частей теста диагностика отношений личности коэффициент равен 0,76, что говорит о надежности нашей методики.

Методика диагностики отношений личности была проверена на критериальную текущую надежность. Мы провели уточняющий эксперимент так называемым "слепым методом". Целью эксперимента была проверка на критериальную текущую надежность. Группа людей выполнила задания теста за компьютером под псевдонимами. Затем экспериментатор обрабатывал результаты, не подозревая кому конкретно принадлежат те или иные ответы. Полученные в результате интерпретации теста характеристики анализировали два эксперта, близко знакомых с группой испытуемых, но не участвовавших в ее составлении. Эксперты узнали 87% результатов по характеристикам, составленным на основе методики диагностики отношений личности.

Методика диагностики отношений личности удовлетворяет требованиям очевидной валидности. Для заполнения теста испытуемым предлагается специально разработанный бланк ответов. Кроме того, валидность теста диагностики отношений личности была установлена методом внутренней согласованности.

С целью структурной классификации мы применили факторный анализ к методике диагностики отношений личности. В результате факторизации матрицы интеркорреляций были извлечены 6 факторов, характеризующих различные типы личности, которые мы условно назвали: 1) эмоционально-волевой тип; 2) корыстно-безнравственный; 3) безволево-нетрулюбивый, (недружелюбно-эмоциональный); 4) интеллектуально-деятельный с выраженными волевыми установками; 5) нравственно-деятельный (добродетельный, с трудовыми и волевыми установками); 6) босовскательный. Каждый тип характеризуется определенным симптомокомплексом индикаторов или качеств. Выделенные в результате интерпретации факторов типы личности захватывают большинство видов отношений в классификации В.Д. Шадрикова.

Методика диагностики личности удовлетворяет требованиям к психологическим тестам, обладает адекватными показателями надежности и валидности и может найти свое применение в самых различных сферах прикладной психологии.

Дальнейшее исследование проблемы диагностики отношений личности может идти по нескольким направлениям: количественное и качественное увеличение репрезентативности выборки испытуемых; более детальная разработка возможного набора отношений и индикаторов отношений личности; более совершенная обработка эмпирического материала на основе факторного анализа (в силу ограниченности компьютерной программы в базу данных были введены не индикаторы отношений, а индикаты).

ПСИХОЛОГИЯ ЧТЕНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ И БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Бородина В.А., канд. пед. наук, доцент кафедры социологии и психологии
факультета Санкт-Петербургского государственного университета
культуры и искусства (г. Санкт-Петербург)*

Человек XXI века находится в сложном полифоническом информационно-психологическом пространстве, информационные ресурсы которого в основном представляют продукты книжной и электронной куль-

тур. Освоение этого пространства требует от человека читающего высокого уровня информационно-психологической культуры, формируемой целенаправленно. В профессиональной психолого-педагогической деятельности психология чтения приобретает важнейшее значение и должна иметь особый статус. Без учета достижений психологии чтения вряд ли смогут решаться базовые задачи модернизации образования в целом. Кроме этого в последние годы остро встали вопросы информационно-психологической безопасности человека. Психология чтения как научная и учебная дисциплина способствует частичному решению этих проблем.

Однако в психологии и педагогике не уделяется должного внимания психологии чтения. Нарботанное в ней рассеяно по многим научным отраслям. Нет серьезных и добротных обобщающих работ. В психолого-педагогическом образовании практически отсутствует психология чтения как учебная дисциплина. Ее введение крайне необходимо по многим причинам. Главная из них - современный человек находится в психологически деструктивной информационной среде. Нужны специальные знания, которые помогут гармонизировать информационную деятельность в такой среде.

Психология чтения разработана и внедрена как учебная дисциплина не в психологическом образовании, как ни парадоксально, а в библиотечно-информационном. Появлю, что психология чтения изучается с учетом задач, решаемых в этой сфере деятельности. Для психологов и педагогов должно быть иное наполнение с учетом специфики их профессиональной деятельности.

Психология чтения ориентирована на интегративный тип профессий: "человек - знаковые системы - человек". К нему можно отнести библиотечно-информационных работников, психологов, педагогов, журналистов. Им необходимо знать, как влияет на психику та или иная информация, передаваемая в разных знаковых системах с помощью многообразных носителей и средств.

Психология чтения - знания двух наук: психологии и читателеведения. Интеграция разных систем знаний происходит либо на паритетных началах, либо на принципе доминирования одной из них. Полагаю, что в психологии чтения родовым понятием является психология, а видоимой - чтение. Психология чтения - научная дисциплина, изучающая закономерности проявления, функционирования и развития психики в процессе читательской социализации человека в онтогенезе как особой формы его жизнедеятельности с учетом изменений в филогенезе.

Психология чтения является междисциплинарной и полидисциплинарной отраслью знаний. Информационные ресурсы психологии чтения

имеют свои особенности. Это: рассеянность публикаций по разным отраслям знаний и тематическим направлениям, их локальность, фрагментарность и дублирование; труднодоступность источников, сложность понятийного аппарата, его неоднозначность в понимании и интерпретации представителями разных наук. Такие особенности информационных ресурсов психологии чтения вынуждают преподавателей-первопроходцев конструировать программу и учебно-информационную базу вузовских курсов психологии чтения на разных концептуальных основах.

Курс "Психология чтения" создан на основе теории читательского развития личности, разработанной автором. Она включает: структуру личности читателя, сферы читательского развития личности (читательское сознание, читательская деятельность, читательское общение); этапы развития в онтогенезе; уровни, пути и технологии читательского развития; зову ближайшего развития личности; крут чтения; противоречия - источник движущих сил читательского развития; закономерности, функции, принципы читательского развития; социальную среду (микро- и макросоциум), в которой осуществляется читательская социализация человека; социальные институты, влияющие на читательское развитие; библиотеку как службу информационно-психологической поддержки читательского развития личности.

Содержательно курс "Психология чтения" состоит из следующих разделов: история становления и развития психологии чтения; теоретические основы психологии чтения; основные понятия психологии чтения; читательская направленность личности; структура и основное содержание читательской деятельности; теория и методика читательского общения; психологические основы различных видов чтения; типология читателей. психологический аспект; психологические методы изучения читательского развития личности; психологическая служба поддержки читательского развития личности.

Двенадцатилетний опыт преподавания курса позволяет сделать выводы:

Введение учебной дисциплины "Психология чтения" как самостоятельной заставляет интегрировать психологические и читателеведческие знания, рассеянные по другим наукам, и выходить на более высокий уровень обобщения. Это, в свою очередь, позволяет видеть психологию чтения системно и целостно в контексте определенной концепции и теории. Изучение курса способствует приумножению психолого-читателеведческого знания, повышает профессиональную квалификацию, обогащает психологический опыт каждого учащегося в его информационной деятельности. Отметим и такой факт: психология чтения, питаясь от психо-

логич в целом, существенно обогащает её. Психология чтения (шире – психология информационной деятельности) должна стать фундаментом непрерывного образования. Освоение психологии чтения даст “удочку, а не рыбку” в целях информационно-психологического обеспечения учебной и профессиональной деятельности на рациональной и продуктивной основе. Субъекты образовательного и профессионального процесса более качественно будут решать информационно-психологические задачи, опираясь на знания, умения и навыки, приобретенные в курсе “Психология чтения”.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ “ГОТОВНОСТИ” КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Выкушина М.А., доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

Современная концепция подготовки педагога, не отрицая предметно-ориентированной педагогической деятельности, смещает акценты в сторону развития студента как будущего специалиста и утверждает приоритет его личности. Организация личностно-ориентированной подготовки педагога создает условия для формирования у студента специфического личностного опыта выполнения функций избирательности, рефлексивности, креативности, ответственности, автономности и пр.

Поскольку процесс развития личности субъекта педагогической деятельности непрерывен, то и подготовка специалиста, с нашей точки зрения, представляет собой поэтапное движение от педагогической грамотности (компетентности) к профессионализму как конечному результату и совокупности достижений самой личности.

Активное использование и распространение в науке понятия “профессионально-педагогическая компетентность” характерны для последних лет. Они произошли благодаря усилению внимания исследователей к личности педагога и, прежде всего, к системообразующим факторам его деятельности.

Исучая в разные годы данное явление, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.Г. Семенушина, А.И. Щербак и другие ученые указывают на составляющие профессиональной компетентности:

- специальные знания в области педагогики, психологии и других наук о человеке;

- умения и навыки эффективного общения в процессе восприятия другого человека (перцептивная компетентность), установление с ним контакта (интерактивная) в процессе обмена информацией (коммуникативная компетентность);
- умения и навыки личностно-ориентированного взаимодействия, предполагающего признание ценности личности другого человека и соблюдение равенства психологических позиций в общении; использование косвенных или опосредованных воздействий, побуждающих к инициативе и творчеству и др.;
- профессионально значимые качества личности (локус контроля, т.е. уровень субъективного контроля как обобщенная личностная характеристика).

Другими авторами (Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, Н.В. Корепанова, Ю.Н. Кулоткин, Н.Н. Лобанова, О.И. Шербакова и др.) профессиональная компетентность рассматривается как:

- *личностное образование*, регулирующее самовоспитание; саморазвитие; самоинформирование; самопобуждение; самоорганизация и собственное становление как профессионала;
- *единство мотивационно-потребностной, операционно-технической сфер личности и самосознания* (осознание своих побуждений к данной деятельности, потребностей и интересов, стремлений и ценностных ориентиров, мотивов деятельности; самооценка личностных качеств и свойств как "ядро" профессионального самосознания, интегрирующего результаты самопознания и самоотношения);
- *уровень профессионального мастерства*, как качественная характеристика степени овладения педагогом собственно профессиональной деятельностью.

Практически в большинстве своем авторы сходятся во мнении о присутствии в структуре компетентности трех компонентов (уровней):

- образовательного (теоретического, базового, содержательного);
- деятельностного (практического);
- профессионально-личностного (хотя в трактовке профессионально значимых качеств личности выявлена разноречивость мнений авторов).

Остановимся на одном из компонентов профессиональной компетентности - готовности к реализации педагогической деятельности. Готовность определяет состояние некоторой завершенности процесса, являясь результатом самостоятельного выполнения педагогом профессиональной деятельности, который основывается в первую очередь на ме-

тодологический подход. Именно эти знания, по сравнению с предметными, обладают несравненно большей обобщенностью и широтой переноса, выступают идеальным инструментом теоретической и практико-преобразовательной деятельности педагога, позволяющим ему ориентироваться в сложных динамических процессах.

Дефиниция "профессиональная готовность" как сложное комплексное образование личности рассматривается в трех, условно зафиксированных аспектах: **компонентном** (на основе прагматических подходов представлены отдельные разнообразные компоненты, составляющие эту готовность), **взаимосвязном** (изучение взаимосвязи отдельных компонентов и необходимости их учета в профессиональной деятельности и ходе подготовки к ней); **интегрированном** (охват рамками системного подхода в понимании сущности предметов и явлений всех компонентов, связей и отношений между ними).

Ряд исследователей-психологов (К.К. Платонов, Л.А. Рудик, Д.Н. Узмади, В.И. Ширинский и др.) определяют готовность как концентрацию или мгновенную мобилизацию сил личности, направленную в нужные моменты на осуществление определенных действий. Научно доказано также, что готовность (как функциональное состояние психики) составляет психологическую основу деятельности (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, А.Н. Пуин и др.).

По мнению М.И. Дыченко, Л.А. Кандыбович, а также педагога О.В. Гусев и многих других исследователей, важно учитывать и психическое состояние готовности, имеющее сложную динамическую структуру:

- **мотивационно-смысловой компонент**, включающий отношение к предмету и пробуждение интереса к нему; совокупность других устойчивых мотивов, регулирующих деятельность педагога, и связанных с ними ценностных отношений, интересов, стремлений к успешному осуществлению деятельности, установок, которые обуславливают направленность личности на достижение высоких результатов деятельности, поиск ее смыслов;
- **функционально-ориентационный** представлен знаниями о специфике будущей профессии (наличие особой осведомленности в педагогическом проектировании и профессионально-правовой сфере); умения обосновывать педагогическую целесообразность при изучении конкретной дисциплины; осознание важности и необходимости специально-педагогической деятельности;
- **операционный** - это совокупность базовых знаний, умений и навыков, обеспечивающих деятельности наибольшую продуктивность; наличие процессов анализа, синтеза, обобщения, необ-

ходимыми для применения личностно-ориентированных технологий, а также составляющими фундамент осуществления личностью преобразований, направленных на самореализацию в педагогической деятельности, включая знания об основных источниках профессионально значимой информации, систему умений по организации самообразовательной, самовоспитательной, саморазвивающейся деятельности; проектировочная умелость;

- *эмоционально-волевой* предполагает положительные эмоциональные реакции на деятельность, связанную с рефлексией опыта своего профессионально-личностного развития; способность к волевым усилиям для преодоления противоречий, возникающих в процессе самоопределения и самоутверждения; самоконтроль, умение управлять собственными действиями в достижении профессиональных успехов;
- *интроспективно-рефлексивный* (добавляет Т.И. Шалавина) - умение смотреть на себя и свои действия со стороны, размышляя при этом; самоактуализация, адекватный образ-Я; настроенность на личность обучаемого, его интересы и потребности; осмысление собственных профессиональных задач, сравнение результата деятельности с поставленной целью;
- *оценочный* (оценка подготовленности других и самооценка своей, самоанализ, самокоррекция);
- *креативный* компонент составляют личностная и профессиональная мобильность, самостоятельность, социальная ответственность, творческая инициатива в выборе педагогических технологий и оригинальном решении педагогических задач; постоянный поиск альтернатив; способность к педагогической импровизации и эксперименту в педагогической деятельности, ее индивидуальный стиль (Т.И. Шалавина, И.Л. Яцукова).

Полностью разделяют данный взгляд С.А. Николаенков и Д.И. Фельдштейн (последний лишь исключает из структуры готовности волевой компонент и определяет ее не только как предпосылку, но и как регулятор деятельности).

Педагоги несколько иначе, чем психологи, рассматривают "готовность". Для них объектом изучения являются не только общие вопросы формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности, но и частные. Например, формирование готовности работать с родителями воспитанников (Ф.А. Сайфуллин); готовность студентов к решению воспитательных задач (Г.Ф. Садчиков), к педагогическому проектированию (И.В. Фалеева), к выбору педагогических

технологий (И.Д. Якубов) и их проектирование (Н.Н. Суртаева), к управлению информационными состояниями в педагогической деятельности (М.И. Крутиков), к непрерывному образованию (Г.А. Алферова), к личностно-ориентированной педагогической деятельности в начальной школе (Т.П. Лиховина), к профессиональному самоопределению (Г.М. Колжанирова), обща профессиональная готовность (В.Т. Чичикин) и др.

Базовое содержание профессиональной готовности составляет государственный стандарт высшего профессионально-педагогического образования, включающий формирование готовности студентов к педагогической деятельности на основе реализации идеи личностно-ориентированной подготовки. По мнению К.М. Дурай-Новаковой, данное содержание представляет собой триединство стремлений активно, творчески и самостоятельно выполнять профессионально-педагогические задачи, чувства ответственности за свое поведение как педагога и "настрой" на полное использование с началом практической работы всех тех качеств, знаний и умений, навыков, приобретенных за время обучения в вузе. Аналогично и утверждение Т.И. Чечет, что готовность предполагает в первую очередь стремление к самовыражению, к проявлению своей индивидуальности в педагогической деятельности, а не наличие у студентов знаний о концептуальных основах личностно-ориентированной педагогики и владение ими разнообразными приемами работы.

Готовность с позиции традиционного подхода – как двухвидовую: теоретическую и практическую – представляет А.И. Мищенко, подчеркивая тем самым главенствующую роль теоретических знаний (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий.

Интересным, на наш взгляд, является данное Ю.И. Турчаниновой определение готовности как трехмерной структуры: а) сформированное и научно обоснованное педагогическое сознание как область представлений о себе, педагогике, своей профессиональной деятельности; б) владение современными различными педагогическими технологиями воспитания, обучения и развития; в) свободное пользование техникой общения и взаимодействия, предметной деятельностью.

С.В. Кузьмина определяет готовность работать в личностно-ориентированной парадигме не только как умение выполнять научно-исследовательские операции, но, более всего, как умение видеть и переживать значимый лично для себя субъективный смысл учебного материала, т.е. владение методологическими умениями-операциями смыслопоискового характера как способами получения и применения педагогических знаний на уровне глубокого проникновения в его источник, движущие силы и механизмы, сферу практического применения.

За обсуждение вопроса о целесообразности введения понятия "профессиональная готовность к педагогической деятельности" выступает В.А. Сластиенин, считающий, что в понятии функционально могут быть выделены:

- *психологическая готовность* как *действительное состояние личности*, выражающееся в способности к продуктивной реализации полученных знаний, умений и навыков, активизирующее деятельность и дающее возможность принимать самостоятельное решение при возникновении сложных профессиональных задач, быстро ориентироваться, продуктивно реализовывать принятое решение, создавать творческую атмосферу, а также *наличие интереса* к профессиональной деятельности и развитого профессионального мышления, *потребности педагога* в самообразовании;
- *научно-техническая* – наличие необходимого объема психолого-педагогических и специальных знаний, важных для осуществления профессионально-педагогической деятельности;
- *практическая* – присутствие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков;
- *психофизиологическая* - соответствующие предпосылки для овладения педагогической деятельностью и определенной специальностью, сформированность профессионально значимых личностных качеств;
- *физическая* – соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям педагогической профессии в целом и определенной специальности в частности.

Л.И. Разборова убеждена, что состояние готовности превращается в устойчивую и длительную готовность только при условии ее закрепления в деятельности, а готовность как качество и состояние обусловлено мотивами и психическими особенностями личности. Исходя из этого утверждения, связь деятельности с готовностью к ее выполнению автор рассматривает как цепочку: профессиональная учебная деятельность > профессиональная психологическая готовность > профессиональная практическая деятельность. Отсюда следует, что психологическая готовность формируется в процессе учебно-познавательной деятельности студентов и является важным условием активизации, результативности, креативности и инициативности при выполнении ими профессиональной практической деятельности.

В.Т. Чичакин выделяет три уровня проявления профессиональной готовности: 1-й - *уровень всеобщего (социального)* - позволяет выделить и учесть типичное, отвлекаясь от фактов наличия (или отсутствия) этого в

ее индивидуальных проявлениях. 2-й - *уровень особенного (профессионального)* - позволяет рассмотреть, как это общее проявляется в специфических условиях различных видов педагогической деятельности. 3-й - *уровень единичного (индивидуального)* - выявляет субъектные проявления, задачи, формирование, актуализацию.

Таким образом, *профессиональная готовность, по сути, инвариантна* структуре уровня всеобщего, унифицирована по функциям в типологических проявлениях (уровень особенного в профессиональной деятельности) и вариативна по мере наличия и проявления компонентов при индивидуальном рассмотрении (уровень единичного) и характеризуется относительным постоянством (социальный аспект); типическим проявлением функций (профессиональный аспект); разнообразием субъективной реализации (индивидуальный аспект).

Итак, несмотря на некоторые различия взглядов, можно выделить *общее* в трактовке понятия "готовность" - это личностная форма интерпретации содержания образования (система интегрированных качеств и опыта личности, обладающая свойствами общей теоретической, методической, технологической готовности к педагогическому труду). В то же время ей присуща определенная *специфика*: профессиональные умения и навыки, их индивидуальный стиль реализации, практико-ориентированный опыт деятельности (педагогические технологии, техника диагностики и самодиагностики личности, прикладные умения, техника межличностного субъект-субъектного взаимодействия и общения), рефлексия профессиональной деятельности.

Готовность выступает одним из *критериев результативности* профессиональной подготовки педагога, являясь связующим звеном между процессом вузовской подготовки и трудом педагога и положительной установкой на предстоящую деятельность.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРООБРАЗУЮЩИХ КОМПОНЕНТАХ ПРЕДМЕТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МЫШЛЕНИЯ

*Гербачев Е. И., доктор педагог. наук, зам. кафедрой педагогики Калужского государственного педагогического университета им. К. Э. Циолковского
(г. Калужа)*

Общее строение объекта и характер связи его сторон составляют предметное содержание мышления. Но содержание само по себе не определяет динамику знания и мышления. Эта динамика задается посредством мыслительных действий, осуществляющих определенную последовательность рассуждения и отображения отношений сторон данного содер-

жания. Такая последовательность структурирования сторон содержания в мысль и есть форма. Связь элементов содержания невозможна вне этой формы, а само по себе, не будучи оформленным, содержание не может выступать как предмет в реальном процессе мышления.

Единство формы и содержания – не предопределенная самой природой вещей характеристика мышления. Оно создается субъектом и воплощается в его собственной мысли как активно-избирательное выделение значимого материала и его включение в мыслительные формы, соответствующие предметной логике обработки. Поэтому психологический анализ мышления может оказаться недостаточным и даже недостоверным, если не будет принята во внимание и не учтена предметная ориентация мышления, а именно то, на что направлено мышление, что составляет его предмет, что воспроизводится и развивается в мысли конкретного индивида.

Предметной ориентации мышления свойственна актуализация "привычных", т. е. освоенных в ходе переработки определенного предметного материала и отвечающих складу мышления субъектов структур мыслительных действий. Это не что иное, как мыслительный стереотип.

Мыслительный стереотип обеспечивает не только завершенность, но и избирательность мыслительного поиска. В обсуждении сущности предметной ориентации мышления мыслительный стереотип получает новую трактовку: он должен быть понят как предметно-направленная структура мыслительного действия. В отличие от мыслительного алгоритма, который всегда ориентирован на конкретную задачу, мыслительный стереотип является структурным образованием, отличающимся большей степенью общности. Мыслительный стереотип есть структура операций, стабильно осуществляемых по отношению к широкому классу задач, лежащих в одной предметно-содержательной области. Это дает основание полагать, что мыслительный стереотип представляет собой инвариант вариативных характеристик мыслительного действия. В отличие от алгоритма мыслительный стереотип не является инертной, не подлежащей продуктивным изменениям структурой действия. Напротив, внутри этой структуры возможны динамические изменения самих мыслительных операций, создание новых комбинаций операций.

Закрепление структуры мыслительного действия как мыслительного стереотипа, вероятно, обусловлено рядом факторов, из которых ни один не может рассматриваться как решающий. Как показали наши исследования, прежде всего, это представленность в мышлении субъекта задач, решаемых посредством воспроизводящих их предметную логику мыслительных действий, повторяемость этих задач в направлении опреде-

ленного предметного материала. Другим условием закрепления в опыте этой предметно-направленной структуры мыслительного действия является "родственность" соответствующих форм мысли природно-генетической базе субъекта. Можно предположить, что мыслительный стереотип складывается: а) путем последовательного овладения отдельными операциями в их структурной интеграции, б) путем активизации "организатора", т. е. ключевого операционального компонента при встрече субъекта с предметным материалом, в котором структурообразующая операция получает целостное и завершённое воплощение.

Актуализация мыслительных действий, адекватных логике предметного материала, составляет необходимый аспект предметной ориентации мышления. И дело, конечно, не в том, что для любой задачи и, соответственно, любой предметной ориентации нужны некие особенные формы мысли. Жизнь и деятельность требуют от мышления индивида универсальности. Но в этой универсальности может найти применение лишь самый поверхностный подход к задаче. Дальнейшее углубление в задачу, а ее предметное содержание диктует необходимость применения особым предметно-специфичных форм мыслительных действий – мыслительных стереотипов. Но стереотипными подходами не исчерпывается решение задачи. Необходимо творчество, которое не есть альтернатива предметной ориентации мышления, но это, в частности, указывают сами пути развития творчества. Первый путь – совершенствование адекватных задаче форм мыслительных действий, их электоральная мобилизация в направлении обработки новых признаков и связей. Второй путь – экстраординарное привлечение форм и структур мышления, сложившихся при выполнении других по предметной специфике задач, и интеграция этих форм и структур в новые модули мыслительной активности. И в том, и в другом случае осуществляется построение мыслительного действия таким образом, чтобы обеспечить решение новых проблем.

Овладение мыслительными действиями в единстве их форм и содержания является структурообразующим компонентом предметной ориентации мышления. Ее дальнейшее развитие связано с совершенствованием структур мыслительных действий и расширением диапазона их применения в новых предметных областях. Но если субъект не проявляет избирательную активность в поиске признаков и связей, предметно-специфически особенностей их выделения и организации, то само по себе формирование мыслительных действий может стать отчужденным от субъекта процессом научения. Правильно предположить, что избирательность задает логику предметной ориентации мышления, являющийся источником ее зарождения. В процессе овладения предметно-релевантными мыслительными действиями генезис становится структурой предметной ориентации.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕЖСИСТЕМНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО САМОРЕГУЛЯЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА

*Лисак Л. Г., доктор психол. наук, зав. лабораторией психологии труда
Института психологии РАН (г. Москва)*

В результате ряда исследований теоретически и экспериментально обоснован системно-деятельностный подход к изучению психической саморегуляции функционального состояния (ФС) субъекта в экстремальных условиях деятельности, который выявляет своеобразие ее структуры, иерархию психологических компонентов системной организации процесса регуляции, динамический (развивающийся) характер этой системы, личностную и деятельностную детерминацию ее формирования и проявления.

Психическая саморегуляция (ПСР) функционального состояния проявляется во взаимодействии непроизвольной регуляции психофизиологического состояния, произвольной саморегуляции психического состояния и в форме целенаправленной активности, которые и обеспечивают оптимальный уровень функционального состояния субъекта, выполнение его профессиональной деятельности и адаптацию к экстремальным условиям.

Экспериментально выявлено, что в напряженных и экстремальных условиях психическая саморегуляция ФС представляет собой вид самостоятельной психической деятельности субъекта, в которой можно выделить такие составляющие психологической системы деятельности (по В. Д. Шадринкову), как мотив, цель, программы, информационная основа, процессы принятия решения и действия, степень сформированности которых определяет индивидуальные способы и эффективность регуляции именованных ФС.

Эти данные позволили нам, во-первых, перейти от психофизиологического анализа разных видов и механизмов психической саморегуляции состояния к представлению ее как самостоятельной психической деятельности, которая отличается от профессиональной деятельности специфичностью ее предмета (собственное состояние субъекта), целями (сохранение наличного состояния или преобразование его в потребное) и психофизиологическим содержанием средств саморегуляции (переживания, психические образы, самовнушение, мышечные и дыхательные самовоздействия, волевые усилия и эмоциональные средства саморегуляции и др.)

Во-вторых, это дало возможность проанализировать динамику взаимодействия ПСР с операторской деятельностью в представленных компонентах Э.Д. Подразумевая как взаимодействие двух психологических систем деятельности — на уровне их компонентов, блоков и составляющих.

У большинства испытуемых формирование мотива и цели участия в эксперименте происходило еще до начала эксперимента, и, по данным опроса, цель их участия состояла в том, чтобы как можно эффективнее выполнить разные виды операторской деятельности, по результатам выполнения которой оценивалось и оценивалось их участие в эксперименте. Для профессиональных операторов, участвовавших в эксперименте, это было очень престижно и важно для их последующей работы, другие испытуемые имели познавательный интерес, третьи пытались проверить свои силы и возможности. И только у испытуемых с развитой ПСР, включая АТ как бытовую, мотивация была неоднозначной: для них важно было доказать свои возможности по саморегуляции ФС и в то же время достаточно хорошо выполнять операторскую деятельность.

На этом этапе на начальном этапе адаптации, когда условия деятельности и ФС были близки к нормальным, обычным и состояние не являлось предметом внимания субъекта деятельности, у всех испытуемых преобладали irrelevantные эксперименту целевые структуры (определялись методом испарившейся индукции Ж. Ноттона). На этом этапе для поддержания ФС на оптимальном для деятельности уровне было достаточно активности психофизиологических механизмов регуляции (Г.М. Зариповский), которые включены в структуру деятельности в качестве активационного компонента. Саморегуляция состояния была как бы «вплетена» в деятельность, не основывалась и свирепела «автоматически».

Когда в процессе адаптации у испытуемых развивались неблагоприятные для деятельности ФС напряженности, утомления, монотонии, психического пресыщения, которые оказывали отрицательное влияние на выполнение операторской деятельности, в их целевых структурах начинали проявляться различные тенденции. У испытуемых с волевой регуляцией и ориентацией на деятельность хорошему составу структур составляли объекты, усиленные предельно деятельности, у испытуемых с выраженной эмоциональной регуляцией, ориентированных на состояние, — релевантные саморегуляции состояния, а у наиболее дезадаптивных — релевантные структуре «выход» из экспериментальной ситуации.

В этот период субъект, осознавая неблагоприятные для него тенденции в состоянии ФС, начал применять произвольные способы саморегуляции, которые одновременно с действиями, участвующими в выполнении операторской деятельности, активно обслуживали цели и про-

гранью этой деятельности и полностью включались в ее психологическую структуру. К таким способам, которые не мешают выполнению основной деятельности и могут выполняться одновременно или попеременно с действиями операторской деятельности, относятся дыхательные упражнения, мышечные и позитонические движения, эмоциональные представления, отреагирование, репродукция и др.

Поэтому, когда ПСР осуществляется в процессе деятельности, то можно говорить о совмещенной деятельности. В такой совмещенной деятельности, по результатам опроса, общими продолжают оставаться цель, мотив, программа, но представления о результатах деятельности или действиях по саморегуляции ФС уже разделяются. Образ состояния также выделяется в самостоятельный, дифференцируется на оперативный и потребный.

Возможность и целесообразность совмещения основной деятельности ПСР ФС определялась рядом факторов — видом деятельности и возможностью распределения внимания между ее выполнением и действиями по саморегуляции, уровнем профессиональной подготовки, характером и степенью соответствия состояния и деятельности, способами ПСР состояния и сформированностью ее навыков. Испытуемые, владеющие саморегуляцией по системе йоги, продемонстрировали возможность совмещения ПСР с процессом таких видов деятельности, как простая сенсомоторная деятельность, деятельность по слежению за периодическими сигналами, деятельность по отмириванию временных интервалов и деятельность, моделирующая работу авиадиспетчеров. ПСР состояния осуществлялась ими как в перерывах деятельности, так и непосредственно в процессе ее выполнения. Наименьшие возможности для совмещения предоставляли сложные виды сенсорно-перцептивной и интеллектуальной деятельности.

В случае ухудшения ФС, когда произвольные способы саморегуляции состояния не оказывали необходимого регулирующего воздействия на состояние и деятельность, субъект, осознавая это несоответствие, формировал новую программу самовоздействий для коррекции и предотвращения трудных ФС, включающую комплексные произвольные способы и приемы саморегуляции. У испытуемых в целевых структурах начинали преобладать цели и мотивы, релевантные саморегуляции состояния. У этих испытуемых происходит формирование новой цели, направленной на саморегуляцию состояния, которая сначала подчиняется основной цели — повышению профессиональной деятельности, потом она становится равной по значению, а затем происходит выбор нового целевого объекта.

Именно на этом этапе адаптации перед субъектом вставала задача выбора из двух видов деятельности — операторской и по саморегуляции

состояния – наиболее типичной. При этом наблюдалось частичное или полное воссоздание мотивов и целей этих двух видов деятельности и, соответственно, их векторов "мотив-цель". Как отмечает в своей работе Д.Н. Завалишина, в условиях "интеграции целого ряда деятельностей возникает иерархия мотивов под эгидой ведущей деятельности". Профессиональные операторы с выраженной волевой саморегуляцией до конца эксперимента стремились выполнять операторскую деятельность, несмотря на резкое ухудшение ФС. У испытуемых с преобладающей эмоциональной саморегуляцией борьба мотивов происходила постоянно; то все усилия они направляли на выполнение операторской деятельности, то на поддержание ФС, когда чувствовали, что изменения, происходящие в состоянии, не позволят хорошо и качественно ее выполнять.

Таким образом, системообразующим фактором адаптации на этом этапе выступало взаимодействие векторов «мотив – цель» деятельности и произвольной саморегуляции ФС, которое определяло направленность активности субъекта и, как следствие, стратегию адаптации в целом. Это позволяет выделить два типа стратегий адаптации – деятельностно-ориентированной и эмоционально-ориентированной, которые определяли различную устойчивость личности к развитию неблагоприятных функциональных состояний и эффективность профессиональной деятельности в нормальных, особенно в экстремальных условиях.

На основе анализа межсистемного взаимодействия ПСД саморегуляции состояния и операторской деятельности был сформулирован новый подход к ФС, в соответствии с которым ФС рассматривается не как реакция, не как интегральный комплекс показателей разного уровня, не как дискретный, ограниченный во времени ответ функциональной системы, а как результат динамического взаимодействия двух психологических систем: профессиональной деятельности и деятельности по саморегуляции психофизиологического состояния субъекта деятельности, на которое в каждый текущий момент оказывают влияние внутренние изменения в организме субъекта, психические состояния и переживания субъекта.

Неоднородность и индивидуальность различия в изменениях ФС определяются внутренней самообусловленностью субъекта, его самодеятельным, самоизменением и одновременно зависят от воздействия извне, включая требования профессиональной деятельности и среды. Можно сказать, что саморегуляция ФС выступает в форме разрешения противоречия между таким потоком изменений за счет "перевода" факторов внешнего воздействия во внутреннее изменение состояния субъекта.

Рассмотрение ФС как закономерного результата взаимодействия регуляторных систем двух видов деятельности, направленного на оптими-

задачу ФС, деятельности и адаптации, позволило предложить новую модель классификации средств ПСР ФС, основанную на следующих критериях: степень включенности неспецифических или специфических регулятивных механизмов, ответственных за активацию, уровень произвольности и осознанности, направленность на эмоциональный, когнитивный или регулятивный компонент структуры ФС, отношение к компонентам ПСД и степень их сформированности.

Такой анализ любого средства, приема или системы ПСР состояния может стать инструментом для самостоятельного выбора субъектом деятельности средств самовоздействия или для организации режима деятельности и мер для оптимизации ФС, или выбора средств и способов ПСР состояния для включения в профессиональную подготовку.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА К СОДЕРЖАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

*Даширева Е.Н., канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики и психологии
Нижегородского государственного лингвистического университета
им. Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)*

Для решения проблем нового века образование должно ориентироваться на новые задачи и социальные потребности, изменить представление о целях и ценностях образования. Его новые концепции должны предусматривать возможности создания условий для профессионального развития каждого человека. Каноны дисциплинарной модели обучения в вузе стали узкими для решения новых задач.

Отступление от дисциплинарно-технократической модели образования, ориентированной на "человека знаний", особенно ярко прозвучавшее в высшей школе в 90-х годах XX века, обращение к принципам культуросообразности и антропологизма, ориентация на "человека культуры" выдвигает на первый план идеи единства и целостности личностного и профессионального развития специалиста. Данные идеи звучат в концепции профессионального развития личности (Е.А. Климов, Л.М. Митина, С.Д. Смирнов и др.). Согласно этой концепции внутренняя среда личности, ее активность служат существенными средствами развития. Главнейший источник развития активности личности – нахождение ею смысла в своей жизнедеятельности (в том числе в профессиональном труде и образовании).

В психологических исследованиях доказано, что в профессиональном труде складываются две основные его модели, соответствующие ценностно-смысловому и адаптивному определению жизни личности. Адаптивная модель способствует доминированию тенденции к подчинению внешним обстоятельствам и предписаниям ("специалист-исполнитель"). В ценностно-смысловой модели человек характеризуется способностью выйти за рамки рутинной практики, что позволяет ему на определенном этапе развития уже в процессе обучения в вузе превратиться из потребителя профессионального опыта в "творца этого опыта" (Л.И. Божович).

Определяя профессиональное развитие на этапе подготовки будущего специалиста в вузе, считаем возможным рассматривать его как качественное преобразование личности студента в направлении формирования в его сознании образа профессии и модели профессионального труда, базирующегося на личностной интерпретации содержания и формирования в процессе профессиональной подготовки системы ценностно-смысловых установок будущего специалиста.

Познательность достигнута развивающего эффекта профессиональной подготовки будущего специалиста в направлении его профессионального развития актуализирует разработку адекватных данной задаче педагогических направлений и подходов. В данном случае мы не претендуем на их полный анализ. Остановимся на характеристике *трансдисциплинарного* подхода как наиболее отвечающего задачам профессионального развития будущего специалиста.

Для образовательной теории и практики более привычным является понятие *междисциплинарности* или *межпредметности*. Междисциплинарные отношения предполагают взаимосвязи, существовавшие "на стыке" наук, существование закономерностей одной науки в рамках другой. В данном случае себя проявляют вертикальные связи в иерархии наук: посредством господства дисциплинарных идей фундаментальных наук в межпредметных, пограничных областях.

Трансдисциплинарность мы рассматриваем как более высокий уровень универсальности по сравнению с междисциплинарными отношениями, которые традиционно рассматриваются как признак единства учебных дисциплин. Специфика трансдисциплинарных идей состоит в их инвариантности по отношению к стратегии познавательной деятельности, то есть они в равной мере справедливы относительно различных областей знания. Реализация трансдисциплинарности сопряжена с анализом и обработкой содержания профес-

специальной подготовки будущего специалиста. В структуре этого содержания существуют знания разного уровня. Это знания-описания (эмпирические) и концептуальные знания. Их особенность состоит в том, что они создают у студента систему основополагающих представлений и понятий. Специфика этих знаний концептуального уровня состоит в том, что они как бы априорны, формулируются как исходные установки и утверждения, которые положены в основание теоретического описания профессиональной деятельности, а не обобщают его.

Главная особенность концептуальных знаний в том, что они несут в себе "отпечаток" стратегии познавательной деятельности субъекта. Таким субъектом может выступать и ученый исследователь, и студент. Взаимосвязь между позицией познающего субъекта (студента) и характером получаемого им знания проявляется в выборе фундаментальных идей и моделей, на основе которых строится та или иная смысловая картина образовательного процесса или профессионального труда в целом. В дальнейшем, за пределами вуза, она может стать моделью понимания и реализации собственной профессиональной деятельности (как показывают наши исследования, проведенные с преподавателями иностранных языков, именно так и происходит).

В концептуальных знаниях идея целостности профессиональной подготовленности реализуется с помощью *трансдисциплинарных идей*. Они различно проявляются в разных науках (учебных дисциплинах), но имеют универсальный характер для профессиональной деятельности в целом. В этом смысле их можно характеризовать как методологические идеи, так как они обуславливают возникновение тех или иных концепций. Присвоение студентом трансдисциплинарных идей способствует формированию концептосферы будущего специалиста, что особенно важно в современной ситуации экспоненциального роста учебной и научной информации во всех областях знания. Концептосфера специалиста является тем базисом, который позволяет осуществлять полноценное профессиональное самообразование и профессиональное саморазвитие за пределами вуза.

Сформированность концептосферы является свидетельством достижения того или иного уровня профессионального развития будущего специалиста, обеспечивая в дальнейшем свободу его познавательной и профессиональной деятельности, возможность выстраивания "акторских" моделей профессионального труда.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УСТРЕМЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН

*Евсеева И.В., канд. психол. наук, старший научный сотрудник
лаборатории инженерной психологии факультета психологии,
Московского государственного университета им.М.В. Ломоносова
(МГУ), Ивонина И.Е., магистрант кафедры психологии труда и
инженерной психологии факультета психологии МГУ (г. Москва)*

В настоящее время все больше молодых женщины ориентируются на полноценную профессиональную реализацию, построение и развитие профессиональной карьеры. Об этом свидетельствует и зарождающаяся среди молодых женщин тенденция на этапе вступления в самостоятельную жизнь предпочитать профессиональные ценности семейным, что проявляется в готовности части женщин отложить создание семьи и рождение детей, иногда на весьма существенный срок. Данная ориентация, на наш взгляд, обусловлена как стремлением женщины к профессиональной самореализации, так и в более широком, жизненном, контексте – стремлением к самоутверждению, личностной состоятельности и независимости. В первую очередь это касается молодых женщин, получивших высшее образование и устроившихся на перспективную работу. В их профессиональных устремлениях можно выделить две основные составляющие – профессиональное развитие и должностное продвижение. Первая составляющая подразумевает желание развиваться и обучаться, стремление стать профессионалом и достигнуть определенного профессионального статуса; вторая – подразумевает возможность расширять круг задач и полномочий, продвигаться по служебной лестнице и в будущем занять определенную позицию в организации. Соотношение этих составляющих в профессиональной жизни женщины определяется ее профессиональными целями, ценностями, установками, личностными особенностями, спецификой профессии и пр. Для молодой женщины также важна и материальная сторона профессиональной деятельности, так как материальное благополучие позволяет ей не только поддерживать определенный уровень жизни, но и профессионально совершенствоваться, вкладывая средства в собственное дополнительное образование.

Насте с тем, как показал анализ психологических исследований по данной теме, а также проведенный нами опрос молодых женщин, работающих в сферах бизнеса, образования и услуг, полноценное профессиональное становление и развитие женщины сопряжено с определенными проблемами – ограничениями внешнего и внутреннего плана. К первым следует отнести встречающуюся половую дискриминацию (в частности, предпочтение мужчин при назначении на должность в ситуации равного

с женщинами профессионализма, более частое вложение со стороны организации материальных ресурсов в образование и профессиональное развитие мужчин, блокирование продвижения женщин в областях деятельности, традиционно считающихся мужскими). Кроме того, трудности профессионального развития молодых женщин связаны и с вынужденной корректировкой собственных профессиональных планов в связи с рождением и воспитанием детей. В ряде быстроразвивающихся отраслей бизнеса и современных технологий уход женщины в отпуск по уходу за ребенком приводит к замедлению темпов профессионального развития и, как следствие, - к снижению ее профессиональной самооценки, особенно в условиях выраженной мужской конкуренции. К ограничениям внутреннего плана следует также отнести: "ролевой конфликт" (негативные переживания женщины из-за трудностей совмещения рабочей и семейной ролей); "страх успеха" (бессознательное препятствование собственным профессиональным достижениям из-за боязни плохо выполнять традиционные женские роли); основанный на общественных стереотипах отрицательный образ женщины-руководителя с жестким стилем управления на работе и поведения в жизни; традиционные установки, что карьера - скорее мужское, чем женское занятие.

Пути решения проблемы профессионального развития женщин лежат как в области повышения общественной значимости их труда, так и в области психологической профилактики негативных эмоциональных состояний и поддержания адекватной профессиональной самооценки.

ВЗГЛЯД НА МЕСТО И РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

*Жуков М.А., аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии
Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова
(г. Ярославль)*

Актуальным для современной психологии становится взгляд на человека не как на совокупность психических процессов, свойств и качеств личности, особенностей темперамента и характера, а как на единую целостную систему. В таком случае и развитие ребёнка понимается не как количественное и качественное изменение его отдельных сторон, а как целостное развитие личности, детерминированное, направляемое его собственными внутренними потребностями (В.Д. Шадриков).

Современность требует перестройки образовательной практики соответственно этим положениям. Как, может быть, ни парадоксально, но способствовать этому может применение средового подхода.

В самом общем понимании среда — это окружение человека. Фокусируя свое внимание на таких субъектах образовательного процесса, как учителя и ученики, мы можем говорить о том, что каждого из них окружает своя собственная среда. Очевидно, что при наличии взаимодействия двух людей их среды как бы пересекаются, взаимопроникают друг в друга. Следовательно, у учителя и ученика есть некое общее поле — поле взаимопроникновения их сред.

На практике образовательной средой для конкретного ученика становится именно то совместное, общее поле с учителем, о котором говорилось выше. Образовательная среда как феномен, подлежащий изучению и преобразованию, является, с одной стороны, частью окружения ученика (ребёнка), во взаимодействии с которым (прямо или косвенно) выступает учитель (доминирующий в данном случае в обобщённом виде); с другой стороны — частью той среды, которую создаёт (произвольно или непроизвольно) учитель, во взаимодействии с которой выступает ученик. Образовательная среда появляется там, где имеет место взаимодействие во крайней мере двух систем: системы «РЕБЁНОК» и системы «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР», представленной учителем.

Как видим, ключевым становится именно момент взаимодействия. Вообще в психологии среды говорят о системе «ЧЕЛОВЕК — ПРИРОДА» (в частности, «ребёнок — окружение») как о среде, играющей определённую роль в жизни индивида. То есть в данном случае само взаимодействие уже включается в понятие среды. Таким образом, учитель как система включен в систему «ребёнок — окружение». Такое понимание роли учителя достаточно нетрадиционно, однако позволяет помнить о том, что задача педагога состоит не в том, чтобы целенаправленно оказывать влияние на развитие определённых сторон личности ученика, а в том, чтобы участвовать в развитии целостной личности ребёнка, удовлетворяя его потребности в таком развитии, привлекая необходимые для этого социокультурные формы и включая ребёнка во взаимодействие с ними, то есть создавая образовательную среду.

Учитель в таком случае, оставаясь носителем социокультурных норм (и тем самым включая их в окружение ребёнка, являя их элементами *его* среды, насыщая ими образовательную среду), перестаёт быть их транслятором (во всяком случае, эта функция отходит на второй план), он становится *индивидуальным учеником по проектированию его будущего (его личности) посредством конструирования образовательной среды*.

Именно так роль учителя невозможно без развития его профессионального мышления, понимаемого как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и решения проблемности в ходе профессиональной

деятельности, направленной на развитие личности, на обучение и воспитание другого человека.

Обнаружение противоречия между идеальным и реальным образом учащегося как этап профессионального педагогического мышления может в дальнейшем преобразовываться в сознании педагога в проблему конструирования образовательной среды.

Таким образом, изучая профессиональное мышление педагога, рассмотрев его уровневые характеристики (ситуативное мышление — обнаружение и решение комплекса текущих, актуальных педагогических проблемных ситуаций; надситуативное — решение проблемной ситуации связано с перспективой развития педагогического процесса, с педагогическим процессом в целом [М.М. Кашапов]), мы должны обратить внимание на наличие в его структуре компетенций по таким вопросам, как:

- психология и философия личности как целостной системы;
- роль и место педагога в образовательном процессе, основываемся на понимании целостности личности ребёнка;
- анализ потребностей и запросов других субъектов образовательного процесса, совместное целеполагание и планирование;
- понимание, анализ, конструирование образовательной среды;
- наличие проектного, организационно-управленческого компонентов, необходимых для процесса конструирования образовательной среды.

РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Даверткина Е.Г., канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)

В настоящее время становится очевидной актуальность исследования путей организации учебной деятельности младших школьников, которые могли бы обеспечить усвоение необходимого объема знаний.

Рациональная организация учебного процесса, выбор эффективных способов и средств обучения требуют учета основных закономерностей функционирования человеческой памяти. Разработка этой проблемы способствует пониманию роли рациональных приёмов обработки информации и оптимизации учебного процесса.

В младшем школьном возрасте интенсивно протекает развитие мнемических способностей, этот период является сензитивным для форми-

рования умения учиться, для овладения содержанием, средствами и способами действия.

Развитие мнемических способностей сможет обеспечить успех в учебной деятельности ребенка в целом и поможет полноценной самореализации его личности.

Анализ литературы, посвященной исследованиям памяти детей младшего школьного возраста, показывает, что в этой области накоплен богатый фактический материал. Исследования осуществлялись в нескольких направлениях: изучение уровня развития произвольной – произвольной памяти у младших школьников (А. Аалль, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, П.И. Зигаченко, В.Я. Леудис, К.П. Мальцева, Г.В. Репкина, А.А. Смирнов, А.Н. Шлычкова, М.Н. Шардаков и др.); изучение уровня развития логической памяти у младших школьников (Е. Брунsvик, Л.М. Житникова, Е.В. Занка, П.И. Зигаченко, З.М. Истомнина, Д.И. Красильщикова, А.И. Лапкина, Е.Г. Махлая, Э. Мейман, А. Польшман, Г.В. Репкина, А.А. Смирнов, Э.А. Фаралонтова, В. Шгери, А.К. Шульгин и др.); изучение особенностей развития запоминания, сохранения и воспроизведения наглядного и словесного, конкретного и абстрактного материала у младших школьников (Л.С. Вардания, Н.А. Корниченко, Е.М. Кудряшова, Э. Мейман, А.П. Нечая, П.И. Размыслова и др.).

Большинство этих исследований проводилось в рамках констатирующего и формирующего экспериментов, ориентировано на изучение результативной стороны мнемических процессов младших школьников и практически не касается самого процесса обучения.

Многочисленные экспериментальные данные и практика начального обучения свидетельствуют о том, что у значительного числа детей к концу младшего школьного возраста логические формы памяти остаются на столь низком уровне развития, что становится затруднительным успешное усвоение системы знаний в последующем обучении. В этой связи актуальным остается вопрос о путях и способах развития мнемических способностей школьников первых лет обучения.

Целью проведенного исследования являлись обоснование и доказательство возможности развития и повышения эффективности функционирования мнемических способностей младших школьников на основе формирования операции классификации, которая является одним из способов логической обработки информации.

Концептуальную основу исследования составила функционально – генетическая теория способностей В.Д. Шадрикова.

В отечественной психологии память изучалась на основе деятельностного, информационного, структурно-функционального подходов, ло-

гическим продолжением которых является системный подход (В.Н. Дружинин, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.).

Наряду с понятием "память" в психологии используется и понятие "мнемические способности" как наиболее адекватное в аспекте изучения индивидуальных различий. Понятие "мнемические способности" в отечественную психологию ввел А.А. Смирнов, определяя их как индивидуальные особенности памяти, выражающиеся в скорости, точности и прочности запоминания. В отечественной психологии изучение мнемических способностей представлено в работах С.А. Изюмовой, В.Я. Лядис, Л.В. Черемошкиной, В.Д. Шадрикова и др.

С позиций системного подхода память и мнемические способности рассматриваются как свойство функциональных систем мозга, тесно связанное с другими познавательными способностями, совокупность которых реализует отражательную функцию психики. Память представляет собой систему мнемических способностей и совокупность опыта, которым владеет человек.

Мнемические способности рассматриваются как многоуровневые свойства функциональных систем мозга кодировать и декодировать информацию в целях предстоящей деятельности, проявляющиеся в запоминании, забывании, узнавании и воспроизведении, имеющие индивидуальную меру выраженности и качественное своеобразие.

Экспериментальные данные, полученные в исследованиях перечисленных авторов, позволяют утверждать, что достаточный уровень развития памяти, и в частности мнемических способностей, является необходимым условием "для накопления фонда знаний" и "интеллектуальных умений" и важным фактором, способствующим процессу усвоения знаний в школе, влияющим на успешность обучения.

В результате анализа литературы и экспериментальных исследований мнемических способностей, посвященных проблеме опосредования развития форм запоминания, были выделены операционные механизмы мнемических способностей и дана их характеристика. Операционные механизмы мнемических способностей – мнемические действия или мнемические приемы, т.е. набор способов обработки запоминаемого материала, который ведет к увеличению продуктивности процессов памяти, а именно: к повышению скорости, объема, точности запоминания и воспроизведения материала; к увеличению прочности его запоминания и сохранения; к росту вероятности его правильного запоминания, воспроизведения.

В качестве мнемических приемов выделяются следующие способы обработки информации: группировка, опорные пункты, мнемический

лязи, классификация, структурирование, схематизация, аналогии, мнемотехнические приемы, ассоциации, перекодирование, достраивание материала, сериальная организация материала, повторение. Возможности памяти, по мере овладения новыми способами обработки материала, увеличиваются, т.е. чем большим количеством разнообразных приемов владеет человек, тем более динамична, эффективна его память.

Анализ литературы показывает, что становление и развитие мнемических способностей происходит во время школьного обучения, но существующая система обучения в недостаточной степени стимулирует развитие мнемических способностей.

Операционные механизмы мнемических способностей развиваются в ходе обучения стабильно. Доминирующий способ запоминания у младших школьников – многократное повторение материала.

В этой связи актуальным остается вопрос о способах развития мнемических способностей младших школьников, через овладение новыми логическими приемами организации материала.

Наше экспериментальное исследование проводилось в школе № 56 г. Ярославля в течение 2000–2002 гг. Экспериментальное исследование состояло из трех этапов: двух диагностических срезов и формирующего психолого-педагогического эксперимента.

Целью первого этапа была диагностика уровня развития одного из операционных механизмов мнемических способностей – классификации. При этом нами решались следующие задачи:

- выявить уровень развития операции классификации у детей младшего школьного возраста;
- выявить возможность использования операции классификации для запоминания учебного материала младшими школьниками.

В эксперименте приняли участие 183 учащихся 2 и 3 классов школы. Они были разбиты нами на контрольную и экспериментальную группу в каждой параллели. Таким образом, в эксперименте участвовали одна контрольная (62 чел.) и одна экспериментальная (31 чел.) группы учащихся 2 классов, одна контрольная (59 чел.) и одна экспериментальная (31 чел.) группы учащихся 3 классов.

Для определения уровня сформированности операции классификации использовалась диагностическая процедура, позволяющая определить уровень владения операцией классификации каждым школьником на основе критериев, предложенных Л.М. Жиганковой (пять уровней). В ходе выполнения детьми задания на классификацию фиксировались следующие показатели: количество правильно выделенных групп; время выполнения задания; индивидуальные особенности и характер выпол-

нения задания. Кроме того, после выполнения задания с каждым испытуемым проводилась беседа о том, как он запоминал картинку.

Целью второго этапа исследования являлись разработка и апробация развивающей программы.

Опираясь в понимании содержания мнемических способностей, их структуры и механизмов развития на функционально-генетическую концепцию В.Д. Шадрикова, мы конкретизировали проблему развития мнемических способностей. Это позволило нам обосновать необходимость формирования одного из основных мнемических приемов, а именно классификации, относящегося к операционным механизмам мнемических способностей и позволяющего увеличить продуктивность процесса запоминания за счет смысловой обработки информации.

Практической задачей нашего исследования являлась разработка системы заданий и упражнений, позволяющей развивать мнемический прием непосредственно в условиях учебной деятельности младших школьников, т.е. на уроках и внеурочных занятиях. Сложность создания такой программы заключается в том, что она должна была соединить в себе опыт и задачи текущего урока с элементами развития мыслительных операций и, на их основе, мнемических приемов.

В программу организации учебной деятельности младших школьников были внесены элементы развивающей программы, направленной на формирование у школьников операции классификации. При этом способ взаимодействия педагога с учащимися, а также характер и содержание образования оставались неизменными и строились в соответствии с Государственным образовательным стандартом начального общего образования.

В соответствии с алгоритмом действий, который включает в себя классификация как мнемический прием, в программе выделяются четыре блока, каждый из которых формирует умения, обеспечивающие эффективное выполнение операции классификации.

Развитие операции классификации осуществлялось через систему специальных учебных заданий и упражнений. Такие задания и упражнения может составить учитель в русле проведения любого учебного предмета, соблюдая логику представленных в программе упражнений и заданий и учитывая специфику содержания учебного предмета.

Работа по формированию операции классификации у младших школьников проводилась в двух направлениях. Первое реализовывалось путем формирования этой операции на основе неучебного материала и работы во внеурочное время. Учащиеся работали в группах численностью 5 - 12 человек. Занятия проводились нами 1 - 2 раза в неделю, их

продолжительность составляла 45 минут. Общее количество занятий не является фиксированным и зависит от исходного уровня овладения школьниками операцией классификации, а также темпа освоения блоков развивающей программы.

Второе направление работы по развитию мнемического приема классификации связано с психологическим анализом учебного материала и выделением в нем специальных учебных заданий. В качестве основных использовались задания по русскому языку и математике. Логика проведения уроков, виды раздаточного материала, типы заданий и упражнений, поурочное планирование занятий в целом предварительно обсуждались нами с учителями в рамках методического объединения начальных классов. Кроме того, осуществлялся совместный анализ проведенных уроков. Продолжительность работы по программе составила 6 месяцев.

Для оценки усвоения младшими школьниками мнемического приема классификации по завершении формирующего этапа эксперимента нами проводилась контрольная диагностика. В этом этапе эксперимента приняли участие те же испытуемые в количестве 176 человек (2 классы – 90 человек; 3 классы – 86 человек).

На этом этапе нами использовался тот же методический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Кроме того, мы сочли целесообразным ввести усложненный вариант заданий, который демонстрировал бы возможность переноса сформированных умений классифицировать материал на решение мнемических задач.

Анализируя полученные данные можно отметить:

1. До реализации развивающей программы не выявлено значимых различий между контрольной и экспериментальной группами по уровню овладения классификацией ($t_{\text{исп}} = 0,65$ при $t_{\text{крит}} = 1,96$). После выполнения программы результаты работы детей в контрольных группах незначительно улучшились ($t_{\text{исп}} = 0,89$ при $t_{\text{крит}} = 1,96$), а в экспериментальных – почти все учащиеся (91,5% – 2 классы, 97,8% – 3 классы) перешли на высший, пятый уровень овладения операцией классификации. Эти существенные различия доказывают эффект развивающей программы, ее положительное влияние на уровень овладения детьми операцией классификации ($t_{\text{исп}} = 3,65$ при $t_{\text{крит}} = 2,0$).

2. Различия в результатах работы школьников экспериментальных групп до и после реализации развивающей программы являются значимыми (по показателю "численность правильных ответов" (2 классы – $t_{\text{исп}} = 1,77$; 3 классы – $t_{\text{исп}} = 3,09$) и "время выполнения задания" (2 классы – $t_{\text{исп}} = 2,88$; 3 классы – $t_{\text{исп}} = 2,7$)) и не могут быть отнесены за счет естественного прироста результатов, как это было в контрольных группах.

3. После выполнения развивающей программы в экспериментальных группах по сравнению с контрольными время сократилось с 6 до 4,8 минуты (параллель 2 классов, $t_{\text{эм}}=3,6$) и с 5,2 до 4,3 минуты (параллель 3 классов, $t_{\text{эм}}=2,96$). Эти различия являются значимыми. Уменьшение времени на 1,1 минуты свидетельствует об автоматизации операции классификации и возможности ее использования в любых типах мнемических задач.

4. За истекшие 6 месяцев учащиеся 2 и 3 классов (контрольные группы) практически не изменили результаты выполнения задания на использование операции классификации при решении мнемической задачи.

Количество правильно названных картинок составило соответственно в контрольных группах: 13,9 (57,7%) в параллели 2-х классов, 15,6 (64,8%) в параллели 3-х классов, при повторном замере: 14,2 (59,1%) – 2 классы, 16,1 (67%) – 3 классы.

По сравнению с общим количеством картинок (24) продуктивность в контрольных группах была и осталась недостаточно высокой. В то же время в экспериментальной группе этот показатель достиг 19,2 (80%) – 2 класс и 19,9 (82,9%) – 3 класс соответственно. Эти различия являются значимыми ($t_{\text{эм}}=3,83$ для 2 классов и $t_{\text{эм}}=3,62$ для 3 классов).

Различия по второму показателю (времени выполнения задания) также являются значимыми ($t_{\text{эм}}=3,79$ для 2 классов и $t_{\text{эм}}=3,27$ для 3 классов).

5. Полученные результаты свидетельствуют о том, что школьники, с которыми проводилась специальная работа по формированию отдельных компонентов мнемической деятельности, выполняют задания значительно лучше тех, с кем подобная работа не проводилась. Причем операция классификации является универсальной и позволяет использовать освоенные приемы работы на любом материале.

Полученные результаты доказывают позитивное развивающее влияние предлагаемой нами программы развития на мнемическую деятельность учащихся младшего школьного возраста.

6. Помимо показателей успешности мнемической деятельности мы сравнивали успеваемость испытуемых контрольной и экспериментальной групп по предметам русский язык и математика как наиболее значимым в системе общей начальной подготовки детей.

В контрольных группах успеваемость по русскому языку, математике и прочим предметам в параллели 3 классов осталась неизменно равной 3,7 балла до, на протяжении и после эксперимента. В экспериментальной группе она выросла с 3,8 до 4,1 ($t_{\text{эм}}=2,73$ при $t_{\text{критическая}}=2,0$).

В параллели 2 классов общая успеваемость в контрольной и экспериментальной группах до эксперимента незначительно различалась: в экспериментальной группе – 3,6, в контрольной – 3,7 балла ($t_{\text{эм}}=1,5$ при

$t_{\text{эксп}} = 2,0$). После проведения эксперимента она повысилась до 3,95 в экспериментальной группе, в контрольной группе осталась неизменной (3,7). Данные различия являются значимыми ($t_{\text{эксп}} = 2,99$ при $t_{\text{доп.}} = 2,0$).

Эти результаты свидетельствуют о позитивном влиянии развивающей программы на успеваемость школьников.

Полученные в ходе исследования результаты позволили нам сделать следующие выводы:

1. Овладение операцией классификации и включение ее в мнемическую деятельность обеспечивают развитие мнемических способностей детей младшего школьного возраста.
2. Развитие мнемических способностей, за счет включения в их структуру операции классификации в качестве операционного механизма, повышает успешность учебной деятельности младших школьников.
3. Программа развития операционных механизмов мнемических способностей как система обучающих упражнений и заданий, непосредственно включенных в учебную деятельность младших школьников с использованием программного материала, обеспечивает повышение эффективности функционирования мнемических способностей.
4. Разработанная программа может быть использована в различных ее вариантах учителями и работниками психологической службы школы для формирования компонентов мнемической деятельности младших школьников, что может способствовать становлению учащихся начальных классов как субъектов учебной деятельности.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ЭКОЛОГО-ГУМАНИСТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Зеленева В. А., канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры педагогики дошкольного и начального образования Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург)

Проблема формирования готовности подрастающего поколения к выполнению своих профессиональных обязанностей в изменяющихся социально-экономических условиях является одной из наиболее актуальных для педагогической науки. В настоящее время, как никогда, возросла потребность общества в специалистах, способных к творческому решению конкретных задач, повысились требования к их профессиональной компетентности. Особенно ярко это проявляется в сфере подготовки будущих педагогов к работе с детьми.

Перспективным направлением в работе воспитателей является эко-

ного-гуманистическое образование дошкольников. Здесь требуется обоснование таких форм отношения человека с природой, которые жизненно необходимы для сохранения его духовного здоровья и материального благополучия. Необходимо воспитать личность, которая не только владеет экологическими знаниями, но и уважает ценность другого человека, которая способна к проявлению гуманных чувств: доброты, отзывчивости, любви и сострадания.

Все это значительно расширяет спектр профессиональных задач, которые предстоит решать воспитателю в дошкольном учреждении, и предполагает его соответствующую подготовку. Показателем и конечным результатом такой подготовки является готовность будущих воспитателей к эколого-гуманистическому образованию дошкольников.

В различных словарях "готовность" трактуется как "состояние готовности", "склонность к чему-либо, желание сделать что-либо". Понятие "готовность" рассматривается в контексте различных подходов. В общетеоретическом аспекте "готовность" понимается как фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. (А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабинский, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, В.А. Сластенин). Определен физиологический механизм готовности (А.А. Ухтомский). Разработаны общепедагогические принципы подготовки учителя к будущей профессиональной деятельности (С.Е. Матушкин, В.Г. Рындал, В.А. Сластенин). Выделены уровни готовности педагога: личностный (Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, М.А. Матмарян, А.Ц. Пуни) и функциональный (В.А. Алаторцев, Г.М. Гагаева, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин). Категория "готовности" рассматривается в связи с подготовкой студентов к разным видам профессиональной деятельности (И.П. Буслаева, Т.А. Зотеева, Н.В. Кривошекова, А.В. Савченко, И.А. Щеголева, Н.В. Янкина). А.А. Ухтомский, анализируя состояние готовности к деятельности определяет его как "оперативный покой". Готовность выступает в виде "установки" (Д.И. Узнадзе), "предстартового состояния" (В.А. Алаторцев, А.Д. Аношкин, А.Ц. Пуни), "мобилизации сил" (Д.А. Белухин, Ф. Генов), "состояния бдительности" (Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин).

В психологии "готовность" рассматривается как "активное действительное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершать эти действия". Психическое состояние готовности - это "настрой", актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в данной ситуации, это - внутренняя настроенность на определенное по-

ведение при выполнении учебных и трудовых задач, ориентированность на активные и целесообразные действия. Профессиональная готовность рассматривается как совокупность трех видов: личностной, интеллектуально-педагогической и практической (В.А. Сластенин).

В психолого-педагогической литературе выделяется динамическая структура готовности, характеризующая внутренние процессы, происходящие непосредственно перед практической деятельностью. (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович). Она включает в себя: осознание своей потребности, требований общества, коллектива, задачи, поставленной другими людьми; осознание целей, достижение которых приведет к удовлетворению потребности или выполнению поставленной задачи; осмысление и оценку условий, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализацию опыта, связанного с решением задачи и выполнением требований подобного рода; определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности, вероятных и вспомогательных способов решения задач или выполнения требований; прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, волевых процессов, оценку соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимость достижения определенного результата; мобилизацию сил в соответствии с условиями и задачей, самовнушение в достижении цели. Таким образом, человек готовый к деятельности, настраивается на определенное поведение, на совершение действий, направленных на достижение цели. Понятие "готовность" постоянно усложняется в связи с изменениями, происходящими в обществе, и потребностями в специалистах, подготовленных к выполнению социального заказа общества.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет представить модель готовности будущих воспитателей к профессиональной деятельности как совокупность составляющих, тесно взаимосвязанных между собой в единую систему, каждый элемент которой выступает на своем уровне и вводит в последующие.

Физическая, физиологическая, психологическая готовности выступают основой для готовности профессиональной, специфической особенностью которой являются ее структурные компоненты: ориентационный, интеллектуальный, рефлексивный. В свою очередь, профессиональная готовность рассматривается как основа педагогической. Профессиональная готовность предполагает наличие определенного уровня развития профессионально значимых качеств. Она характеризуется устойчивыми ориентациями на выполнение профессиональных обязанностей, освоением знаний, способов выполнения практической деятельности, способностью оценивать результаты своей деятельности, корректировать ее.

Специальная готовность - понятие более узкое и предполагает наличие у будущих воспитателей знаний, умений в конкретном виде деятельности. Готовность к эколого-гуманистическому образованию дошкольников выступает как специальная готовность, и ей присущи признаки всех видов готовностей, лежащих в ее основе.

Готовность будущих воспитателей к эколого-гуманистическому образованию дошкольников мы рассматриваем как личностное качество, включающее в себя, наряду с общепрофессиональными умениями, и умение создавать эколого-гуманистическую среду, а также определенный уровень эколого-гуманистических знаний и эколого-гуманистических отношений.

Готовность включает следующие компоненты: *мотивационный, когнитивный, операциональный, ориентационный, волевой и рефлексивный*, а с учетом специфики эколого-гуманистического образования, *коммуникативный и эколого-гуманистический*. *Мотивационный* – отношение к деятельности в области эколого-гуманистического образования как педагогической ценности, потребность постоянно совершенствоваться в этой сфере деятельности. *Ориентационный* – представление об особенностях, требованиях к личности педагога, работающего в области эколого-гуманистического образования. *Волевой* – способность следовать определенной технологии эколого-гуманистического образования дошкольников, добиваться соответствующих результатов. *Когнитивный* – знания, представления о формах, методах, содержании, специфике эколого-гуманистического образования дошкольников. Будущие воспитатели должны овладеть следующими знаниями: о методологических основах эколого-гуманистического образования, целях и задачах, программах, содержаниях, методике, формах и методах, о логике этапов, условиях, особенностях развития экологического сознания детей дошкольного возраста, о методике педагогической диагностики детей дошкольного возраста по эколого-гуманистическому образованию. *Операциональный* – владение способами деятельности в сфере эколого-гуманистического образования, специальными умениями и навыками. *Коммуникативный* – умение организовывать общение с детьми и взрослыми в процессе эколого-гуманистического образования. *Эколого-гуманистический* – экологическое отношение к человеку, основанное на совокупности норм, установок, идеалов гармоничного бытия человека в природе и обществе.

Характеристика этих компонентов в эколого-гуманистическом образовании будущих воспитателей выглядит следующим образом. Личностный компонент определяется наличием качеств личности, которые обеспечивают результативность обучения, уверенность, энергичность,

целеустремленность, решительность, волю, умение доводить начатое дело до конца, творчески подходить к воплощению своего замысла, отсутствие страха перед новым, неизвестным, стремление преодолевать препятствия. Кроме этого очень важно состояние организма, характеризующееся скорой вработываемостью, мобилизованностью сил для выполнения поставленных задач, слаженной работой всех систем, приспособленностью к затратам усилий и выбору действий, предрасположенностью действовать определенным образом, работоспособностью. Личностная характеристика готовности будущих воспитателей включает определенный уровень развития гуманных чувств: доброты, отзывчивости, заботливости, милосердия, внимания к окружающим, любви, потребности работать с детьми. Все это выражается в ориентации их на успешное осуществление своей педагогической деятельности, в частности, эколого-гуманистического образования дошкольников, в его отношении к будущей профессии. Интеллектуально-педагогический компонент характеризуется пониманием своих обязанностей, осознанием цели, задач, этапов работы, наличием образа структуры предстоящей деятельности, предполагаемого результата, владением студентами экологическими знаниями и пониманием проявлений гуманистических чувств по отношению к природе и человеку, знанием методов и форм эколого-гуманистического образования дошкольников, стремлением самостоятельно овладеть знаниями, необходимыми для дальнейшей педагогической деятельности. Интеллектуально-педагогическая готовность предполагает определенный уровень обученности будущих воспитателей, владение гностическими, коммуникативными, конструктивными, проективными, диагностическими, рефлексивными, речевыми знаниями, умениями и навыками, способность применять их в самостоятельной деятельности. Практический компонент выражается в сформированности общепрофессиональных и специальных умений и навыков, необходимых для осуществления эколого-гуманистического образования дошкольников.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ ОБУЧЕНИЯ

*Ильченко Н.А., аспирантка кафедры психологии младшего школьника
Московского педагогического государственного университета (г. Москва)*

Современное состояние начального образования характеризуется ориентацией на кардинальные изменения приоритетов целей обучения: на первый план выдвигается развивающая функция обучения, в боль-

шей степени обеспечивающая становление личности младшего школьника и развитие его индивидуальных способностей. Это делает актуальным исследование результатов использования в практической деятельности школ различных образовательных систем. Перед исследователем с неизбежностью встает вопрос о критериях оценивания подобных результатов. Рассматривая деятельность как предмет исследования, А.Н. Леонтьев отмечал, что деятельность входит в предмет психологии, но не своей "частью" или "элементом", а своей особой функцией – функцией полагания субъекта в предметной действительности и ее преобразования в форму субъективности (1975, с. 92). По мнению А.К. Марковой и Г.С. Абрамовой (1987), в этом смысле изучение учебной деятельности связано с анализом тех особенностей предметной действительности, которые определяют ее содержание, а также с анализом изменений в психическом развитии как следствием осуществления субъектом этого вида деятельности. В этом плане наибольший интерес представляет исследование ведущего типа деятельности на каждом возрастном этапе.

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, определяя основные изменения в психических процессах личности ребенка. Нами была предпринята попытка анализа учебной деятельности младших школьников с позиций концепции системогенеза деятельности (В.Д. Шадрин, 1978, 1982, 1994). В концепции системогенеза индивидуальная деятельность рассматривается на предметно-действенном и психологическом уровнях. В задачи психологического анализа входят:

1) выделение индивидуально-психологических качеств, входящих в структуру деятельности и определяющих успешность её выполнения (компонентный анализ);

2) изучение их веса и характера функциональных связей на различных этапах освоения деятельности (структурно-функциональный анализ).

В исследовании Н.В. Нижегородцевой (1993) были выделены учебно-важные качества (УВК) на примере формирования навыков письма и чтения. Выделение структуры УВК, охватывающей всю систему учебной деятельности младшего школьника, на наш взгляд, позволит полнее изучить особенности ведущей деятельности, ее основные механизмы и закономерности, а также определить реальный уровень генезиса психических функций, развивающихся в учебной деятельности при различных типах ее организации.

Особенно интересным представляется сравнительное исследование развития познавательных функций учащихся в традиционной системе и системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Последняя направлена на специальное формирование учебной деятельности и развитие способности

с творческим общением, что отражается на результатах обучения. Д.Б. Эльконин и А.В. Давыдов были выдвинуты гипотезы о влиянии возраста на творческие возможности учащихся, в соответствии с которой были проведены радикальное перестроение учебных программ. В настоящее время Ур. школа работает по системе Д.Б. Эльконина - А.В. Давыдова. Экспериментальное исследование уровня развития учебно-познавательных способностей учащихся (по иерархической структуре УВК), открывает путь к обоснованному проектированию учебного процесса, опирающемуся на достижения экспериментальных систем обучения. Анализ психологической литературы по проблеме исследования позволил выделить следующие познавательные способности для дальнейшего экспериментального изучения: объем вербальной слуховой памяти, точность слуховой слуховой памяти, точность зрительной образной памяти (визуальные способности), слуховое восприятие ритмически организованной структуры, зрительный анализ геометрических фигур, зрительное восприятие пространственно ориентированных структур (пространственные способности), объем внимания, концентрация внимания, устойчивость внимания, распределенность внимания, произвольность внимания (attentional способности), способность к абстрагированию, способность к классификации, сформированность обобщающих понятий (способности мышления). Кроме того, для исследования были выделены специфические способности творческого мышления. По мнению А.В. Зака, к ним относятся способность к творческому анализу, способность к интеллектуальной рефлексии, способность к повальному планированию. Под мыслительным мышлением понимается действие, направленное в ходе разрешения мыслительной деятельности по решению задачи на разработку условий, над интеллектуальной рефлексией - контрольно-оценочной, критическим рассмотрением возможностей своего мыслительного действия, направленное на поиск решения задачи, над конкретным планированием - способность человека разрабатывать программу мыслительного действия для достижения поставленной цели. Диагностика каждой из указанных способностей, а также изучение их веса и характера функциональных связей (структурно-функциональный анализ) позволяют не только выявить значимые связи компонентов познавательной сферы учащихся друг с другом и с успешностью выполнения учебной деятельности, но и определить оптимальные и характер различий в уровне развития познавательных способностей учащихся в различных системах обучения.

ЦЕННОСТИ ЖИЗНИ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Иван А. Я., доктор психол. наук, профессор, доц. кафедры психологии
Владимирского государственного педагогического университета
(г. Владимир)

Цель исследования - выявить представления учащихся молодежи (16-18 лет) о важнейших человеческих ценностях: жизни, творческой деятельности в процессе жизни, семье и других - и с какими качествами личности, участвующими в саморегуляции учебной деятельности, эти ценности связаны.

Анализируя эти связи, мы ответим на вопрос, какую роль в саморегуляции учебной деятельности и, шире, жизнедеятельности выполняют названные ценности.

Система ценностей или ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее мировоззрения, ядро мотивации жизненной активности. В свою очередь, по направленности мы сможем судить, какие жизненные цели ставит перед собой человек и почему он поступает так, а не иначе. Жизненные цели, как отмечал Б.Ф. Ломов, "выступают в роли общего интегратора или частных целей, связанных с отдельными видами деятельности" (1984), и они в первую очередь обуславливают стремление личности к самореализации и самосовершенствованию. Именно в них находит свое выражение "концепция собственного будущего".

В своем подходе к проблеме саморегуляции учебной деятельности и саморегуляции жизни мы исходили из понимания личности как продукта социализации и самореализации. И это вполне правомерно, ибо функция самореализации обращена внутрь самого человека, тогда как социализация выражает потребности общества.

Для определения временных границ основных ценностей учащихся экспериментальных групп (школьников, студентов) мы использовали методику Е.А. Максимовой, В.Э. Чудновского "Пространство моей жизни" (1981). На выходящей линии, отождествляющей жизненный путь человека, разделен на возрастные этапы по 10 лет, заданными значками предложены отметить появление семьи (муж - М, жена - Ж, ребенок - Р), прекращение трудовой деятельности (ПТД), смерть (С), творческая активность и прочие жизнедеятельности (+), а также истинный (хронологически) возраст (И), ощущаемый возраст (О) и желаемый возраст (Ж).

Результаты исследования показали, что возрастные границы основных ценностных ориентаций у старшеклассников и студентов 1 курса в

целом совпадают (достоверных различий не обнаружено). Обязательность семей молодые люди планируют в 24 - 25 лет (школьники - 23,8±0,4 года, студенты 24,6±0,4); иметь ребенка: школьники - в 25,8±0,4 года, студенты в 25,8±0,3 года; прекратить трудовую деятельность: школьники - в 58,2±2,3 года, студенты - в 63,3±1,7 года; планируют прожить: школьники - 83,3±1,8 года, студенты - 85,0±1,4 года; осуществлять творческую деятельность в течение жизни: школьники - 53,4±3,1 года, студенты - 49,6±2,4 года.

Были получены интересные, на наш взгляд, данные, касающиеся временных границ осуществления творческой деятельности в процессе жизни. Так, у одних испытуемых волнистая линия, характеризующая творческую направленность личности в течение жизни, проходила по всей линии жизни, у других была прерывистой, у третьих - касалась только первой части пространства жизни.

Распределение испытуемых на 3 группы по критерию творческой деятельности в течение жизни может быть представлено в качестве психодиагностической методики. Нами выявлен факт оптимальной саморегуляции учебной деятельности у учащихся и студентов, отнесенных к первой группе. У них, как правило, хронологический возраст соотносился с ощущаемым и желаемым.

Способность человека видеть целостность линии творческой деятельности в процессе своей жизнедеятельности, понимать неразрывность и взаимообусловленность прошлого, настоящего и будущего определяет способность человека как субъекта деятельности находить оптимальный момент действия, а значит, быть эффективным и успешным. Другими словами, развивая способность к планированию и рефлексии собственной жизнедеятельности, можно помочь молодому человеку стать более уверенным в собственной успешности и усилить его стремление к успеху путем самореализации.

Экспериментально установлено, что планирование творческой деятельности у школьников связано со следующими саморегуляционными качествами: настойчивостью ($r=0,392$, $p<0,01$), уверенностью в себе ($r=0,352$, $p<0,05$), а также с академическими способностями (общей успеваемостью) ($r=0,318$, $p<0,05$) и способностями к естественно-научным дисциплинам ($r=0,445$, $p<0,01$). Отсюда следует, что высокий уровень развития настойчивости и уверенности в себе, а также высокий уровень способностей (успеваемости), вероятно, будут способствовать проявлению творческого потенциала учащихся.

В студенческом возрасте (первый курс) планирование творческой деятельности на пространстве жизни обусловлено инициативностью ($r=0,259$, $p<0,05$) и умением совместно работать ($r=0,242$, $p<0,05$).

Определенный интерес представляют данные о возрасте, в котором испытуемые желали бы прекратить трудовую деятельность (ПТД). У представителей 1 группы: ПТД = Смерти. Волнистая линия творческой направленности личности проходит через всю жизнь таких учащихся. Вероятно, такие школьники, студента не мыслят своей жизни в будущем без любимой работы по выбранной профессии. Об особенностях своей профессии они хотят знать всё или почти всё. Свой выбор профессии они осуществили давно: в младшем школьном, а некоторые в дошкольном возрасте. У представителей 2 и 3 групп ПТД связывалось с пенсионным возрастом или до наступления этого возраста. О требованиях выбранной ими профессии к личности работника они имеют смутное представление.

Экспериментально установлено, что на осознание ПТД в старшем школьном возрасте влияет проявление инициативности школьников в исполнительной фазе деятельности ($r=0,305$, $p<0,05$), а в студенческом возрасте (1 курс) – самостоятельности в исполнительной фазе деятельности ($r=0,317$, $p<0,01$), познавательной активности ($r=0,281$, $p<0,05$), трудолюбия ($r=0,238$, $p<0,05$). На проявление отношения к будущей семье, ребенку, можно предположить, в студенческом возрасте (1 курс) влияют сниженная организованность ($r= - 0,269$, $p<0,05$), дисциплинированность ($r= - 0,294$, $p<0,05$), а также сниженный уровень развития умения совместно работать ($r= - 0,305$, $p<0,05$); в старшем школьном возрасте – сниженный уровень развития активности и сниженный уровень общей успеваемости ($r=0,358$, $p<0,05$). Как можно заметить, отношение молодых людей к семье и ребенку имеет отрицательную корреляционную связь. Данный факт, вероятно, можно объяснить тем, что в данном возрасте (16 - 18 лет) учащаяся молодежь, как правило, еще не задумывается всерьез об этой ценности. Можно предположить, что эта ценность характерна для учащейся молодежи, имеющей отклонения в поведении (безответственность, недисциплинированность, свободное времяпрепровождение) и сниженное отношение к учебному процессу (неуспевающие).

В заключение укажем, что для самоорганизации жизни и саморегуляции учебной деятельности важное значение имеют ценности, отражающие прошлое, настоящее и будущее: творческая направленность личности в процессе жизнедеятельности и прекращение трудовой деятельности. Для объяснения активности личности учащегося в процессе учебной деятельности важное значение имеет факт соотношения хронологического, ощущаемого и желаемого возраста. Наибольшую активность в учебной деятельности и оптимальную степень саморегуляции поведения в деятельности демонстрируют испытуемые, у которых желаемый возраст совпадает с хронологическим, а ощущаемый возраст меньше хронологического, т.е. данные учащиеся ощущают себя несколько моложе.

ПРОБЛЕМА АНАЛИЗА СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

*Иванова Н.Л., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)*

Вопрос о иерархическом построении социальной идентичности остается еще недостаточно изученным (Стефаненко, 2001). Поэтому актуальным направлением в области исследования социальной идентичности является изучение взаимодействия или взаимовлияния различных уровней и видов идентичности.

Вопрос о иерархической соподчиненности и противоречиях в структуре идентичности был впервые поставлен в работах Дж. Тернера, выделившего три основных уровня самокатегоризации (Turner, 1987).

В нашем исследовании была предложена принципиально новая схема изучения различных компонентов структуры идентичности.

На первом этапе на основе модифицированного нами конструктивного теста Дж. Келли из 177 испытуемых проводился отбор испытуемых с различными базовыми конструктами. Анализ выявленных конструктов показал, что у некоторых испытуемых определенный признак является базовым в общей структуре. Были выделены три группы лиц с различными базовыми конструктами.

В первой группе в основе конструктивной системы преобладают признаки, близкие семейной, национальной, т.е. данной от рождения субкультуре (например, родственные отношения, внешняя похожесть). Д. Салзар назвал подобные признаки национальными (Salazar, 1998). Они связаны с отношением себя к определенной группе, близкой испытуемому по признаку родства, психофизической природы (например, родственники, земляки имеют общую историю, память и т.д.). Мы дали рабочее название этой группе «базовая».

Во второй группе у испытуемых базовыми являются конструкты, в которых выражены признаки культуры, взаимоотношений, общения (например, близость традиций, значимость языка, культуры, взаимопонимание). В них выражается ориентация на признаки более широкой, по отношению к национальной, группы, например, нравственные нормы, искусство, язык, традиции и т.д. Мы дали этой группе рабочее название «индивидуально-личностная».

В третьей группе базовыми оказались конструкты, больше применимые к профессиональной и деловой субкультуре (например, необходимость обучения, наличие карьерного роста), которые можно отнести к признакам социальных сообществ: профессиональных, политических и

т.д. Это в основном динамические сообщества, которые человек при желании может поменять (место жительства, профессия, круг друзей и т.д.). У некоторых испытуемых к числу таких групп относится и семья, которую он сам создал или собирается создавать. Данная группа получила рабочее название «профессионально-деловая».

Эти три группы могут рассматриваться как различные функциональные блоки идентичности, отвечающие за адаптацию к различным социальным условиям.

Результаты эмпирического исследования позволяют говорить о наличии в структуре социальной идентичности трех основных взаимосвязанных функциональных блоков, основанных на единстве когнитивных, мотивационных и ценностных компонентов личности: а) «базисный»: узко локализованный, который связан с мотивацией самозащиты и стремлением укрепить свои позиции на уровне этнической, региональной и семейной общности; б) «индивидуально-личностный»: проявляется в мотивации самоуважения и направленности на овладение требованиями культуры как узкого, так и более широкого сообщества; в) «профессионально-деловой»: проявляется в стремлении к самореализации, стремлении к расширению субъективного пространства, анализу изменений, происходящих в обществе.

КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ И ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

*Иванова Н.Л., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ),*

Лукашина М.Ф. соискатель кафедры психологии ЯГПУ (г. Ярославль)

В докладе проводится анализ изменения ценностных ориентаций личности в условиях изменения идентичности. Также показано, что теоретический подход системогенеза индивидуальности позволяет более полно выявить основные этапы и факторы динамики ценностей в условиях кризиса идентичности.

В начале 70-х годов К. Леви-Строс предсказывал, что новой бедой века станет кризис идентичности. Современные психологи отмечают наличие этого кризиса на уровне самосознания как отдельной личности, так и в рамках целых поколений (Г.М. Андреева, Е.П. Белинская, Н.М. Лебедева, В.Н. Павленко, Н.Н. Корж, Т.Г. Стефаненко). Особую остроту проблема кризиса идентичности приобретает в странах, где происходят резкие социальные перемены.

Благодаря работам А. Тэшфела выделяются два основных компонента социальной идентичности: когнитивный и эмоционально-оценочный, что впоследствии повлияло на представления о мотивационных и ценностно-смысловых проявлениях процесса идентификации.

Важно подчеркнуть, что если мотивация идентификации достаточно интенсивно изучалась в последние годы, то ценностно-смысловому компоненту идентичности уделялось мало внимания.

В данном исследовании изучаются ценностные ориентации, которые кристаллизуются в типичных жизненных ситуациях человека. Ценности рассматриваются как динамичные характеристики, которые могут изменяться в течение длительного времени.

Определением ценности качений служит оценка объективной реальности. Человек оценивает действительность благодаря имеющимся у него некоторым психологическим стандартам, находящимся в зависимости от его жизненного опыта, уровня мышления и эмоционального развития. Формирование ценностных ориентаций – сложный процесс. Он протекает посредством идентификации личности (В. Франкл).

Исследование проводилось на подростках, учителях и родителях. Полученные результаты анализа ценностных ориентаций у молодежи в ситуации кризиса идентичности позволяют сказать следующее:

1. Содержание ценностей зависит от того, как субъективно переживается кризис идентичности. В стабильных условиях система ценностей более структурирована и стабильна. В этом случае человеку, как правило, легче принимать решения, он более устойчив к внешним неблагоприятным изменениям и наиболее адекватен в поступках. Нестабильность образа "Я" сопровождается отсутствием четких ценностей у человека.

2. У подростков с выраженной структурой идентификационных характеристик наблюдается большая связь индивидуальных ценностей с базовыми ценностями общества в целом, т.е. проявляется комплекс ценностных ориентаций (общение, деятельность, материальные блага, обучение и т.д.). На этапе кризиса идентичности, а именно в тех случаях, когда процесс идентификации "Я" еще не завершен, на первое место выходят ценности общения (возможность принятия себя через других людей, неуверенность и зависимость от мнения других людей о себе, стремление стать более значимым и обрести наконец себя), материальной обеспеченности и уверенности в себе.

3. За последние годы наблюдается стабилизация системы ценностей у подростков. Процесс стабилизации ценностей свойственен и обществу в целом.

ПРОБЛЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

*Иваненко О. Г., аспирантка кафедры психологии младшего школьника
Московского педагогического государственного университета
(г. Москва)*

Для многих разделов современного гуманитарного знания понятие "деятельность" играет ключевую, методологически центральную роль, рассматриваясь в качестве категории. В психологии проблема деятельности является фундаментальной. В то же время понятие "деятельность" используется столь широко и многозначно, неопределенно, что смысл его становится расплывчатым и теряется его объяснительная сила.

В обычном словоупотреблении "деятельность" понимается как всякого рода практическая активность человека, это значение закрепляют и толковые словари, где "деятельность" определяется как "работа, занятие в какой-либо области". Однако невозможно обойтись только житейским представлением о том, что такое деятельность, необходимо углубленное понимание, опирающееся на научно обоснованную трактовку.

Существует множество теоретических подходов к исследованию деятельности. Понятие деятельности, формируясь в философии, физиологии, социологии, психологии, не получает, однако, единого и точного толкования и отождествляется зачастую с близкими понятиями: "активность", "жизнедеятельность", "труд", "работа", "поведение", "практика".

Говоря о содержании, заключенном в понятии "деятельность", можно указать, как минимум, пять аспектов его рассмотрения в рамках научного мышления:

1. Деятельность как объяснительный принцип – как понятие с философско-методологическим содержанием, выражающее объяснительную характеристику человеческого мира.
2. Деятельность как предмет научного изучения, т.е. нечто расчленимое и воспроизводимое в теоретической картине определенной научной дисциплины в соответствии с ее методологическими принципами, спецификой задач и особенностью основных понятий.
3. Деятельность как предмет управления – то, что подлежит организации в систему функционирования и/или развития на основе совокупности фиксированных принципов.
4. Деятельность как предмет проектирования – выявление способов и условий оптимальной реализации (преимущественно новых) видов деятельности.

3. Деятельность как ценность – рассмотрение места, которое занимает деятельность в культуре.

Этот перечень не исчерпывает всех функций понятия "деятельность".

Кроме того, существуют разные позиции анализа деятельности:

- гисторический подход – анализ развития деятельности;
- структурно-функциональный подход – выработка представлений об общей структуре деятельности и ее типах;
- динамический подход – понятие о деятельности раскрывается через представление о ее механизмах.

В отечественной психологии проблема деятельности разрабатывалась в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, Б.Г. Аваньева, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова, К.К. Платонова, Г.В. Суходольского, Э.Г. Юдина и других психологов. Тем не менее деятельность человека до сих пор остается недостаточно изученной, и многие аспекты этой проблемы носят дискуссионный характер. А.Н. Леонтьев, внесший существенный вклад в разработку данной проблематики, считал, что исследования деятельности еще не завершены, что пока есть только глобальные представления о ней, и призывал углублять анализ деятельности.

Таким образом, проблема деятельности является чрезвычайно важной, многогранной и актуальной в системе научных знаний и требует дальнейшего изучения и глубокой разработки различных ее аспектов в системе всех наук, занимающихся исследованием деятельности.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЕ И СИСТЕМЕ Л.В. ЗАНКОВА

*Казина Л.П., аспирантка кафедры психологии младшего школьника
Московского педагогического государственного университета
(г. Москва)*

Проблема психического развития школьников в процессе обучения в последние десятилетия стоит с особой остротой. Сформулированная Л.С. Выготским гипотеза о ведущей роли обучения в психическом развитии стала отправным пунктом исследований Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Богоявленского, Н.А. Мещеряковой, Г.С. Костюка и др. Одним из результатов экспериментальных и теоретических работ стало создание новых образовательных систем, направленных на развитие учащихся, и преобразование традиционной системы обучения.

В области психологии развития в последнее время появились новые направления, в частности, концепция системогенеза деятельности и развития способностей В.Д. Шадрикова, где по-новому раскрываются проблемы развивающего обучения. В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская, И. Уайт и др. предлагают идею организации лично-ориентированного обучения, основа которого – создание условий для своеобразного психического развития каждого учащегося. Эта задача связана с разносторонним изучением психологических особенностей учащихся, в том числе и их способностей. Между тем, как полагает В.Н. Дружинин, понимание способностей как обобщенных общественно обусловленных способов действия, используемое теоретиками системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, лишено дифференциально-психологического содержания.

Мы полагаем, что для характеристики развития школьников в различных образовательных системах и изучения индивидуально-психологических особенностей школьников в процессе обучения правомерно использовать понимание способностей как свойства психологических функциональных систем, реализующих конкретные психические функции, имеющих индивидуальную меру выраженности и обуславливающих успешность и качественное своеобразие выполнения деятельности (В.Д. Шадриков).

В 60 - 70-е годы Л.В. Занков показал, что учащиеся начальных классов могут овладеть большим объемом знаний, умений и навыков за более короткий срок, чем предполагалось в традиционной системе обучения, при этом превосходя учащихся традиционных классов по уровню психического развития. Но за годы существования и система Л.В. Занкова, и традиционная система претерпели изменения. Между тем традиционная система чаще всего рассматривается в связи со сравнением ее с другими системами, где ей дается в основном негативная характеристика. Но традиционная система является самой распространенной в нашей стране, и необходима объективная разносторонняя характеристика психического развития школьников как в традиционной, так и в "занковской" системе с указанием возможных преимуществ обеих систем на современном этапе.

Итак, целью нашего экспериментального исследования являлось сравнительное изучение психического развития школьников, обучающихся по традиционной системе и по системе Л.В. Занкова.

Мы предположили, что и система Л.В. Занкова, и традиционная система обладают своеобразными возможностями развития психики школьников, поэтому по различным показателям психического развития бу-

дет наблюдаться превосходство в развитии как учащихся системы Л.В. Занкова, так и учащихся традиционной системы.

На основе анализа программы обучения, учебников, теоретических и методических материалов по данным системам обучения были выделены способности, являющиеся учебно-важными качествами учащихся обеих систем, подобраны методики исследования способностей. Затем была осуществлена оценка средних показателей развития способностей с помощью *t*-критерия Стьюдента и непарного критерия Уилкоксона.

В исследовании приняли участие учащиеся обычных московских школ. Поскольку в процессе исследования выявилось, что в "занковские" классы, вопреки установкам авторов системы, осуществляется отбор учащихся, мы сравнивали выборки учеников традиционных классов, не зависящих от отбора, учеников традиционных классов, входящих в параллель с "занковскими" классами, учеников "занковских" классов.

На основании данных проведенного экспериментального исследования можно сделать следующие выводы:

1. Выборка традиционных "параллельных" классов имеет множество значимых различий показателей как с выборкой "занковских" классов, так и с выборкой традиционных "независимых" классов, причем показатели развития "параллельных" классов значимо ниже, чем в других двух выборках. В ряде случаев значимость различий между традиционными "параллельными" и "независимыми" классами выше, чем различия между этими выборками и "занковскими" классами. Это доказывает, что классы, обучающиеся по традиционной системе, действительно неоднородны. При сравнении способностей учащихся традиционных и "занковских" классов необходимо обязательно учитывать фактор отбора.

2. Различия традиционных "независимых" и "занковских" классов носит не столь односторонний характер. Показатели точности произвольной смысловой слухоречевой памяти, объема зрительного анализа геометрических фигур значимо выше у учащихся системы Л.В. Занкова (уровень значимости различий 0,05). Показатели осведомленности, оригинальности невербального воображения выше у учащихся традиционной системы (уровень значимости различий 0,05), по продуктивности невербального мышления учащиеся традиционной системы также превосходят "занковцев" (уровень значимости различий 0,01). По большинству показателей (уровень развития вербального воображения, уровень развития вербально-логического мышления и его операции обобщения, классификация, мышление по аналогии, абстрагирование, уровень развития пространственного мышления) значимых различий в двух указанных выборках обнаружено не было. Это доказывает, что абсолютного превосход-

ства в развитии способностей учащихся ни одной из рассматриваемых систем обучения не имеют. И традиционная система, и система обучения Л.В. Занкова обладают развивающим потенциалом, и в этом смысле обе могут считаться "развивающими". Развитие школьников, обучающихся по данным системам, как показывают результаты эксперимента, имеет своеобразие, хотя, вопреки ожиданиям авторов системы Л.В. Занкова, различия между учащимися данных систем не столь кардинальны.

3. Учащиеся традиционной системы превосходят учащихся системы Л.В. Занкова по уровню развития невербального мышления и невербального воображения. На первый взгляд это неожиданно, так как сами создатели системы Л.В. Занкова предполагают существенное превосходство школьников, обучающихся в "занковских" классах, в развитии воображения. Однако, как мы полагаем, высокая насыщенность программы системы Л.В. Занкова абстрактными понятиями может отрицательно сказываться на развитии образных компонентов способностей.

4. На наш взгляд, более высокий уровень произвольной смысловой памяти (показатель точности) и объема зрительного анализа геометрических фигур "занковцев" связан с особыми, более высокими требованиями, предъявляемыми учащимся "занковских" классов к развитию смысловой памяти и зрительного анализа.

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ

Казаринова И.Н., канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры социологии и психологии чтения Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств (г. Санкт-Петербург)

Формирование творческого профессионализма - основная цель новых, передовых педагогических технологий XXI века. Реализация этой цели осуществляется на основе новой педагогической парадигмы развивающего обучения в различных образовательных системах, вектор которой направлен на человековедение. Ориентация на самоорганизацию, саморегуляцию, самообучение, самоконтроль реализуется через новые, активные методы обучения, на системологической основе образованиоведения, где главенствующим является закон опережающего развития качества человека, качества образовательных систем в обществе, качества общественного интеллекта (по концепции А. И. Субетто). Новые методические разработки по курсу "Библиотечное обслуживание" и специализации "Информационно-психологический консалтинг" для ве-

черного отдаления базируются на теоретических принципах акмеологического подхода в педагогике высокой волны, с учётом ведущего принципа каскадного переключения. Логическая цепочка заданий, одновременно включающих творческие разработки, стимулирующими формирование профессионального мышления, усвоение заданий по курсу, и формой промежуточного контроля, разворачивается следующим образом. От мифа, заданий прогностическо-развивающего характера, таких, как определение понятий "читатель" и "пользователь" и ассоциаций, возникающих у студентов по отношению к этим понятиям, понятий "культура чтения" и "информационная культура", прогноз путей взаимодействия школы и библиотеки на современном этапе и в будущем, модели круга чтения, на примере рекомендации 50 лучших книг для конкретной выбранной студентам по желанию читательской группы, которые необходимы в XXI веке; библиотека моей мечты в XXI веке, библиотекарь моей мечты или идеальной библиотекарь будущего, читатель моей мечты или идеальной читатель будущего с позиций студента, библиотекаря и читателя одновременно, достоинства и недостатки библиотечной профессии и профессиональные деформации личности библиотекаря – к семинару по теме "Ридинг – фобия", проекту – модели библиотечного обслуживания в будущем и карте самооценки.

Основные задачи, которые ставятся в системе заданий: стимулирование активности самопознания студентов как способ формирования творческого профессионального самосознания; выявление творческого потенциала, прогнозирование путей самореализации творческого потенциала и готовности к саморазвитию.

Рассмотрим на примере проведения семинара по теме "Ридингфобия".

Цель – обсуждение актуальной для библиотечной теории и практики, а также смежных наук темы и развитие гибкости профессионального мышления.

Задачи – мысленное моделирование реальной библиотечной ситуации и способов разрешения библиотечно-педагогической проблемы "ридингфобия". Схема проведения занятия ориентирована на следующие составные: активность-качество-мастерство-эффект на каждом этапе.

1 этап – обсуждение проблемы по предложенным вопросам в группе.

2 этап – мысленное моделирование инеющихся профессиональных и личностных ресурсов для решения проблемы.

3 этап – обсуждение внешних ресурсов и практических шагов по разрешению заявленной проблемы.

4 этап – мысленное моделирование предполагаемых личностных, профессиональных и социальных ограничений, тормозящих разрешение проблемы.

5 этап - обсуждение в группе этих ограничений и разработка модели практических действий библиотекаря с одновременной постановкой проблемы "ридинг-фобии" как исследовательской проблемы.

Моделирование осуществляется с учётом трёх следующих триад: "Я – студент БИФ СПбУКИ, Я – библиотекарь-профессионал, Я – читатель XXI века". Отношение общества к проблеме, отношение библиотечного сообщества, отношение личное, знания, приобретённые в процессе самостоятельной подготовки к семинарскому занятию, знания, получаемые на каждом этапе занятия, синтез имеющихся знаний и приобретённых в ходе занятия. Аналогично проводится обсуждение в группе.

Вопросы, предлагаемые для обсуждения на начало занятия:

1. "Ридингфобия" - "читателебоязнь, информационная фобия...". Дайте определение понятию или группе понятий.

2. "Ридингфобия" - это... болезнь, социальное явление, особенность читательского развития, последствия возрастного или профессионального кризиса, последствия влияния новых, электронных технологий, следствие социокультурного и информационного кризиса общества, закономерность становления нового информационного общества, библиотечно-психолого-педагогическая проблема, психологическое явление, характерная черта юных читателей нового века..."

3. Способы преодоления ридинг – фобии на уровне общества, различных социальных институтов, библиотеки, отдельного читателя, читательской группы.

4. Традиционные и новые формы и методы библиотечной работы с читателями по преодолению ридинг – фобии.

5. "Ридингфобия" как следствие и результат информационных войн.

6. "Ридингфобия" в контексте проблемы обеспечения информационно – психологической безопасности личности.

7. "Ридингфобия" как исследовательская проблема.

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ МЕТАКОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

Карпов А.В., доктор психол. наук, профессор, декан факультета психологии, зав. кафедрой психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (ЯрГУ), Скитяева И.М., канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ (г. Ярославль)

Метакогнитивный подход в американской и европейской психологии в последнее время приобретает все большее распространение, "вытесняя" традиционный когнитивный. Введение в научный обиход концепта метакогнции позволило преодолеть основные противоречия когнитивизма и фактически "вернуть" познающему субъекту индивидуальные особенности. Представители американского метакогнитивного направления Д. Нельсон и Л. Наренс указывают на три основных противоречия "классической" когнитивной психологии, нарастание которых вначале привело к постановке проблемы существования метуровня психической регуляции, а позднее – к появлению нового разветвленного направления исследования познания. *Первое противоречие*: отсутствие цели исследований при их количественном и качественном многообразии. *Второе противоречие*: понимание человеческой психики в ситуации эксперимента как нерезонансного, реактивного начала. Это противоречие – основное слабое место "компьютерной метафоры", созданной для объяснения принципов работы познавательных процессов в когнитивной психологии (Сара, 1992). *Третье противоречие* заключается в регламентации и внешнем контроле за деятельностью испытуемого в экспериментальной ситуации. То обстоятельство, что время и этапность выполнения экспериментальных проб задаются извне, закрывает исследователю доступ к таким важнейшим метакогнитивным феноменам, как индивидуальные стратегии распределения умственных действий и организация рабочего времени в зависимости от особенностей задачи (Карлсон, 1992). Кроме того, из поля зрения экспериментатора выпадает целый круг процессов, обозначенный Белвиллом как "самопознание когнитивных функций", то есть процессов интеллектуальной рефлексии.

Дж. Нельсон и Дж. Нарренс в одной из своих статей определяют основные характеристики метакогнитивного направления, позволяющие сформулировать критерии отличия исследований в области метакогнитивизма от исследований, выполненных в рамках когнитивного и системного подходов.

1. Наличие в исследуемом объекте (свойстве, процессе, способности) одного или нескольких регулятивных уровней. При этом каждый следующий уровень, согласно Нельсону и Нарренсу, должен осуществлять метакогнитивный контроль за межуровневыми взаимодействиями уровней более низкого порядка. Нельсон и Нарренс также эмпирически предполагают наличие специфического механизма сингулярно преобладающего процесс переработки информации с

данного регулятивного уровня на другой и обратно на объективный.

2. Постановка во главу угла исследований базового теоретического положения, о том, что мозг как сложнейшая саморегулирующаяся система создает "модели" внешней и внутриспсихической реальности и в процессе онтогенетического развития происходит усложнение этих моделей. Уровень сложности и "широта охвата" модели определяют индивидуальные особенности адаптации личности.

3. Признание существования ряда результативных феноменов метапознавательной деятельности.

Таким образом, в рамках метакогнитивной парадигмы субъект из "носителя" процессов переработки информации "превращается" в личность, характеризующуюся уникальными метапознавательными стратегиями и их сочетаниями, которые мы условно обозначаем как "индивидуальный стиль метакогниции". Он задается, в отличие от когнитивного стиля, не столько возможностями и ограничениями "аналитических" познавательных процессов, детерминирующих его формирование, сколько сочетанием познавательных, регулятивных и личностных характеристик, и оказывает существенное влияние на особенности адаптации субъекта к среде. В таком контексте изменяется представление о таких важнейших регулятивных психических свойствах, как, например, рефлексивность. Традиционно отечественными авторами рефлексивность рассматривалась как единственное психическое свойство, формирующее "второй план" сознания. В метакогнитивизме рефлексивность рассматривается как одна из наиболее сложноорганизованных стратегий регуляции познавательной деятельности, определяющая, согласно результатам проведенных нами исследований, стилевую специфику интеллектуальной адаптации.

В свете сказанного целесообразным представляется приложение "стилевой парадигмы" к исследованиям индивидуальных закономерностей метакогнитивной регуляции. Это позволит, с одной стороны, выделить связующее звено между традиционным "когнитивным" и современным "метакогнитивным" подходом и, с другой стороны, сформулировать и осуществить эмпирические исследования, направленные на выявление и описание универсальных механизмов и стратегий метапознания, составляющих основу формирования индивидуального стиля метакогниции.

Отдельной проблемой метакогнитивного направления является проблема метода исследования метакогнитивных процессов. При всем стремлении к объективному изучению особенностей переработки информации

основными методами, используемыми представителями метакогнитивного направления, остаются метод "субъективных отчетов" и феноменологический анализ. Самонаблюдение позволяет исследователям выявлять и описывать метакогнитивные стратегии, а феноменологический анализ дает информацию о специфике субъективного проживания состояния метакогнитивной активности, аффективных и волевых компонентах, сопровождающих процессы саморегуляции познания.

Таким образом во многом сохраняется в настоящее время. Вместе с тем в последние десятилетия наметилась тенденция к постановке проблемы существования некоторого ограниченного числа факторов, определяющих эффективность метапознания и механизмов, обеспечивающих его осуществление. От вариантов решения этой проблемы зависит создание диагностического инструментария, позволяющего психометрически оценить особенности метапознания каждого отдельно взятого испытуемого. За последние пятнадцать лет в рамках метакогнитивного направления было предпринято несколько попыток создания опросников, выявляющих уровень развития метакогнитивных функций.

В одном из проведенных нами исследований была переведена на русский язык и адаптирована методика "Metacognitive Awareness Inventory" (Метакогнитивная включенность в деятельность). Методика направлена на диагностику уровня развития метакогнитивных функций человека и степени их сопровождения деятельностью. В ходе психометрической проверки результаты, полученные по данной методике, сопоставлялись с результатами методики диагностики уровня рефлексивности личности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева). Рефлексивность личности, согласно отечественным и зарубежным авторам (В.Н. Азаров, А.В. Карпов, X. Lin, T. Schwartz), является по своей природе комплексным регулятивным психическим свойством, а процессы интеллектуальной рефлексии относятся к категории метапознавательных. Однако, вопреки ожиданиям, коэффициент корреляции между уровнем рефлексивности и показателем метакогнитивной включенности оказался невысоким ($r = 0,24$). Коэффициенты корреляции, полученные в результате статистической обработки данных, представлены в табл. 1. При разделении выборки на две подгруппы коэффициенты корреляции между уровнем рефлексивности и показателем метакогнитивной включенности в каждой подгруппе также не оказались статистически значимыми. Отсюда следует, что, и высокорефлексивные, и низкорефлексивные испытуемые демонстрируют как высокий, так и низкий уровень метакогнитивной регуляции.

Таблица 1

Значения коэффициентов корреляции Спирмена

Группа испытуемых	Значение r
Общая выборка ($n=60$)	0,24
Высокореплексивные личности ($n=20$)	0,36
Низкореплексивные личности ($n=20$)	0,29

Для более детального анализа результатов и с целью выявления ведущих метакогнитивных стратегий высокорефлексивных и низкореплексивных испытуемых, вычислялись коэффициенты корреляции между значимыми оценками по каждому пункту методики метакогнитивной включенности и уровнем рефлексивности отдельно по каждой подгруппе. Как показали полученные коэффициенты, ведущими метакогнитивными стратегиями, обеспечивающими эффективность познавательной деятельности, для высокорефлексивных личностей выступают рефлексивная оценка материала и выработка альтернатив решения, для низкореплексивных – планирование и опора на обобщенный прошлый опыт и имеющиеся знания. Вместе с тем обе группы испытуемых оказались репрезентативными по параметру метакогнитивной включенности. Таким образом, как высокорефлексивные, так и низкореплексивные личности практически в равной степени эффективны в металознании, однако за счет качественно различных стратегий. Другими словами, рефлексивность определяет процессуальные, а не результативные характеристики металознания, что дает основания считать ее комплексной стилевой металознательной характеристикой.

ОСОБЕННОСТИ ГЕНЕЗИСА САМООЦЕНКИ КАК ИНТЕГРАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Карпова Е.В., канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)

Проблема мотивации является одной из ключевых психологических проблем и наиболее сложной для понимания и изучения: "Трудность здесь состоит в том, что в мотивах и целях наиболее отчетливо проявляется системный характер психического; они выступают как интегральные формы психического отражения" (Б.Ф. Ломов). В силу указанных при-

ция и проблема генетики мотивационной сферы (МС) является недостаточно исследованной.

В рамках проводимой нами работы по изучению этой проблемы был дан теоретический анализ принципов организации МС личности, раскрыты некоторые закономерности ее развития и т.д. (Е.В. Карпова, 1998, 2000, 2001). Наряду с этим, нами была предпринята попытка экспериментального изучения такого сложнейшего компонента МС, как самооценка (СО).

Как в любом ином мотивационном образовании, в СО выделяются две основные составляющие – динамическая и содержательная. Последняя обычно фиксируется в термине "тип СО", который может быть, в свою очередь, заниженным, адекватным и завышенным. СО обладает и некоторым динамическим потенциалом. Мы обозначили его как *силу СО*. Двухфазная гипотеза нашего исследования заключалась в следующем: между содержательным и динамическим компонентами СО могут существовать некоторые закономерные взаимосвязи; поскольку сама СО является генетическим продуктом, подверженным развитию, то эта связь (если она обнаружится) может носить генетически обусловленный характер, то есть обладать свойством генетической относительности.

В эксперименте участвовали испытуемые разных возрастных групп: 9, 15, 17 и 20 лет – всего 108 человек. У всех испытуемых выявлялся тип СО. Для определения силы СО нами были специально разработаны опросники для каждой возрастной группы испытуемых. Были получены следующие основные результаты. На первом возрастном срезе (9 лет) связь между типом и силой СО (то есть ее содержательным и динамическим компонентами) является обратной ($r = -0,30$). Это свидетельствует о том, что СО не выступает в роли мотивирующего фактора. Во всех других возрастных группах эта связь трансформируется из обратной в прямую, то есть заниженная СО обладает наименьшей силой, адекватная СО – средней силой, завышенная СО – наибольшей силой, наибольшим динамическим потенциалом.

Переходя к генетическому аспекту рассматриваемой зависимости, необходимо подчеркнуть следующую – выявленную в исследовании закономерность. Она заключается в том, что выраженность этой связи различна на разных возрастных этапах. Так, в группе испытуемых 15 лет коэффициент корреляции равен 0,49, у 17-летних – 0,41; у 20-летних – 0,27. Эти данные указывают на то, что в острый период формирования СО как мотива он является наиболее актуальным, сильно действующим, а связь между типом и силой СО наиболее выражена (подростковый возраст). К 20 годам эта связь, сохраняя направленность, становится более

сглаженной. СО становится "фоновым", мотивационным образованием; соотношения между содержательным и динамическим компонентами сохраняются, но как бы стабилизируются, и в таком относительно устойчивом виде они входят в общую структуру личности.

Действительно, нормальным соотношением динамического и содержательного компонентов в структуре СО являются именно прямые отношения между ними. Поэтому можно говорить о некотором феномене *когнитивно-динамического баланса* как показателе нормальной, зрелой СО, а более широко – и как о показателе зрелости любого другого мотивационного образования. В этом отношении можно привести пример другого мотивационного образования – интересов: чем они более глубоки, содержательны, насыщены, тем они обладают большим динамическим потенциалом. Таким образом, можно сделать предположение, согласно которому в структуре любого мотивационного образования существуют определенные закономерные когнитивно-динамические отношения. Основным показателем зрелости того или иного мотивационного образования является наличие когнитивно-динамического баланса между этими двумя составляющими. И, наоборот, можно предположить, что если имеет место когнитивно-динамический дисбаланс, то это свидетельствует о незрелости мотивационного образования. Последнее проявлялось, как можно было видеть выше, у испытуемых 9 лет (наличие отрицательной корреляционной связи между содержанием и силой СО).

В исследовании нами была обнаружена также связь между силой СО и успеваемостью испытуемых. Заметим, что эта связь является прямой уже в группе испытуемых 9 лет, тогда как связь между типом и силой СО, типом СО и успеваемостью – либо отрицательна, либо отсутствует. Следовательно, можно заключить, что динамическая составляющая – сила СО влияет на успеваемость уже тогда, когда не сформирована содержательная составляющая. Таким образом, имеет место феномен опережающего влияния динамического компонента СО на успеваемость. Этот результат важен, поскольку он указывает на то, что СО развивается гетерохронно и ранее всего на поведенческие проявления (например, на успеваемость) начинает воздействовать ее динамический компонент. Причем он начинает влиять еще тогда, когда содержательный компонент неразвит в силу онтогенетических ограничений самого возраста. Данный феномен мы обозначили как явление *опережающего развития динамической составляющей по отношению к содержательной*. Полученные нами результаты касаются СО; однако можно предположить, что и в отношении других мотивационных образований этот феномен может иметь место.

В результате исследования установлены и половые различия в отношении установленных закономерностей: у мальчиков они более выражены, чем у девочек.

Таким образом, на основе изложенного можно сделать следующие выводы:

- В структуре СО необходимо дифференцировать содержательный и динамический компоненты.
- Существует связь между типом и силой СО (ее динамическим потенциалом).
- Для СО как мотивационного образования характерна прямая связь между динамическим и содержательным компонентами.
- Эта связь генетически относительна, она претерпевает закономерные изменения в ходе онтогенеза (трансформируется из обратной в прямую на этапе подросткового и юношеского возрастов, а затем стабилизируется и выходит на относительно устойчивый уровень).
- Нормальным соотношением динамического и содержательного компонентов в структуре СО является прямая связь.
- Выявлено, что в структуре СО существуют некоторые закономерные когнитивно-динамические отношения; основным показателем зрелости СО (и, возможно, любого иного мотивационного образования) является наличие когнитивно-динамического баланса между этими двумя составляющими.
- Обнаружено явление опережающего развития динамической составляющей СО по отношению к когнитивной, то есть СО развивается гетерохронно.
- Выявлены половые различия в отношении охарактеризованных закономерностей: у мальчиков они более выражены, чем у девочек.

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОТБОРЕ

Квачей Е.Н., Центральная базовая таможенная (г. Москва)

Целью проведенного нами исследования являлось определение эффективности прогноза успешности социальной и профессиональной адаптации человека, принимаемого на работу, при профессиональном отборе. Мы предположили, что лица с выявленными в процессе профотбора чертами нервно-психической неустойчивости имеют недостаточно благоприятный прогноз успешной адаптации к условиям профессиональ-

ной деятельности. В понятие "нервно-психическая неустойчивость" объединены различные нарушения эмоциональной, волевой, интеллектуальной регуляции (например, эмоциональная неустойчивость или незрелость, чрезмерная импульсивность, агрессивность, черты дезадаптации, аутичность, изолированность, отчужденность от внешнего мира, внутренняя напряженность, конфликтность и т.д.).

На этапе профессионального отбора использовался пакет методик, которые в комплексе позволяют построить психологический профиль кандидата, принимаемого на работу: КОТ - для оценки уровня интеллекта; тест Люшера; тест Кэттелла; тест СМИЛ; тест Айзенка; опросник Шмишека; опросник агрессивности Басса-Дарки; методика "Рисунок несуществующего животного". Следует отметить, что вопрос о подборе методик решается индивидуально в каждом конкретном случае с учетом того, что они должны наиболее полно диагностировать личностные особенности кандидата на работу, дополняя друг друга, а также позволили бы психологу дать профессиональные рекомендации и сделать объективное заключение по результатам профотбора. Данные методик должны быть сопоставимы, так как их комплексное использование соответствует концепции целостного многоуровневого понимания личности.

Психодиагностическое исследование в течение года была проведено с 73 кандидатами на работу в таможеню. На основе полученных данных на каждого из кандидатов было составлено вербальное заключение. Кроме того, учитывая требования, предъявляемые к работнику таможенной службы, а также специфику отдела, в который принимается специалист, определяется одна из четырех категорий профессиональной пригодности кандидата к государственной службе (1 категория - полностью соответствует предполагаемой должности, 4 - не соответствует). Реальная практика показывает, что порой достаточно сложно однозначно определить категорию, поэтому окончательное решение нередко принималось после беседы с начальником отдела, выяснения ситуации в отделе и потребности в новом специалисте, при этом руководителю даются необходимые рекомендации, которые могут помочь в работе с новым коллегой. Из 73 человек, прошедших в течение года профотбор, 56 получили 2 категорию профпригодности, 16 человек - 3 категорию, 1 человек - 4 категорию.

После того как лица, прошедшие профессиональный отбор, были приняты на работу, необходимо было посмотреть, насколько оправдывается прогноз, данный по результатам психодиагностики. С целью изучения эффективности адаптации к работе в таможеню вновь принятых должностных лиц была использована методика экспертной оценки личнос-

ти – МЭОД. Эксперту предлагается оценить своего нового коллегу по 12 качествам, используя 9-балльную шкалу оценок. Для оценки каждого из принятых на работу лиц привлекаются 4 эксперта – руководители отделов (оценка "сверху") и инспекторский состав (оценка "рядом"). Структурно методика позволяет оценить 6 блоков качества, которые можно при анализе результатов сгруппировать в два более крупных блока, оценивающих уровень адаптации в профессиональном плане и уровень адаптации в коллективе. Из 73 человек, прошедших профотбор, экспертную оценку удалось применить только в отношении 60 человек. 48 человек из 60 имели 2 категорию профпригодности, а 12 человек – 3 категорию.

Лицам со 2 категорией профпригодности в целом эксперты выставляют более высокие оценки их профессиональных и личностных качеств, то есть адаптация этих сотрудников проходила более успешно. Те или иные индивидуальные особенности лиц с 3 категорией несколько затрудняют процесс адаптации. Если рассмотреть отдельно показатели "оценки сверху" и "оценки рядом", то и в первом и во втором случаях лица со 2 категорией имеют более высокие оценки, однако эксперты-руководители лицам с 3 категорией ставят более низкие баллы, в частности, оценивая профессиональные качества, а эксперты-инспекторы ("оценка рядом") ставят более низкие баллы этой же категории испытуемых, оценивая личностные качества. Естественно, нас интересовало, насколько прогноз, сделанный при профессиональном отборе, совпадает с оценкой, данной коллегами по работе в период адаптации новых членов коллектива. Сопоставление полученных данных показывает, что наиболее близкой к предварительному прогнозу оказалась "оценка рядом". Она соответствует поставленной категории профпригодности в 75% случаев. Экспертные оценки, выставленные руководством ("оценка сверху"), соответствуют прогнозу в 65% случаев. Предварительный прогноз, основанный на выявленных индивидуально-психологических особенностях, способствующих успешной адаптации, как раз и подтверждается оценками экспертов, находящихся "рядом". Именно инспекторы анализируют своего нового коллегу в большей мере с точки зрения его личностных черт, особенностей эмоциональной сферы, коммуникативных свойств, морально-этических качеств. Эксперты из числа руководящего состава в большей мере при оценке ориентированы на профессиональные качества, которые как раз и остаются второстепенными при той схеме психодиагностического отбора кандидатов на работу, которую использовали мы.

Полученные результаты в определенной мере подтверждают выдвинутую гипотезу. Рекомендации, которые были даны руководству отдела по результатам психодиагностической работы, позволяют постро-

ить работу с новым коллегой на этапе его стажировки и в дальнейшем таким образом, чтобы сделать процесс его профессиональной и социальной адаптации более успешным.

ВОСПРИЯТИЕ ВРЕМЕНИ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

*Киселева Т.Г., канд. психол. наук, Яновская М.С.,
Институт развития образования (г. Ярославль)*

Профессиональное самоопределение – это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни и влияющее не только на ее профессиональную составляющую. Оно существенно влияет и на брачно-семейные перспективы, и на материальное благосостояние, и на психологическую гармонию, самооценку и отношение к самому себе. Юноши и девушки строят планы, ставят перед собой конкретные цели. Выбор профессии неизбежно дифференцирует их жизненные пути. Конкретность профессиональных планов старшеклассников недостаточная, недостаточна и уверенность в осуществлении этих намерений. Основные причины такого явления исследователи связывают, с одной стороны, с возрастными особенностями старших школьников, а с другой – с воспитанием и влиянием социальной среды. Поэтому достаточно трудно оказать помощь старшекласснику, а потребность в этой помощи очень велика. Одним из факторов, влияющих на профессиональное самоопределение, является то, как человек воспринимает время. Проблема переплетения прошлого, настоящего и будущего обсуждалась в различных областях науки с древних времен.

Цель проведенного нами исследования заключалась в выявлении характера влияния восприятия времени на профессиональное самоопределение старших школьников, степени выраженности интереса к образованию после окончания школы, уверенности в осуществлении профессиональных намерений юношей и девушек 9 - 11 классов.

Полученные данные заставляют задуматься о направлениях и эффективности профориентационной работы в школе. При выборе профессии старшеклассники, в первую очередь, опираются не на особенности, содержание деятельности профессии, которую хотят получить, а на школьные предметы, по которым у них высокий уровень достижений. От этого, возможно, зависит и уверенность в осуществлении профессиональных планов. У старшеклассника нет опыта обучения кроме школы, и пока он не начнет трудовую деятельность, он не сможет проверить правиль-

ность сделанного выбора. При этом подросток пытается предвосхитить свое будущее, не задумываясь о средствах его достижения. Давление на выбор может оказывать еще и такая особенность личности, как юношеский максимализм. Классифицируя явления по типу "все или ничего", юноша, сделав выбор, не сомневается в его правильности, находясь пока еще в школе и не имея достаточного опыта. И на сам факт выбора, и на уверенность в осуществлении этого выбора влияет то, в каком психологическом пространстве времени находится профессиональное образование. Отсрочка профессионального образования в будущем влияет на степень выраженности интереса к профессиям. Старшеклассникам кажется интересным и заманчивым то, что произойдет с ними в будущем. Причем у девятиклассников эта тенденция выражена более ярко.

Продолжительность будущего профессионального образования не влияет на то, выбрал или нет юноша профессию в настоящем, на степень выраженности интереса к конкретным профессиям и на уверенность в выборе. Может быть, эта тенденция отчасти зависит от уровня образования (начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее), так как объективно они различаются в продолжительности. Юноши сейчас не задумываются о продолжительности обучения, в первую очередь их волнует факт начала этого обучения. Эмоциональная оценка будущего профессионального образования не влияет на профессиональное самоопределение.

Интересные результаты касаются роли школы в профессиональном самоопределении. Если школа является единственным "оценщиком" действий и намерений старшеклассника, она более вплетена в сетку событий всей его жизни. Присутствие такого феномена уменьшает уверенность в осуществлении профессиональных намерений. Напротив, расширение диапазона социальных связей и ситуаций влечет за собой рост уверенности в профессиональном выборе.

У 11-классников появляются другие сферы, конкурирующие с профессионализмом образования (семья, армия). Большая уверенность и точность выбора профессии будут способствовать снижению включенности этой сферы в "межсобытийную сеть". Уверенность юноши будет выше, если он будет четко просчитывать свое профессиональное образование, иметь дополнительные варианты, если не осуществится конкретный профессиональный выбор.

К сожалению, старшеклассники не знают еще, как будет построено профессиональное образование, сможет ли удовлетворить их интересы выбранная профессиональная сфера. Недостаточная информированность о профессиях, о различных специальностях и особенностях работы в них существенно снижает эффективность дальнейшего профессионального образования.

**Работа выполнена при поддержке Международного института "Открытое общество" (Фонд Сороса), Россия. Проект № ННН-206.*

НЕКОТОРЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ*

*Ковалева Е. В., канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии
Ярославского государственного университета
им. П. Г. Демидова (г. Ярославль)*

Одной из сторон профессионализации будущего специалиста является формирование его профессионального опыта. В рамках данной статьи мы касаемся вопроса развития представлений о пространстве проблемных ситуаций, характерных для профессиональной деятельности. Этот аспект профессионального опыта важен потому, что отражает и когнитивную составляющую опыта, и его действенный компонент, а именно умение действовать в ситуациях, требующих поиска путей выхода из затруднения.

Ряд признаков, воспринимаемых субъектом в ситуации деятельности, зафиксирован нами в одном из исследований, проведенном совместно с Ю. Д. Бузиновой, Н. А. Виноградовой и Ю. С. Субботиной.

Испытуемыми были студенты IV курса факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, специализирующиеся по педагогической психологии (56 человек), студенты IV курса юридического факультета того же вуза (30 человек), дипломированные психологи, работающие в школах г. Ярославля (41 человек), следователи РОВД и прокуратур разного уровня г. Ярославля и Рыбинска (30 человек).

В качестве экспериментального материала использовались два набора по 12 проблемных ситуаций, характерных для деятельности психолога, работающего в школе (для студентов-психологов и психологов-практиков), и следователя (для студентов – юристов и следователей). Ситуации были отобраны нами на основании материалов предварительного исследования. Ситуации классифицировались по двум признакам. Первый касался источника возникновения затруднения в деятельности, в качестве которого могут выступать: а) сам специалист; б) партнер, с которым он непосредственно общается; в) объективный ход событий; г) неопределенный источник.

Второй признак выделен на основании степени близости области деятельности, в которой возникла проблемная ситуация, к непосредственным профессиональным обязанностям школьного психолога или следо-

взгляда. С этой точки зрения ситуации делились на: а) непосредственные (деятельность касается собственно профессиональных обязанностей специалиста); б) опосредованные (деятельность является внешней по отношению к основной работе специалиста и связана, например, с урегулированием его собственных отношений с администрацией учреждения); в) неопределенные.

Испытуемым предлагалось оценить некоторые свойства каждой ситуации. Для этого были использованы шкалы со следующими полюсами:

1. Вероятность возникновения такой ситуации в деятельности низка – вероятность возникновения такой ситуации в деятельности высока.

2. Я не знаю, как разрешать эту ситуацию, – я знаю, как разрешать эту ситуацию.

3. Для разрешения этой ситуации не нужны знания, полученные в вузе, только личный опыт – для разрешения этой ситуации нужны знания, полученные в вузе.

4. Я знаю, как предотвратить возникновение таких ситуаций, – я не знаю, как предотвратить возникновение таких ситуаций.

5. Ситуацию не нужно решать, лучше сделать вид, что ее не замечать, – ситуацию надо решать непременно.

Наиб. сравнивались результаты студентов каждого факультета и работающих специалистов. Кроме того, сопоставлялись между собой результаты представителей различных специальностей. Таким образом, мы получали информацию о характеристиках разных стадий профессионализации специалистов различного профиля.

Обнаружены некоторые особенности, в равной степени характеризующие особенности видения и решения проблемных ситуаций студентов обоих факультетов.

1) Студенты-психологи так же, как и студенты-юристы, значительно выше оценивают частоту возникновения проблемных ситуаций в деятельности профессионала, чем практики. Этот результат легко объяснить, так как для практиков характерны недопущение проблемных ситуаций в деятельности, профилактические действия по их предотвращению.

2) Аналогичным образом студенты обеих специальностей значительно выше оценивают необходимость решения возникающих в деятельности проблемных ситуаций. Проще говоря, опытные специалисты предпочитают «не замечать», игнорировать многие проблемные эпизоды, ориентируясь на собственную иерархию важности проблемных ситуаций.

3) Существует также общая у студентов обоих факультетов направленность при решении возникающих в деятельности проблемных ситуаций. Можно условно обозначить ее как субъект-объектная направлен-

ность, имея в виду то обстоятельство, что студенты, как психологи, так и юристы, в большей степени, чем практики, ориентированы на использование в общении с партнером средства воздействия, а не взаимодействия. Эта направленность проявилась в группах испытуемых-студентов по-разному, но вместе с тем достаточно отчетливо. Так, студенты-психологи проявляют явно конфронтационные установки при решении проблемных ситуаций, в которые включен партнер по общению, независимо от того, клиент это или представитель администрации той организации, в которой работает психолог. Они воспринимают как конфликтные 42% ситуаций. Аналогичный показатель у психологов-практиков – 11%. Кроме того, студенты-психологи чаще, чем практики, готовы использовать жесткие меры воздействия на другого человека для достижения собственных целей.

Как проявление той же направленности можно рассматривать тот факт, что студенты – юристы в 79,5% случаев считают необходимым использования психологического давления в случае противодействия подследственного рассмотрению дела или недостаточности доказательств. У следователей этот показатель ниже – 69,1%. Из их пояснений следует, что опровергнуть ложь подследственного или расширить базу доказательств можно с помощью проведения следственных действий. Таким образом, в обоих случаях практики демонстрируют более высокую гибкость при разрешении возникающих в деятельности проблемных ситуаций.

Обнаружено, что студенты разных специальностей гораздо больше похожи между собой по особенностям восприятия проблемных ситуаций, чем испытуемые-специалисты. Так, полностью совпадает у студентов-юристов и студентов-психологов представление о том, какие из предложенных ситуаций необходимо решать в наибольшей и наименьшей степени. То же самое касается выбора ситуации, для решения которой в наибольшей степени необходимы учебные знания. Обе группы студентов также считают наиболее часто встречающимися в деятельности одинаковые ситуации. Одинаковые ситуации рассматриваются ими как наиболее легко и наиболее трудно решаемые.

Совпадающих ситуаций у испытуемых-профессионалов значительно меньше. Это объясняется тем, что студенты разных специальностей фактически заняты одной (учебной) деятельностью. Именно она формирует их видение профессионального пространства. Специалисты-практики, в отличие от студентов, рассматривают экспериментальный материал с позиций той деятельности, в которую они включены. Так как деятельность психологов и юристов во многом различается, она формирует разное представление о свойствах проблемных ситуаций.

Влияние учебной и двух видов профессиональной деятельности на восприятие проблемных ситуаций можно показать на примере оценки возможности их предотвращения. У психологов-практиков наибольшее оценки по этому параметру получает субъективно-неопределенная ситуация. В данном случае важна также ее характеристика, как субъективности. Опытный психолог, по-видимому, действительно лучше всего регулирует ситуацию, где источником проблемности может стать он сам. Другими словами, самоуправление и саморегуляция в наибольшей степени отвечают квалификации психолога-профессионала. Те ситуации, которые лучше всего предотвращают следователи, в качестве источника проблемности имеют объективный ход событий. По-видимому, профессиональная реальность следователя и его профессиональная направленность таковы, что он может (и должен) прогнозировать различные обстоятельства своей деятельности и принимать некоторые профилактические меры.

Если анализировать ситуации, которые лучше всего могут предотвратить студенты обеих специальностей, то на первый взгляд картина кажется необъяснимой. Однако, если сопоставить наиболее предотвращаемые ситуации по другим оценкам, получим следующую закономерность: студенты могут с большим успехом предупредить развитие тех ситуаций, для решения которых требуется наибольшее количество учебных знаний. Иначе говоря, существуют некоторые ситуации практической деятельности, для работы с которыми студенты предполагают использовать знания, полученные в вузе. К этой категории относятся, по-видимому, те ситуации, которые так или иначе рассматривались в процессе обучения. В результате этого рассмотрения студенты получили информацию о причинах возникновения этих ситуаций, способах их разрешения, соответственно и о возможностях предотвращения. Профессионалы, которые используют для разрешения проблемных ситуаций значимо меньше учебных знаний, чем студенты, опираются при работе с проблемными эпизодами на приобретенный опыт, поэтому необходимость использования учебных знаний не коррелирует у них с возможностью предотвращения возникающих ситуаций.

Таким образом, имеющееся у студентов представление о профессиональном пространстве отличается от такового у профессионалов и формируется под влиянием учебной деятельности. Результаты нашего исследования позволяют выделить ситуации, по которым представления студентов и профессионалов расходятся в наибольшей степени. Этот материал может быть полезен для использования его в ходе практических занятий в учебном процессе.

**Работа финансируется Российским Гуманитарным Научным Фондом (РГНФ). Грант № 02-06-00 249а*

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Корнеева Е. Н., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)*

Работа с одаренными детьми время от времени попадает в центр внимания ученых, политиков, общественных деятелей. Для психологии интерес к ней не ослабевает вот уже более полутора столетий.

Дети с признаками одаренности – не такая уж большая редкость, когда речь заходит о периоде дошкольного детства, но в подростковом возрасте число таких ребят резко уменьшается. Причиной этому несколько. Прежде всего, происходит выравнивание темпа психического развития, и быстрое опережение остается в прошлом. Активно идет становление Я-концепции школьников, связанное с развитием у них способности к рефлексии и самоанализу. Не остается без следа и негативное нивелирующее влияние окружающей среды, включая оценки и суждения сверстников, родителей, педагогов.

В связи с этим подростковый период оказывается критическим для сохранения и дальнейшего развития признаков одаренности. Под одаренностью мы понимаем системное свойство личности, организующее выбор видов деятельности, предпочитаемых субъектом, структурирующее его мотивы, способности и личностные черты.

Все исследователи отмечают особый эмоциональный склад одаренной личности, включая сюда ее особую сензитивность, ранимость, чувствительность, склонность к перепадам настроения и углублению в собственные внутренние переживания, эмпатийность и т.п. Высокая требовательность к себе, направленность к непрерывному самосовершенствованию, граничащие с вероятностью субъективного неуспеха деятельности, ведут к периодически возникающим депрессиям, самобичеванию. Таким образом, повышаются требования к социальному окружению, которое могло бы гарантировать эмоциональное благополучие детей с признаками одаренности. Именно эмоциональное благополучие в условиях общеобразовательной школы и стало предметом настоящего исследования.

В нем приняли участие 120 человек, учащиеся школ городов Ярославля и Тутаева в возрасте 11 - 12 лет. Половину из них (60 человек) составили подростки с признаками одаренности, обучающиеся в школах искусств и отмеченные педагогами этих учреждений как наиболее перспективные. Другую половину соответственно составили их сверст-

ники, не обладающие подобными особенностями, но контактирующие с нами в пространстве общеобразовательных школ, которые они посещают вместе. Оценка эмоционального благополучия школьников осуществлялась с помощью опросной методики, предложенной сотрудниками лаборатории ВНИИФК Латвийского государственного университета, и метода экспертных оценок, направленного на выявление частоты встречаемости различных эмоциональных состояний (тревоги, раздражительности, агрессии, аффекта и других) и их проявлений у исследуемых групп детей. В роли экспертов выступали педагоги и родители, как люди, наиболее тесно контактирующие с ребятами и имеющие возможность наблюдать их в самых различных ситуациях.

Полученные нами результаты позволяют говорить о низком эмоциональном благополучии детей с признаками одаренности в условиях массовой школы. Ни один из опрошенных нами подростков экспериментальной группы (школьники с признаками одаренности) не получил по методике балл, переходящий границу низкого уровня эмоционального благополучия, а свыше 40% имеют очень низкий показатель, граничащий с эмоциональным срывом или переходом к соматизации. Средний показатель по этой группе составил 6,7 балла. В контрольной группе (школьники, не проявляющие признаков одаренности) 27% школьников имели низкий уровень эмоционального благополучия и 63% - средний. Показатель эмоционального благополучия по этой группе составил 11,3 балла, что почти в два раза превосходит аналогичных показатель в экспериментальной группе.

Вероятно, подростки с признаками специальной одаренности не всегда находят свое место в структуре межличностных отношений в массовой школе, а их увлеченность искусством, музыкой, живописью, балетом не находят должной поддержки и понимания среди педагогов общеобразовательных школ. В то же время развитие реакции эмансипации обуславливает отрыв этих детей от семьи и родителей, которые могли бы оказать им эмоциональную поддержку и помощь в трудных ситуациях.

Исследование частоты встречаемости у подростков интересующих нас эмоциональных состояний показало доминирование личностных факторов их порождающих, над ситуативными и возрастными. Так, раздражительность и агрессия, свойственные в целом представителям подросткового возраста, встречаются в контрольной группе соответственно в 2,2 и в 3,1 раза чаще, чем у школьников с признаками одаренности. В то же время тревога и тревожность как личностная черта встречаются у них в 2 раза реже, чем у представителей экспериментальной группы. Аффективные состояния отмечаются у детей с признаками одаренности

соответственно в 3,4 раза чаще. При этом эксперты отмечают, что аффекты могут порождаться как эмоционально положительными, так и эмоционально отрицательными факторами и ситуациями.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что подростки с признаками одаренности значительно отличаются в эмоциональном плане от своих сверстников, обучающихся вместе с ними в тех же классах и школах. Низкое эмоциональное благополучие этой категории детей может выступать в роли ситуационного фактора, ведущего к нивелировке феномена одаренности и одновременному повышению вероятности невротизации этих подростков.

Сказанное еще раз подтверждает необходимость психологического сопровождения детей с признаками одаренности и их семей в период обучения ребенка в школе. А разработка эффективных технологий этого сопровождения является актуальной задачей настоящего времени.

СПОСОБНОСТЬ К ТВОРЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА*

*Коточилова Е.В., канд. психол. наук, Институт развития образования
(г. Ярославль)*

Определенный кризис системы образования, наблюдающийся во всем мире, обусловлен, среди прочего, и кризисом профессиональной компетентности. Многие авторы и в России (С.Г. Вершловский, Э.Н. Гусинский, Ю.Н. Турчанинова), и за рубежом (Raven, Goodman, Reimer, Illich) справедливо подчеркивают наличие кризиса профессиональной компетентности педагогов. Продвигаясь к эффективному образованию, то есть к обучению, направленному на развитие компетентности, мы должны значительно изменить роль учителя. Это изменение предполагает переход от концепции преподавания как вербальной передачи информации к концепции преподавания как содействия развитию. Предполагается смена позиции учителя: он перестает быть центром внимания и источником мудрости, а руководит процессами роста и развития, оставаясь на заднем плане. Анализ труда учителя, оценка компетентности требуют применения системно-деятельностного подхода, который представлен в трудах Б.Ф. Ломова, О.А. Конопкина, Д.А. Опанина, В.Д. Шадрикова, А.В. Карпова, В.Н. Дружинина, Ю.П. Поваренкова и др. Концепция В.Д. Шадрикова и его учеников в настоящее время является наиболее полной, разработанной для целей психологического анализа трудовой деятельности.

Используя методологию системного подхода, мы определяем творческое педагогическое мышление как "высшую компетентность", как

сложное интегральное образование, требующее соответствующих методов его изучения. Анализ подходов к определению творческого мышления позволяет выделить три основных: 1) определения, опирающиеся на новизну как критерий творчества, в которых подчеркивается продуцирование чего-либо нового; 2) определения, включающие процесс; 3) подход с позиций умственных способностей.

С позиции первого подхода: *творческое педагогическое мышление* – вид практического мышления, характеризующийся созданием нового продукта: а) в педагогической деятельности – новые способы изучения учащихся, создание новых диагностических приемов, новых методов обучения; б) в педагогическом общении – поиск и нахождение новых коммуникативных задач, новых средств мобилизации межличностного взаимодействия учащихся на уроке, создание новых форм общения в групповой работе учащихся и т.д.; в) в сфере личности – определение индивидуальных путей своего профессионального развития, построение программы самосовершенствования.

Во втором случае: *творческое педагогическое мышление* – это высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения педагогической проблемности в ходе профессиональной деятельности педагога, протекающей на высшем иерархически-организованном уровне ("уровне ведущей идеи", "надситуативном уровне") и характеризующейся параметрами: "открытость" педагога внешнему миру, способность к "выходу за пределы" исходного уровня психического обеспечения деятельности. Умение устанавливать надситуативную проблемность влияет на личностное развитие педагога.

С позиции умственных способностей: *творческое педагогическое мышление* – это сложная способность, включающая в себя как конвергентную, так и дивергентную составляющую, чувствительность к проблеме и способность к переопределению. (Переопределение – умение изменить назначенный путь решения задачи, если он не удовлетворяет тем условиям, которые вычленились в процессе решения и не могут быть учтены с самого начала.)

В данной работе изучались творческие способности педагогов с использованием опросника Г. Девиса. Опросник должен выявить гибкость, или пластичность, поведения, под которой понимается способность человека отказаться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления, средств деятельности и вырабатывать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации, сохраняя верность принципам и нравственным основам своей жизнедеятельности. К противоположным характеристикам относится ригидность, или заочерствение, поведения.

Средние статистические результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, не достигают значения, которое позволяет предлагать наличие креативности у испытуемых. Оценка креативности педагогов, проведенная на основе анализа реальных творческих достижений, расходится с оценкой креативности по опроснику Г. Девиса. Реальные творческие достижения оценивались по участию педагогов в работе различных творческих групп на кафедре дошкольного и начального образования ИРО, участию в конкурсах "Детский сад года", "Учитель года", выбору форм прохождения аттестации (написание творческих работ), созданию педагогами оригинального творческого продукта в ходе курсов повышения квалификации. Творческие продукты педагогов ДОУ могли быть разного вида: неологизмы, рисунки, рассказы, стихотворения, ребусы, шарады, загадки, игры подвижные, дидактические, придуманные учебные задания, любая новая оригинальная идея. К творческим продуктам не относились: копии уже существующих образов, копирование творческих продуктов коллег, продукты, несущие печать синкретизма (механическое объединение отдельных разрозненных деталей), неидентифицируемые продукты. Сопряженность показателей оценивалась по критерию Фишера. Достоверность различий оказалась значимой при $P < 0,001$. Этот результат свидетельствует о том, что креативное поведение проявляется достоверно чаще в свободной ситуации (естественные условия жизнедеятельности педагогов), чем в регламентированной (ситуация опроса). Таким образом, можно говорить, что сама процедура тестирования, связанная с регламентацией деятельности испытуемых ("навязанность" задания, лимит времени, отсутствие свободной творческой атмосферы и пр.), не позволяет адекватно оценить их творческие возможности. Следовательно, оценка компетентности педагога вне значимой для него деятельности не является надежной.

**Работа выполнена при финансовой поддержке Фонда содействия ИОО. Проект № ННН 026.*

СОДЕРЖАНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ П РОТИВОРЕЧИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Кузнецова Л.Б., Белгородский государственный университет
(г. Белгород)*

Исследование движущих сил развития – один из ключевых аспектов в рамках системного анализа личностного развития студента в учебно-профессиональной деятельности. В отечественной психологической науке, основывающейся на диалектическом подходе, общепризнанным яв-

дается понимание о том, что движущей силой развития личности является противоречие, возникающее в деятельности. При этом данные противоречия не только рождаются в процессе деятельности, но и разрешаются в ней.

Основным противоречием, обеспечивающим развитие личности, является противоречие между способностями индивида и требованиями деятельности, поведения (В.Д. Шадриков, 1996). Данное противоречие складывается тогда, когда требование деятельности к способностям начинает превышать их наличный уровень развития, в таком случае, при наличии надлежащей мотивации, способности приходят в развитие. При этом, независимо от конкретного содержания и особенностей данного противоречия, оно всегда имеет ценностную обусловленность. Ценностным потому, что его полюсы наделены личностным смыслом, который, в свою очередь, представляет собой индивидуальную ценность.

Исходя из данных теоретических посылок, мы исследуем проявление внутриличностных противоречий студентов в системе их ценностей. Ценностный подход, по нашему мнению, дает возможность существенно расширить систему представлений о психологических факторах, определяющих содержание внутриличностного противоречия. Деятельность также становится ценностью, поскольку она определяет индивидуальность лишь по мере своей субъективной значимости. "Объективно важное не будет реализовано в деятельности до тех пор, пока оно не станет субъективно значимым, - значимым по типу желательности (интереса) или по типу необходимости и долженствования" (В.Г. Асеев, 1987).

С целью экспериментального изучения противоречий в системе ценностей студентов мы использовали, адаптированный в соответствии с задачами нашего исследования вариант методики Р. Эммонса "Инструментальная матрица ценностей". Метод позволяет измерить противоречия, возникающие между различными ценностями. Список ценностей был составлен нами по результатам предварительного опроса студентов различных специальностей и курсов. В ходе опроса был предложен список, включающий 12 терминальных ценностей из методики Рокича, который предлагалось дополнить еще не менее чем десятью значимыми для студента ценностями, а затем проранжировать их по степени важности. В результате был составлен перечень из 17 наиболее часто встречаемых на первых позициях ценностей, в который вошли как личностные, так и профессиональные ценности. Процедура исследования состоит в следующем: испытуемому предлагается сопоставить между собой все ценности, отвечая на вопрос: "Если бы у меня была возможность в полной мере реализовать данную ценность в жизни, способствовало или препятство-

вады это реализации каждой из остальных ценностей? Свои ответы испытуемый вносит в матрицу, оценивая их по шкале от -2 ("очень препятствуют") до +2 ("очень способствуют"). В результате выявляется уровень конфликтности (низкие оценки) и инструментальности (высокие оценки) каждой ценности, по сумме в строках и столбцах. Таким образом, методика позволяет определить две группы ценностей. Первая группа – наиболее инструментальные ценности, способствующие реализации остальных. Вторая группа – ценности, находящиеся в конфликтных отношениях с другими, реализация которых, напротив, уменьшала бы достижимость многих ценностей.

Полученные результаты мы анализируем в двух аспектах: а) выявление иерархии инструментальных ценностей, б) определение зон внутрисубъективной конфликтности.

Результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Наиболее инструментальными являются такие ценности как, "Здоровье", "Интересная профессиональная учеба", "Уверенность в себе", наименее инструментальными – "Счастливая семейная жизнь", "Любовь".

2. В студенческом возрасте актуальным является противоречие между личностными и профессиональными ценностями. Так, рассматривая соотношение ценностей, мы выделили следующие зоны внутренней конфликтности личности студента:

- "Счастливая семейная жизнь" – "Активная деятельность жизни",
- "Счастливая семейная жизнь" – "Профессиональное мастерство",
- "Счастливая семейная жизнь" – "Профессиональное развитие",
- "Счастливая семейная жизнь" – "Профессиональное общение",
- "Счастливая семейная жизнь" – "Интересная работа",
- "Любовь" – "Профессиональное мастерство",
- "Любовь" – "Профессиональное развитие",
- "Любовь" – "Интересная профессиональная учеба".

Систематизируя полученные данные, мы условно отнесли каждую ценность к одной из двух групп: а) в большей мере относящиеся к процессу личностного развития, б) в большей мере относящиеся к процессу профессионального становления. Ценности каждой из этих групп наиболее инструментальны для своей группы и наиболее конфликтны по отношению к ценностям другой группы. Так, направляя свою активность на реализацию одних ценностей, студент осознает, что не может это сделать без ущерба для достижения ценностей другой группы. Данное наиболее общее, глобальное противоречие непосредственно проявляется как

на уровне различных видов деятельности, поведения, так и на уровне отдельных действий, поступков, и даже на операциональном уровне.

Важно подчеркнуть, что "противоречия не только инициируются требованиями деятельности, но и регулируются деятельностью, как в количественном аспекте, так и в качественном" (В.Д. Шадриков, 1996). Поэтому именно учебно-профессиональная деятельность, не только является источником противоречий студенческого возраста, но и содержит в себе потенциал, необходимый для их разрешения.

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ЧТЕНИЯ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Локтева Н.А., аспирантка кафедры психологии Ярославского
государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского
(г. Ярославль)*

Проблеме исследования чтения в отечественной и зарубежной психологии посвящено большое количество исследований (Т.Г. Егоров, Д.Б. Эткинсон, Margbet и др.). Но ни одно из них не затрагивает глубинной сущности чтения, не поднимает вопроса о том, что чтение в своей основе имеет психологическую структуру деятельности. Научная новизна нашего исследования состоит в том, что мы рассматриваем чтение как деятельность, которая в своей основе имеет психологическую структуру.

Теоретической основой нашего исследования является концепция учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой. Психологическая готовность отражает общий уровень психического развития ребенка и представляет собой готовность к усвоению знаний и умений, предусмотренных школьной программой, в форме учебной деятельности. Согласно этому подходу в структуре психологической готовности выделяются следующие функциональные блоки: личностно-мотивационный; представление о целях учения, принятие учебной задачи; представление о содержании деятельности и способах её выполнения; информационный блок (качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение учебной информации); управление (программирование, контроль и оценка) деятельностью и принятие решений. Содержание выделенных блоков на разных стадиях формирования психологической структуры школьной готовности различно.

Целью нашего исследования является определение сущности и основных закономерностей развития чтения как деятельности, динамики чтения в процессе обучения. В качестве задач нашего исследования мы выделили следующие:

- 1) определение основных подходов исследования чтения как деятельности;
- 2) определение этапов формирования чтения как деятельности;
- 3) определение сущности психологической структуры чтения на разных этапах его формирования;
- 4) определение методологического аппарата исследования чтения как деятельности;
- 5) разработка общих принципов и содержания диагностики чтения как деятельности. Апробация и стандартизация диагностической процедуры.

В рамках задачи исследования психологической структуры чтения в качестве подзадач мы выделили следующие: компонентный анализ психологической структуры чтения, структурно-функциональный и динамический анализ чтения, анализ возрастных и индивидуальных особенностей освоения чтения.

Чтение, по определению Д.Б. Эльконина, есть "процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели" (Д.Б. Эльконин, 1986). Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизводительного образа слова, его прочитывание. И наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением, осуществляется понимание читаемого.

Таким образом, в процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью процесса чтения. Понимание "осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение". (Д.Б. Эльконин, 1984). Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, неразрывная связь.

Другие авторы выделяют несколько иные этапы чтения. Так, Т.Г. Егоров выделяет следующие этапы: 1. Аналитический этап: а) овладение детьми звуко-буквенными обозначениями; б) слога-аналитическое чтение. 2. Синтетический этап, или этап становления синтетических приемов чтения. 3. Автоматизация чтения.

Английские психологи Маршет (Marshet) и Фриф (Frith) предложили в формировании чтения выделить три стадии: 1. Логографическое чтение. 2. Алфаветическое чтение. 3. Орфографическое чтение.

В своем исследовании мы используем подход Д.Б. Эльконина. По нашему мнению, специфическое содержание и наполнение этапов освоения чтения, предложенных этим автором, в наибольшей мере соответ-

ствуют психологическому содержанию формирования чтения как деятельности. Кроме того, в нашем научном исследовании мы планируем разработать критерии и выделить подэтапы стадии формирования смыслового чтения.

Психологическая структура чтения как деятельности закладывается на основе учебной деятельности, но её формирование происходит не сразу, а постепенно, и переход на следующий этап возможен только тогда, когда предыдущий этап полностью реализован, что соответствует принципу кумулятивности деятельности.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы рассматриваем формирование чтения как процесс, к которому приложимы все основные характеристики и закономерности системогенеза деятельности.

ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В ОПТИМИЗАЦИИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

*Лопаткина И.В., зав. лабораторией психологии и педагогики творчества
Сергиево-Посадского гуманитарного института, аспирантка кафедры
психологии младшего школьника МПГУ
(г. Сергиев Посад, Московская обл.)*

С усложнением и увеличением задач, стоящих перед высшим гуманитарным образованием в связи с повышением требований социума к профессиональному и личностному уровню специалиста-гуманитария, а также со смещением акцента в его оценке с уровня знаний и профессиональных навыков на способность личности к творческому действию, презентабельность, конкурентоспособность, толерантность к стрессовым и конфликтогенным факторам и ситуациям, в небывалой степени возросла необходимость в активизации формирования будущего профессионала и, в первую очередь, оптимизации его адаптации к обучению в вузе как начальной фазе становления специалиста. Среди множества факторов оптимизации личностной адаптации выделяется реализация потребности в актуализации Я-концепции, самовыражении, самопроявлении и самопознании, так как в этом процессе происходит развитие многих личностных качеств, относящихся к адаптивному комплексу: коммуникативности, многостороннего динамичного восприятия, эмпатии, эмоциональной подвижности, толерантности к стрессовым факторам, ситуации творческого мышления, а также способностей к активной и конструктивной идентификации и персонификации, формирова-

нию пластичной, многогранной Я-концепции. Личность, умело актуализирующая Я-концепцию в процессе творчества, не может быть не адаптированной, так как она сама создает удовлетворяющую ее ожидания и притязания среду. В наибольшей степени реализацию творческого потенциала в этом направлении обеспечивают такие структурные образы, как Я – творческое, Я – творец своего профессионального становления. Именно поэтому необходимо создавать все условия для их активного формирования и актуализации в начальный период обучения в вузе.

Художественное творчество студентов, как свойственный юности и разнообразный в своих проявлениях вид творческой деятельности, не требующий больших специальных знаний, умений, навыков, как вид сознательно – бессознательной активности личности, не ограничивающий строго “души прекрасные порывы”, может стать базой для овладения навыками формирования и актуализации образа, как художественного, так и концептуального. Художественная деятельность не только предоставляет множество возможностей для установления тождественности “Я” с миром, самоопределения в системе жизненных ценностей и приоритетов, установления субъектности, развития способностей к идентификации, персонификации и, в конечном итоге, самоактуализации, но и является потенциальным источником психосоциальных новообразований, в том числе образов Я-концепции. Природа формирования художественных образов и образов Я-концепции идентична, поэтому необходимо организовывать и направлять художественную деятельность субъекта, чтобы создавать дополнительную возможность для тренинга личностных способностей, влияющих на актуализацию Я-концепции, оптимизацию процессов адаптации. Художественное поле самопроявления и коммуникации (также являющееся психосоциальным новообразованием, существование и развитие которого зависит от творческого волеизъявления авторов) создает ситуацию для свободного самоузнавания, взаимопознания, перспективного преобразования себя и построения жизненных перспектив, личностных и профессиональных. Создаваемая в художественной деятельности возможность снятия психологических барьеров в самопроявлении и коммуникации, несомненно, расширяет границы внутриличностных и межличностных контактов, увеличивает количество параметров восприятия, оптимизируя адаптацию и по скорости, и по успешности личностного самоопределения, и по результативности межличностных контактов.

Сложность заключается в том, что художественное творчество не должно быть спонтанным. Оно должно быть целенаправленным и специально организованным в художественное поле самопроявления и коммуникации. Результаты исследования, проведенного в лаборатории пси-

кологии и педагогики творчества Сергиево-Посадского гуманитарного института, привели к следующим выводам:

1. Художественное творчество студентов, как процесс сознательно – бессознательной активации личности, способствует не только актуализации Я-концепции (активно и позитивно содействуя оптимизации адаптации первокурсников), но и формированию комплекса профессионально важных качеств.

2. Специально организованная художественная среда, развивая способность студентов к формированию и актуализации Я – образов, не только значительно сокращает время адаптации к обучению в вузе, но и помогает им в самоопределении, самореализации и ранней профессионализации.

3. Социальная нестабильность, конкуренция, необходимость в проявлении самостоятельной поисковой активности воспринимаются студентами, вовлеченными в художественную деятельность, как творческая атмосфера, в которой каждый способен и должен создать поле для самиактуализации, используя и преобразуя внешние и внутренние условия, а не продолжая их или сопротивляясь им.

4. Художественная деятельность, как форма проекции личности, защищенная от страха неуспешности, ошибок и т.п., выступает в качестве тренинга для выработки профессионально важных качеств, умений и навыков, в особенности коммуникативных, перцептивных, личностных.

5. Психологические характеристики творческой личности позитивно влияют на личностную адаптацию, так как способствуют развитию коммуникативности, активации когнитивных и познавательных процессов, расширению сферы интеллектуальной деятельности, реализации социогенных потребностей личности в самовыражении и самоактуализации.

6. В формировании Я-концепции значительную роль играет сознательно подконтрольная активность, которую возможно актуализировать в художественных образах, создавая тем самым дополнительные условия для адекватного самовосприятия, самооценки, идентификации и персонификации.

7. Успешная реализация творческих способностей в художественной деятельности способствует успешности в других видах творчества (социальном, научном, профессиональном). Поэтому необходимо организовывать в вузе специальную среду для максимальной успешности художественной деятельности студентов. Занятия художественным творчеством вне такой среды не дают ощутимых результатов.

8. Интеграция средств науки и искусства в образовательном процес-

те оказывает положительное влияние на восприятие и усвоение информации, так как задействует в большей, чем обычно, степени эмоционально-аффективную сферу личности и подсознание.

9. Процесс адаптации, творческий по своей природе, так же как и художественное творчество, направлен на создание "произведения", творческого продукта в виде приобретенных индивидуальных возможностей для реализации желаний, высших потребностей, самореализации.

10. Создание творчески развивающих программ ("Креативная имиджология", "Творческие лаборатории", психологический театр, интерактивные выставки и т.д.), как систематизации форм специальной художественно-творческой среды, способствует не только оптимизации адаптации к обучению в вузе, но и раннему профессиональному определению и становлению студентов, формированию концептуальных образов "Я – творец своего профессионального становления", "Я – творческое".

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Лыбимова Г.Ю., канд. психол. наук, старший научный сотрудник
лаборатории психологии профессий и конфликта факультета
психологии Московского государственного университета
им. М.В.Ломоносова (г. Москва)*

При освоении любой профессии студент считается "успевающим", если он демонстрирует на экзаменах и зачетах хорошее знание материала и получает за это положительные оценки. Однако профессиональная деятельность отличается от учебной, и «информированность» представляет собой только одно из условий ее успешного осуществления. Фактически она является только инструментом в руках специалиста, помогающим ему находить пути решения задач, выдвигаемых практикой.

В особой ситуации по сравнению со студентами других специальностей оказываются студенты психологических факультетов вузов, поскольку общество еще не располагает разработанной системой трудовых постов, а также ожиданий в отношении профессиональных возможностей психолога: учебные программы в основном ориентированы на общее, фундаментальное образование, и молодому специалисту, как правило, нужно искать возможности практического применения полученных знаний самостоятельно.

Примерно в середине обучения многие студенты переживают кризис "личного профессионального самоопределения". Основным поводом для

беспокойства служит противоречие ожиданий, с которыми молодые люди начинали учиться, реальному содержанию образовательного процесса (как в плане концепции, так и в плане его практической реализации). Студенты осознают, что выход в самостоятельную психологическую практику приближается, а их личные возможности (компетентность, владение методами, поиск работы, самопрезентация и т.п.) пока не очевидны.

Неспособность конструктивно разрешить данный кризис препятствует принятию студентами-старшекурсниками себя в качестве профессионалов и тем самым осложняет послевузовскую трудовую адаптацию, а в ряде случаев приводит к необходимости получения дополнительного образования и даже к смене профессии.

Анкетирование и интервьюирование, в течение ряда лет проводимые на факультете психологии МГУ, показывают, что результатами обучения удовлетворены более 80%, но "способными к самостоятельной работе" чувствуют себя только 30% студентов (как правило, они уже работали по специальности: анкетерами, лаборантами, школьными или детскими психологами, помощниками в психодиагностических и тренинговых группах и др.). Точно представляют место будущей работы буквально единицы.

По мнению студентов, «мешают чувствовать себя самостоятельными специалистами»: излишний академизм, "книжность" занятий, недостаток конкретных умений и "самостоятельной практики"; несопоставимость продуктов учебной деятельности у "нас" и у "технарей"; непонимание того, что важным итогом обучения на факультете являются личностные изменения, формирование готовности "работать с собой" и продолжать более специализированное образование после окончания факультета.

Таким образом, судить об уровне профессиональной подготовленности студентов и выпускников психологических вузов исключительно на основании их академической успеваемости не совсем верно. Помимо компетентности и информированности в избранной области деятельности необходимы субъективная готовность к применению знаний на практике, включение профессиональной составляющей в Я-концепцию молодого специалиста.

РАЗВИТИЕ ДУХОВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

*Макарова К.В., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
и психологии Московского педагогического государственного
университета (г. Москва)*

Современный уровень науки позволяет определить способности
давать в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности.

Способности человека как индивида отражают их природную сущность и проявляются, прежде всего, как свойства функциональных систем.

тем, реализующих основные психические познавательные и психомоторные функции. Способности индивида сформировались для обеспечения выживания человека в естественных природных условиях. Способности человека как субъекта деятельности развиваются на базе природных способностей индивида. Под влиянием требований деятельности природные способности индивида приобретают черты оперативности. Путем развития операционных механизмов природные способности включаются в психологические функциональные системы, реализующие предметную и идеальную деятельность. Способности человека как личности есть свойства личности, имеющие индивидуальную меру выраженности и определяющие социальную успешность и качественное своеобразие социального познания и поступков, в структуре которых функционируют способности индивида и субъекта деятельности.

Биологическая составляющая способностей детерминирована индивидуальными особенностями коры головного мозга, соотношением первой и второй сигнальных систем, уровнем развития функциональных систем, в совокупности представляющими наследственные задатки.

Социальное развитие способностей определяется взаимодействием природных задатков со средой, характеризуемой комплексом духовной и материальной культуры. Уровень развития последних и является мерой движущей силы развития способностей.

Структура психического процесса представляется сложным взаимодействием функциональных, операционных и мотивационных механизмов. Движущей силой развития этого процесса является противоречие между функциональными и операционными механизмами. Мотивационная же сторона процесса оказывает регулирующее влияние как на те, так и на другие механизмы, обеспечивая необходимый тонус.

Для развития операционных механизмов недостаточно тренировки психофизических функций в процессе деятельности. Система временных связей строится по определенным порядкам, взаимодействуя с определенными орудиями и знаковыми системами.

В процессе жизненных духовных исканий, в поисках смысла жизни, в приобщении к общечеловеческой культуре и ценностям человек строит свою собственную личность и качественно изменяет ее структурные компоненты.

Высшим уровнем личностных способностей являются духовные способности человека. Постигание личностного смысла жизненных явлений, ценностей, процессов, событий и т.д. – не единственная "прерогатива" духовности. Духовность обладает свойствами возвышать внутренние психические мотивации до культурного уровня.

Духовность может быть и показателем меры духовности человека и одновременно движением, динамикой становления ее. В некоторых работах она определяется как принцип самостроительства человека.

Впервые в отечественной психологической науке В.Д. Шадриковым была предпринята попытка исследовать духовность через феномен духовных способностей. В определенной мере они являются продолжением биологических свойств и способствуют завершению биологической природы человека.

Условием развития духовных способностей является рост диапазона сознания. Постепенно личностная способность человека становится духовной.

Возможно рассматривать духовные способности как свойства, характеризующие функциональную индивидуальность. Под индивидуальностью понимаем единство и взаимосвязь свойств человека как личности, субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида.

Духовные способности можно понимать как единство и взаимосвязь природных способностей индивида, выступающих в единстве с нравственными качествами личности.

Корни духовности – в человеческой культуре, которая формирует внутреннюю сторону души. В эстетических, этических, моральных нормах заключены высшие образцы человеческой культуры.

По словам С.Б. Крымского, культура – это сама система перевода ценностей в смыслы жизнедеятельности человека. Искусство как частный случай культуры является фактором, влияющим на развитие духовности и духовных способностей личности. Произведения искусства транслируют жизненные переживания и отношения к окружающей действительности, помогают людям найти личностный смысл в отношениях к жизни.

Психические состояния, порождающиеся личностным отношением, способствуют проявлению духовных способностей человека. Из духовных способностей можно рассмотреть творческие способности человека, поскольку творчество и духовность являются механизмами развития.

Нами проведен ряд исследований на развитие мышления и изменение типа понимания у младших школьников под влиянием музыки как фактора духовности. Попытка выявления личностно значимой музыки была предпринята путем использования метода личностных конструктов (Дж. Келси). Выявленные универсальные и индивидуальные критерия (конструкты) оценки музыкальных произведений были тщательно изучены. Проанализировав качественную направленность конструктов, можно предположить, что для младших школьников наиболее значима

музыка программная, имеющая определенную смысловую нагрузку, предпочтительна музыка из кинофильмов, мультфильмов, музыка, улучшающая настроение, связанная с динамикой и движением или, наоборот, спокойная, натапливающая на представления и воспоминания.

Испытуемым был предъявлен текст в незавершенном виде, и на доске были выписаны три термина (возможно, для них незнакомых). Требовалось мысленно воссоздать ситуацию как целую и дописать завершение текста, объяснив значение выписанных слов. Результаты позволяют предположить, что музыка влияет на развитие внутренней мотивации и изменение типа понимания. Можно предположить, что музыка стимулирует поисково-исследовательскую активность, которая приводит к повышению возможностей прогнозирования, поиску смысловых связей и интеграции материала, образному воображению.

Следующая серия экспериментальных исследований влияния музыки на развитие деятельности и творческих способностей младшего школьника проводилась через диагностику познавательной потребности (творческой активности), операционных механизмов мышления в деятельности, в которой предоставлялась возможность выхода за пределы заданного при актуализации эмпатии на уровне исполнительного звена. В нашем случае ученики проявляли сопереживание и подтверждали его при написании письма: в первом варианте – американскому мальчику (без предварительного воздействия музыки), во втором варианте – большому однокласснику (с предварительным прослушиванием музыки).

Было выявлено определенное распределение операционных механизмов мышления и эмпатии, а также количество ответов, вышедших за пределы поставленной задачи с музыкой и без нее. Можно проследить следующую закономерность: у учащихся, проявивших творческую познавательную активность и вышедших за пределы поставленной задачи, после прослушивания музыки изменяется выбор использованных операционных механизмов, увеличивается использование абстрагирования, ассоциаций, мышления, интенционализации, уменьшается показатель внутреннего планирования, классификации.

В целом прослушивание музыки усиливает актуализацию эмпатии и ее влияние на творческую активность, в свою очередь, инициируя использование в вербальном варианте следующих операционных механизмов: интенционализации, соотнесения с последующей ассоциацией и абстрагированием. В невербальном (графическом) варианте эмпатия проявляется в проекции и интроекции.

В младшем школьном возрасте у детей формируется новая жизненная позиция. В учебной деятельности они приобщаются к богатствам

культуры и науки, вырабатывают собственные смыслы и ценности через приобщение к нормам общества. В процессе обучения развиваются способности ребенка, очеловечивается его душа.

ИНТЕГРИРОВАННОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КАК ОСНОВНАЯ СУБЪЕКТИВНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА СТИЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Маркова Е.В., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (г. Ярославль)

Проблема индивидуального стиля деятельности имеет глубокие корни в отечественной психологии, которые берут начало в работах Б.М. Тешова, а систематическое выдвижение и исследование представлений об индивидуальном стиле деятельности в первую очередь связывают с именами Е.А. Климова и В.С. Мерлина, придавших им развернутую концептуальную форму. Для отечественных исследователей традиционным стало понимание стиля как типологически обусловленной индивидуально-способной устойчивой системы способов выполнения того или иного вида деятельности. Однако в классической отечественной психологии существует и более широкое определение, в соответствии с которым стиль – это вся система отличительных признаков деятельности данного человека, обусловленная особенностями его личности. В.Э. Чудновский и К.В. Сизов настаивали на необходимости более широкого личностного подхода к проблеме стиля, который определили как устойчивую систему способов выполнения деятельности, складывающуюся стихийно или сознательно и обусловленную как типологическими, так и личностными особенностями человека.

Специфика концепции индивидуального стиля, разработанная Мерлиным и Климовым, заключается в определении стиля не как отдельных свойств или особенностей активности индивидуальности, а как системы типологически обусловленных способов и приемов деятельности. В определении индивидуального стиля делается акцент на активности субъекта деятельности: человек способен сознательно или неосознанно учитывать свои индивидуальные особенности как объективные условия деятельности и соответственно организовывать свою деятельность. Констатировалось, что индивидуальный вид деятельности – это не просто совокупность, а именно система всех наиболее рациональных приемов дея-

тельности, индивидуально-своеобразных и одинаково эффективных. Успешность деятельности служила признаком сформированности стиля, а неуспешность – признаком стихийно сформировавшегося психологически неадекватного стиля. Таким образом, В.С. Мерлин развил представление о системообразующей и интегративной функциях индивидуального стиля по отношению к индивидуальности. Более того, он развил понятия стиля моторной активности, детерминированного преимущественно свойствами нервной системы, и стилей операций и целей, детерминированных не только свойствами темперамента, но и личностными структурами более высокого порядка. Последователи В.С. Мерлина получили данные, свидетельствующие о том, что по мере овладения деятельностью, по мере роста профессионального мастерства устанавливаются более гибкие связи между свойствами различных уровней индивидуальности и в них (этих связях) возрастает регулирующее влияние свойства личностного уровня.

Стиль управленческой деятельности (УД) традиционно рассматривается в ином аспекте, чем индивидуальный стиль деятельности. Однако синтез указанных подходов возможен и необходим для более детального изучения субъектных детерминант стиля УД. Содержательно управленческая деятельность состоит из ряда функций, которые сложно изолировать на практике, но для психологического анализа деятельности делать это необходимо. Среди основных управленческих функций важнейшее место занимает функция принятия решений (ПР). Аналогично и стиль управленческой деятельности рассматривается прежде всего как специфика реализации данной функции. Поэтому необходимо детальное описание стилевых вариантов реализации функции ПР.

Управленческое решение (УР) – это, прежде всего, решение, которое одновременно несет в себе черты и индивидуального, и группового выбора решений. Выделенные характеристики УР могут быть представлены в виде континуума, где граничными значениями будут: директивность и либерализм (УР описывается как интериндивидуальный выбор) и отказ от ситуации принятия решения и принятие проблемной ситуации (УР описывается как интраиндивидуальный выбор). Ортогональное расположение континуумов позволяет выделить 5 стилей принятия управленческих решений (ПУР): стиль, объединяющий директивность и принятие проблемной ситуации, - авторитарный; стиль, объединяющий директивность и отказ от принятия решения - маргинальный; стиль, объединяющий либерализм и принятие проблемной ситуации - реализаторский; стиль, объединяющий либерализм и отказ от принятия решения, - популяристский; отсутствие ярко выраженного стиля – ситуационный.

Диагностика личностных характеристик, коррелирующих с определенным стилем ПУР проводилась с использованием опросника 16-РФ. Межгруппового сравнения средневыворочных и стандартных отклонений каждого фактора оказалось недостаточно, чтобы оценить меру качественного своеобразия личности руководителя как возможной субъективной детерминанты стиля принятия управленческих решений. Поэтому анализ данных проводился на структурном уровне. Процедура анализа матриц интеркорреляций и коррелограмм структур личностных качеств руководителей, имеющих определенный стиль принятия управленческих решений, включала следующие этапы: подсчет индекса когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС) структуры; подсчет весовых коэффициентов каждого личностного качества в структуре; анализ функциональной роли каждого качества (ведущие и базовые); исследование качественного своеобразия структур, лежащих в основе стилевых предпочтений, т.е. определение степени гомогенности – гетерогенности структур.

При анализе степени организованности структур личностных качеств, мерой которой является ИОС, заметно ее снижение от ситуационного стиля принятия управленческих решений к попустительскому. Известно, что эффективность достижения любого внешнего критерия напрямую связана с мерой организованности релевантной структуры субъектных характеристик.

Самым эффективным на практике можно считать ситуационный стиль принятия управленческих решений, когда руководитель не идет на эскалацию проблемных ситуаций, но в то же время и не прячется от объективно возникающих ситуаций принятия решений, тактика такого руководителя – превосходить или элиминировать (по возможности) ситуацию принятия решений и привлекать по мере необходимости группу к процессу принятия решений.

Следующий по эффективности с точки зрения соответствия интересам производства – авторитарный стиль принятия управленческих решений. Руководитель, предпочитающий такой стиль, характеризуется высокой кооперативно-основной активностью, генерирует идеи и формулирует их как производственные задачи, при этом контролируя их исполнение.

Далее идет маргинальный стиль принятия управленческих решений. Такой руководитель сам и не продуцирует, и не элиминирует ситуации принятия решений, за него это делают те, кто стоит на более высокой иерархической ступени, однако он эффективен в осуществлении контроля за исполнением решения, поэтому, несмотря на позицию избегания самостоятельности в процессе выработки решения, он способен (пусть и

потратив больше времени) добиться той же результативности, что и руководитель с ситуационным и авторитарным стилем принятия управленческих решений.

Стратегия руководителя, предпочитающего реализаторский стиль принятия управленческих решений, менее эффективна, чем вышеперечисленные стратегии. "Реализатор" способен лишь на выработку решения, его сильные стороны – сбор и анализ информации, формулировка критериев выбора и анализ возможных альтернатив, однако он не способен организовать исполнение, реализацию решения подчиненными, что делает его усилия, затраченные на анализ и генерирование решения, напрасными.

Последним по эффективности является попустительский стиль принятия управленческих решений. Руководитель, избравший подобную стратегию, при столкновении с проблемной ситуацией, даже дождавшись, когда решение будет спущено ему сверху, не может организовать группу на реализацию этого решения.

Таким образом, положение о том, что эффективность достижения любого внешнего критерия напрямую связана с мерой организованности релевантной структуры субъектных характеристик, подтверждено и на примере проведенного исследования. Эмпирически наблюдаемая эффективность стилей принятия управленческих решений также согласована со степенью организованности структуры личностных качеств. Именно степень организованности структуры, а не количественная выраженность отдельных личностных характеристик и является одной из субъектных детерминант стиля принятия управленческих решений.

Для описания качественного своеобразия структур наряду с анализом структурных индексов важно проанализировать содержание базовых для данной структуры качеств, тех элементов структуры, которые имеют максимальное число связей с другими элементами, т.е. обладают наибольшим структурным весом. Базовые качества играют наибольшую роль при структурировании всей системы качества. Все остальные качества синтезированы вокруг них. Вся структура в значительной степени складывается на базе этих качеств, а они выступают как ее интегратор. Как указывает В.Д. Шадрников, смысл базовых качеств состоит в том, что они являются структурообразующими в плане синтеза всех иных качеств; в том, что они суть интегратор структуры индивидуальных качеств. Связь этих качеств с результативными показателями более сложна и опосредована. Они, объединяя всю структуру, оказывают влияние и на результат, и, что гораздо важнее для данного исследования, на процессуальную сторону деятельности, ее стратегический аспект (в нашем случае на стилевые предпочтения и возможности руководителя при ре-

лизации процесса принятия управленческих решений) посредством ин-
тегрирования иных качеств.

Для ситуационного стиля принятия управленческих решений такими
качествами являются "доминантность" (Е), "смелость" (Н), "склонность к
чувству вины" (О). Абсолютные значения данных факторов группируются
вокруг средних популяционных. Поэтому детерминантами формирования
ситуационного стиля принятия управленческих решений является умерен-
ная (оптимальная) представленность каждого из этих качеств у руководи-
теля. Исключение составляет фактор О, его значение – выше средней попу-
ляционной и самое высокое в исследуемой выборке руководителей.

Для авторитарного стиля принятия управленческих решений базо-
выми качествами являются "импульсивность" (F), "смелость" (Н), "сила
Я" (С). Абсолютные величины факторов С и F – средние в границах по-
пуляции, а значение фактора Н – самое высокое в выборке. Поэтому со-
четание относительно высоких показателей по фактору Н со средними
показателями по факторам F и С - предпосылка формирования автори-
тарного стиля принятия управленческих решений.

В структуре личностных характеристик, соответствующей маргиналь-
ному стилю принятия управленческих решений, базовыми качествами
выступают "мтежность" (Q₁) "групповая конформность" (G) и "сме-
лость" (Н). При анализе абсолютных средних показателей со средневы-
борочными и среднепопуляционными обращает на себя внимание фак-
тор Q₁. Его значение самое низкое для выборки, но среднее для популя-
ции. Таким образом, именно относительный консерватизм – основа фор-
мирования маргинального стиля принятия управленческих решений.

Базовыми качествами для реализаторского стиля принятия управлен-
ческих решений являются "напряженность" (Q₂) и "склонность к чув-
ству вины" (О). Количественные показатели по обоим качествам – сред-
ние в границах и популяции, и выборки. Таким образом, предпосылкой
формирования реализаторского стиля принятия управленческих реше-
ний будет являться некоторое оптимальное значение данных факторов.

Базовые для попустительского стиля принятия управленческих ре-
шений – "сила Я" (С), "склонность к чувству вины" (О), "мтежность"
(Q₁). Значение фактора С – среднее в популяции, но самое низкое в вы-
борке. Значение фактора О – среднее и в популяции, и в выборке. Значе-
ние фактора Q₁ – выше среднепопуляционного и самое высокое в выбор-
ке. Фактор Q₁ + интерпретируется как либерализм и свободомыслие. Ско-
рее всего, развитость именно этих характеристик и является основой для
выбора в качестве механизма реализации процессов принятия управлен-
ческих решений попустительского стиля.

Таким образом, сравнение содержания и значений личностных характеристик, являющихся базовыми, показало, что для каждого стиля ПУР интегрирующей основой его формирования выступают различные качества. В тех же случаях, когда базовым является одно качество (например Н для ситуационного, авторитарного и маргинального стилей принятия управленческих решений или О для ситуационного, реализаторского и попустительского стилей ПУР), различия будут наблюдаться в количественном значении данного фактора.

Заключительным этапом анализа, направленного на поиск качественного своеобразия структур личностных характеристик, релевантных стилям ПУР, являлся этап сравнения полученных коррелограмм по их гомогенности – гетерогенности. Была доказана статистически достоверную разнородность структур личностных характеристик руководителей, относящихся к выделенным стилевым подгруппам. Это свидетельствует о том, что структуры личностных качеств, лежащих в основе выбора руководителя в пользу того или иного стиля ПУР, являются различными, качественно гетерогенными.

Таким образом, обобщая анализ изложенных результатов, можно говорить о том, что стиль выработки и принятия управленческого решения детерминирован особенностями именно структурной организации личностных характеристик субъекта управленческой деятельности, их симптомокомплексом.

О ВЛИЯНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СТАНОВЛЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ*

*Милова А. А., аспирантка кафедры педагогики и педагогической
психологии Ярославского государственного университета
им. П. Г. Демидова (г. Ярославль)*

Существующая социальная среда во многом предопределяет развитие личности ребенка, в частности, развитие его творческих способностей. В условиях современного обучения в начальной и средней школе творческие способности не только оказываются вне внимания педагогов, но и зачастую подавляются существующей системой обучения. Действительно, креативность во многом зависит от врожденных качеств, однако все же развитие у человека творческого мышления в основном определяется тем, в какой среде развивался человек, насколько эта среда стимулировала творчество, поддерживала и развивала индивидуальность человека.

Нами проведено исследование, целью которого было изучение динамики творческих способностей учеников средней общеобразовательной

школы. Использовался тест Торренса, направленный на диагностику невербальной креативности. Выборка состояла из 96 учащихся 1 – 8 классов общеобразовательной школы. Анализировались изменения средних показателей креативности в зависимости от возрастной группы, общая дисперсия и дисперсия внутри групп.

По результатам исследования можно говорить о том, что уровень творческих способностей практически не меняется от первого к восьмому классу, то есть креативность остается на одном уровне и в начальной школе, и в среднем звене. Этот факт еще раз подтверждает, что современное школьное образование не направлено на формирование способностей к творчеству у учащихся.

Однако литературные данные частично не согласуются с полученными результатами. В частности, Д.Б. Боговаленская на основании экспериментальных данных сделала вывод о том, что становление творческих способностей не идет линейно, а имеет в своем развитии два пика: наиболее яркий всплеск их проявления отмечается к 3 классу (возраст 10 лет), а второй приходится на юношеский возраст. Первому пику соответствует первое проявление креативного уровня, а нижняя возрастная граница эвристического уровня приходится на старший дошкольный возраст. Наши данные частично подтверждают наличие пика креативности в возрасте 10 лет, однако показатели креативности в большей степени зависят от того, в какой среде существует ребенок. Поясним эту мысль на примере: в одном из экспериментальных классов данной возрастной группы результаты по тестам креативности оказались значительно ниже среднего по выборке, что можно объяснить влиянием среды, существующей в классе, которая, в свою очередь, формируется под влиянием педагога.

Следующим важным результатом явился значительный разброс между группами, не обусловленный возрастными особенностями, то есть учащиеся в классах одной возрастной группы показывали статистически значимые отличия по уровню творческих способностей. По нашему мнению, такие результаты вызваны особенностями среды внутри класса, можно сказать, степенью ее креативности. Такие данные подтверждаются описаниями в литературе, в частности, Д. Б. Боговаленская отмечает неравномерность проявления творческих способностей в рамках одной возрастной группы, в условиях одной системы обучения, это объясняется существующей в традиционной школе установкой на результат, которая отрицательно сказывается на стремлении детей к исследовательскому поиску.

Итак, наличие креативной образовательной среды – необходимое условие для формирования творческой личности. Одним из ведущих

факторов создания условий, способствующих творческому развитию учащихся, является личность педагога. Кроме этого большое влияние оказывают факторы наличия направленного воздействия с целью развития креативности и ориентированность образовательных программ на развитие творческого потенциала личности.

**Работа выполнена при поддержке Международного института "Открытое общество" (Фонд Сороса), Россия. Проект № ННН-206*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

*Мищенко Т.В., аспирантка кафедры психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского
(г. Ярославль)*

Сложившееся понимание профессиональной идентичности как существенной стороны профессионального становления личности, необходимость рассмотрения данного вопроса в контексте основных проблем психологической науки создают потребность в его осмыслении. Опираясь на работы российских и зарубежных исследователей, мы предприняли попытку определить особенности профессиональной идентичности в соответствии с теми смыслами, которые каждый автор вкладывает в данное понятие.

Одну из основных особенностей выделяет Л.Б. Шнейдер. По ее мнению, идентичность конструируется в неких формальных проявлениях, что позволяет говорить о наличии психолого-феноменологического комплекса, именуемого идентичностью. Важнейшими составляющими этого комплекса являются общение, опыт, речь. Общение и опыт детерминируют идентичность, порождающими механизмами являются самоопределение, самоорганизация и персонализация, исполнительным механизмом – идентификация и отчуждение, реализуется идентичность в рамках определенных ситуаций и отношений; речь репрезентирует идентичность, порождающим механизмом является память, исполнительным – рефлексия; реализуется репрезентированная идентичность в образе Я.

В соответствии с вышеизложенными представлениями об идентичности, профессиональная идентичность, по мнению Л.Б. Шнейдер, отражает характеристику субъекта, выбирающего и реализующего способ профессионального взаимодействия с окружающим миром и обретение смысла самоуважения через выполнение этой деятельности. Профессиональная идентичность предполагает функциональное и экзистенциальное сопряжение человека и профессии. Это включает понимание своей

профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо и с пользой для других выполнять свои профессиональные функции.

Следующую особенность профессиональной идентичности выделяет Е.П. Ермолаева в своей работе "Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность".

Е.П. Ермолаева исходит из того, что профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса. Большой или меньший статус профессиональной идентичности в значительной степени зависит от той объективной роли института профессии, которую он играет в данном обществе и в которой ценность профессии фигурирует в общественном сознании. В сообществах с традиционно высоким социальным статусом профессии профессиональная идентичность выступает как ведущий фактор психологического благополучия, дающего ощущение стабильности окружающего мира и уверенности в своих силах, т.е. определенный психологический баланс.

Также Е.П. Ермолаева выделяет особенности внутренней и внешней идентичности профессионала. Индивидуальное профессиональное развитие, несмотря на различия в конкретных видах труда, имеет общую цель – субъекта, способного самостоятельно, качественно и своевременно осуществлять профессиональные функции с оптимальными психофизиологическими затратами. В реализации эта единая цель распределяется на два русла. Первое – создание субъектом внутренних средств профессиональной деятельности: многоканальный процесс формирования социальных знаний, умений и навыков, необходимых и достаточных в определенной предметной области, в ходе которого происходит расширение информационно-психологического пространства профессионала и поэтапное структурное изменение личности, повышающее автономность ее поведения при решении профессиональных задач (т.е. закладываются основы внутренней идентичности профессионала). Второе – формирование внешних средств профессиональной деятельности, включающее процесс накопления фиксированных знаний и социальных регуляторов в данном профессиональном сообществе и развитие (информационное и технологическое) материальных средств труда в соответствующей предметной области, - обеспечивает расширение информационного пространства профессии и повышение внешней идентичности профессионала.

В рамках концепции профессионального становления личности Ю.П. Поваряков определяет профессиональную идентичность как: профессиональное становление личности. Профессиональная идентичность яв-

вляется ведущей тенденцией становления субъекта профессионального пути и, соответственно, ведущим показателем его профессионального развития. Профессиональная идентичность – это эмоциональное состояние, которое переживается человеком на различных этапах профессионального пути; оно возникает на основе отношения к профессиональной деятельности и профессионализации в целом как средству социализации, самореализации и удовлетворения притязаний личности, а также на основе отношения личности к себе как субъекту профессионального пути, как профессионалу. Это, реализуемая в форме функциональной системы, подструктура субъекта профессионального пути, нацеленного на достижение некоторого уровня профессиональной идентичности.

А. Маслоу выделяет особенности профессиональной идентичности в соответствии с концепцией самоактуализации, где "самоактуализирующиеся личности, как правило, воспринимают свое призвание как определяющую характеристику своего Я, с которой они идентифицируются, сливаются, сродняются. Оно становится неотъемлемым аспектом бытия такого человека".

"Подобные влюбленные в свое дело люди имеют тенденцию идентифицироваться со своей "работой" (сливаться с ней или ее интроецировать), делать ее определяющей характеристикой своего Я. Работа становится частью их Я. Если спросить у подобного самоактуализирующегося, влюбленного в работу человека: "Кто ты?", его ответ скорее всего будет указывать на его "призвание" — например, "Я юрист", "Я мать", "Я психиатр", "Я художник". Тем самым, такой человек сообщает, что свое призвание он идентифицирует со своей идентичностью, своим Я. Оно становится определением всей его сущности, ключевой характеристикой этого человека".

Итак, профессиональная идентичность, в результате выделенных особенностей, рассматривается как компонент личностной идентичности, обеспечивающий успешную профессиональную адаптацию, как доминантный фактор профессиональной карьеры, как ведущая тенденция становления субъекта профессионального пути и, соответственно, ведущий показатель его профессионального развития, как психолого-феноменологический комплекс, важнейшими составляющими которого являются общение, опыт, речь. Самоактуализирующиеся личности воспринимают свое призвание как определяющую характеристику своего Я, с которой они идентифицируются. Профессиональная идентичность предполагает функциональное и экзистенциальное сопряжение человека и профессии. Это включает понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо и с пользой для других выполнять свои профес-

фессиональные функции. Большой или меньший статус профессиональной идентичности в значительной степени зависит от той объективной роли института профессии, которую он играет в данном обществе.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР СОПРОТИВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Можаровская И. А., старший преподаватель кафедры психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)*

Любой инновационный процесс предполагает преодоление индивидуального сопротивления изменению и стимулирование желания изменения. Динамика достижения этих целей во многом определяется особенностями личности тех работников, которых это изменение затронет. Ряд личностных качеств выступает сдерживающей силой по отношению к преобразованию. Наличие других качеств, напротив, может привести к ослаблению сопротивления переменам. Важным параметром является и мера выраженности тех или иных качеств личности. Эти представления послужили основой концептуальной схемы исследования особенностей личности учителя, выступающих факторами сопротивления переменам, в частности, процессу модернизации образования.

При оценке личности педагога люди часто прибегают к стереотипам и мифологемам: учитель – “консерватор”, “догматик”, “приверженец традиций” и т.п. Насколько оправданы и правомерны такие суждения? Этот вопрос требует научного подхода и тщательного анализа сведений о современном учителе.

Личностная основа сопротивления переменам может рассматриваться с различных сторон. В данном исследовании акцент ставился на приверженности человека какой-либо идее, догматичности/недогматичности, широте/узости взглядов на проблему, принятии/отвержении другой идеи или другого человека, вариативности поведения в той или иной ситуации и т.п.

Основным диагностическим инструментом послужил личностный опросник, разработанный автором. Опросник представляет собой стандартизованную методику, состоящую из набора предложений, с содержанием которых испытуемый может либо согласиться, либо не согласиться. Утверждения (в количестве 120-ти) сформулированы таким образом, чтобы отвечающий сообщал о типичных причинах и способах своего поведения, характеризовал свое мировоззрение, взгляды на жизнь. Эти

утверждения группируются в 15 шкал. Выборку составили учителя школ и гимназий города Ярославля (251 человек).

Важно отметить, что в исследовании был обнаружен факт неравномерности и гетерохронности развития качества личности педагога, влияющих на принятие перемен. Причём с возрастом снижается степень выраженности большинства качеств, благоприятствующих принятию изменений.

Выделим ряд качеств, характеризующихся наименьшей степенью выраженности (в целом по выборке). Они отражают те познавательные стратегии, которыми чаще всего пользуется учитель при восприятии, понимании и толковании окружающего мира и самого себя. С одной стороны, учителя оценивают себя как способных учитывать существование нескольких точек зрения на одно и то же событие, явление или одного и того же человека. Они сознают, что у разных людей могут быть разные интерпретации одного и того же вопроса или проблемы. Средневыборочный показатель в данном случае составил 3,93 балла при шкале от 0 до 8 баллов. Внушительен разброс результатов – 4,63 балла у педагогов в возрасте до 25 лет и 3,53 балла у педагогов в возрасте свыше 55 лет.

С другой стороны, учителя используют недостаточно гибкие причинно-следственные схемы для объяснения действительности, воспринимают как неизменную и строго обязательную зависимость некоторых явлений от порождающих их факторов. Средневыборочный показатель – 3,38 балла. Наибольшей гибкостью отличаются педагоги в возрасте до 25 лет (4,04 балла), наименьшей – педагоги в возрасте свыше 55 лет (2,6 балла). Педагоги самой старшей возрастной группы исповедуют идею предопределённости процессов, происходящих в мире.

Учителя считают, что наши возможности оказывать влияние на ход событий и на само событие ограничены. Они придерживаются скорее принципа "всегда" или "никогда", чем принципа "может быть". Наибольшую активность для изменения хода событий намерены проявлять педагоги возрастных групп до 25 лет (4,0 балла) и 31 – 40 лет (3,56 балла).

Шкала "Учёт конкретности истины" измеряет установку человека на необходимость учёта и обобщения конкретных условий существования того или иного явления. Истинность или ложность тех или иных положений не может быть установлена, если не оговорены условия, на основании которых они сформулированы. Точка зрения может меняться в зависимости от обстоятельств: то, что было аномальным, может стать нормальным, то, что было неправильным, может стать верным. По данной шкале средневыборочный показатель составил 3,67 балла.

Параметр "Недогматичность" выражен у педагогов в несколько боль-

шей стоевик: 4,17 балла. Учителя понимают, что далеко не все идеи имеют абсолютную ценность или являются непреложными, не подлежащими сомнению истинами. Особенно это характерно для молодых педагогов: в возрасте до 25 лет (4,5) и 26 – 30 лет (4,55).

Один из наиболее низких показателей получен при измерении способности учителя самостоятельно регулировать высоту психологических барьеров – 3,39 балла (в целом по выборке). В этом плане более выгодно выглядят работники гимназий (3,82, у школьных учителей – 3,32), учителя в возрасте до 25 лет (4,33). Педагоги признают, что им не всегда удается определить ту степень трудности задач, с которой они могут справиться самостоятельно. Испытуемые самой старшей возрастной группы (свыше 55 лет) разочарованы своими возможностями преодолевать самоограничения и стереотипы мышления и поведения (2,8 балла).

Учителя критично оценивают себя и по шкале "Принятие других идей, людей": 3,91 балла при шкале от 0 до 8 баллов. Принятие означает терпимость к другим идеям и людям, отражение чувств и выяснение точек зрения других людей, оказание поддержки и помощи. Это и проявление уверенности в том, что все чувства, мысли и поступки другого человека совершенно естественны, что приводит к повышению его самооценки. С возрастом педагоги всё в меньшей степени проявляют такую тенденцию: 4,63 балла у 22 – 25-летних, 3,57 балла у педагогов в возрасте старше 55 лет. Работники гимназии отличаются от школьных учителей – соответственно 4,64 и 3,79 балла.

Педагоги в определенной степени признают многогранность человеческой личности, многообразие её проявлений. Они понимают, что односторонний взгляд на личность ведёт к ярлыкам и предвзятости, но не наклеивать ярлыки трудно. Здесь средневывборочный показатель – 4,22 балла, максимальный результат у самых молодых педагогов – 4,58.

Оценки по шкале "Принятие разнообразия мира" выглядят более оптимистично: в целом по выборке 4,82 балла. Оказалось, что с возрастом возрастает стремление педагогов разнообразить свои впечатления, почувствовать, что "мир нарисован разными красками" (4,5 балла у 22–25-летних, 5,07 балла у тех, кто старше 55 лет). Работники гимназий опережают школьных учителей – соответственно 5,17 и 4,76 балла.

Обратим внимание на тот факт, что учителя проявляют интерес и уникальности и самобытности каждого человека, считают, что можно позитивно использовать индивидуальные различия. Внутренний мир другого человека отличен от нашего, и, возможно, требуется особый подход к знакомству с ним. Обратимся к числовым показателям: среднее выборочное – 5,29 балла, максимальный результат у самых молодых пе-

дагогов – 5,79, минимальный результат у тех, кто старше 55 лет, – 4,7.

Давно замечено, что, обосновывая свое отвержение какой-либо идеи, люди рассматривают ее как ложную, приписывают ей отрицательный смысл. Что касается педагогов, то они стараются найти “зерно истины” в том, что отвергают, пытаются разграничить содержание идеи и свое отношение к ней. Представим результат их самооценки: среднее выборочное – 5,54 балла, у 26-30-летних учителей – 5,96.

Параметр “Глубина аргументации своей точки зрения и точки зрения других людей” имеет сходную степень выраженности: среднее выборочное – 5,48 балла, у 26 – 30-летних учителей – 6,04. Одним из требований педагогической деятельности выступает необходимость приводить обоснованные и систематизированные доказательства того или иного положения, концепции и т.п.

Для учителей характерно понимание того, что ситуация принятия решения требует совокупности альтернатив и определенной свободы выбора. Сознательно или бессознательно ограничивая круг альтернатив, можно упустить более подходящее решение. Уровень освоенности такой позиции оценивается учителями в 5,29 балла (у 26 – 30-летних учителей – 5,63).

В меньшей степени у педагогов проявляются интерес к смежным областям знаний, стремление сочетать несколько компетенций: средневыворочный показатель – 4,86 балла. В этом случае минимальный результат показали учителя в возрасте до 25 лет – 4,38, а максимальный – представители старшей возрастной группы – 5,5.

Самую высокую оценку педагогов получило такое качество, как открытость познавательных возможностей, – 5,58 балла. Работники гимназий вновь отличаются от школьных учителей – соответственно 5,97 и 5,52 балла. Среди возрастных групп лидируют 26 – 30-летние. Учителя воспринимают как самостоятельную ценность обмен информацией между людьми. Они ориентированы на удовлетворение познавательных потребностей. Такие тенденции соответствуют предназначению педагогической профессии.

Исследование ещё раз подтвердило идею о том, что сопротивление изменениям может иметь личностную основу. Зачастую люди не опасаются изменений, а боятся быть измененными. Обнаружен факт неравномерности и гетерозонности развития качеств личности педагога, влияющих на принятие перемен. Преобладающей степенью выраженности отличается такая черта, как открытость познавательных возможностей, что согласуется с требованиями педагогической профессии. С наибольшей критичностью учителя оценивают такие свои качества, как гибкость причинно-следственных схем для объяснения действительности и спо-

способность самостоятельно преодолевать психологические барьеры.

С возрастом снижается степень выраженности большинства качеств, благоприятствующих принятию изменений. Однако педагоги возрастной группы старше 55 лет в большей степени, чем остальные учителя, проявляют интерес к смежным областям знаний, склонны к принятию разнообразия мира.

Работники гимназий по ряду позиций опережают школьных учителей, особенно это касается принятия других людей или идей, способности самостоятельно преодолевать психологические барьеры, открытости познавательных возможностей.

Педагоги признают, что испытывают трудности в проявлении терпимости по отношению к другим людям, другим мнениям и жизненным принципам. В то же время они осознают ценность другой личности, её неповторимость и уникальность.

ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ

*Мусолютина Е.В., канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры
психологии младшего школьника Московского педагогического
государственного университета (г. Москва)*

Профессиональные предпочтения человека начинают определяться в дошкольном детстве. С возрастом, с накоплением жизненного опыта, с изменением ценностных ориентаций и потребностей они меняются. На смену социально значимым профессиям (врач, учитель) и "романтическим" (космонавт, полярник) приходят иные, предложенные жизнью (бухгалтер, секретарь). Счастлив тот человек, который, став взрослым, может работать по той профессии, о какой мечтал в детстве. Детские мечты определяют, в первую очередь, запас знаний человека об окружающем мире и ценности, значимые в его ближайшем социальном окружении. Разное время даёт людям разные мечты.

Исследование, проведённое нами на базе двух средних общеобразовательных школ г. Москвы весной 2003 года, ставило своей целью определить, существует ли зависимость между уровнем готовности к школьному обучению и профессиональными предпочтениями детей. Выборка составила 100 человек в возрасте 6 - 7 лет, будущих первоклассников. Испытуемые проходили процедуру "Комплексной диагностики школьной готовности" (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, 1999). Использовались одиннадцать методик (все, кроме "Социометрии"). Также дети отвечали на вопросы, связанные с профессиональными предпочтениями

(кем ты хочешь стать? почему? чем тебе нравится эта профессия? и т.д.).

Как показали эмпирические данные, наиболее привлекательными профессиями остаются учитель (16% испытуемых ответили, что хотят учить детей в школе), врач (11%), продавец (8%). Бизнесменами мечтают стать 7% опрошенных. Слово "бизнесмен" у детей ассоциируется не с напряжённой работой, а с красной жизнью. Типичны следующие рассуждения дошкольников: "Я хочу стать врачом, чтобы лечить людей, чтобы они не болели и не умирали... А я хочу стать бизнесменом, чтобы у меня было много денег, самолет и большая собака". Достаточно много детей выбрали для себя профессию "полицейского" (именно полицейского, а не милиционера) (7%), модели (5%), артиста (9%, в эту категорию попали дети, которые хотят стать актёрами, танцорами, музыкантами, артистами цирка). Несколько шокировали ответы детей, которые сказали, что станут, когда вырастут, бандитами (6%) и проститутками (4%). На вопрос: "Почему, это же очень опасно?" - дети отвечали "Ну и что, зато у них много денег, они ездят на красивых машинах, и у них все есть". Мечтают стать охранниками 6% опрошенных, но они совершенно не представляют, что будут охранять. "У них красивая форма и пистолет", - объясняют дети свой выбор. Вариант "можно же стать военным" отрицают. 3% хотят быть строителями и 3% - политиками (дети говорили, что будут выступать по телевидению и всем рассказывать, как надо жить). По одному-два выбора получили профессии лётчика, писателя, журналиста, повара, водителя, программиста, юриста. Один ребёнок уверен, что станет президентом, и трое хотят быть "директорами чего-нибудь".

Полученные данные заставляют задуматься об идеалах, которые нам диктует время. Игровая деятельность является ведущей в период старшего дошкольного возраста. Именно в сюжетно-ролевых играх дети "примеряют" на себя различные профессии, "врастают" в социум, проигрывая различные роли. Мечты о будущей профессии часто определяют настрой, с которым ребенок поступает в школу. Так, желанием учиться обладают дети, которые хотят связать свою жизнь с профессией, требующей много знаний и навыков работы с людьми (учитель, врач, юрист, журналист, программист, писатель, артист). У таких детей - высокий уровень школьной готовности. Средний уровень готовности наблюдается у тех, кто мечтает стать моделью, охранником, полицейским, бандитом, продавцом. У будущих директоров, президента и почти всех бизнесменов уровень готовности к школьному обучению ниже среднего. Низкий уровень был выявлен у двух детей - будущих продавца и путаны.

Как мы видим, определённая взаимосвязь между уровнем готовности к школьному обучению и будущей профессией существует. Несомненно, есть связь и с направленностью личности. Но это уже тема для нового исследования.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ К УСВОЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Нажигородцева Н.В., доктор психол. наук, профессор кафедры
психологии Ярославского государственного педагогического
университета им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль),*

*Карюнская Н.В., психолог школы №5 г. Рыбинска, соискатель кафедры
психологии ЯГПУ (г. Рыбинск, Ярославской обл.),*

*Шувалова П.Е., студентка V курса института педагогики и психологии
ЯГПУ (г. Ярославль)*

Школьное обучение создает условия для развития учебно-важных качеств и установления взаимосвязей между ними в соответствии с целями и содержанием образования, формирует новый уровень психической организации деятельности, обеспечивающий усвоение более сложного учебного материала. Системогенез любой деятельности (в том числе и учебной) протекает в единстве трех аспектов: предметно-действенного, психологического и физиологического. Предметом психологического анализа деятельности являются индивидуальные качества субъекта, которые составляют ее внутреннюю структуру, побуждают, направляют и реализуют деятельность.

Согласно концепции системогенеза учебной деятельности (Н.В. Нажигородцева, 2001), психологическая структура деятельности включает следующие функциональные блоки учебно-важных качеств (УВК): мотивы учения; цели деятельности; представления о программе деятельности и способах выполнения действий; информационную основу деятельности; блок управления деятельностью. Экспериментально установлено, что уже к началу школьного обучения у дошкольников имеется некоторая структура индивидуальных качеств, которая является реальной основой элементарной учебной деятельности и определяет стартовую готовность ребенка к систематическому обучению. Установлено также, что психологическая структура УВК первоклассников в качественном и количественном отношении характеризуется значительной вариативностью и избыточностью, что во многом обусловлено организацией и содержанием дошкольного образования. В первоначальный период школьного обучения (первый учебный год) происходит перестройка психологической структуры учебной деятельности, она оптимизируется, приобретает свойства системы и становится той реальной основой, на которой формируются психологические структуры УВК, обеспечивающие освоение новых для учащихся видов деятельности: чтения, письма и математика.

тической деятельности. Таким образом формируется вторичная (по Л.С. Выготскому – предметная) готовность к обучению в школе.

Математика обычно считается самым трудным предметом школьного обучения. Причину этого видят, прежде всего, в абстрактности ее содержания. В большей степени это касается прежде всего начального обучения, так как у детей 6-7-летнего возраста преобладает образно-схематическое мышление, что затрудняет действия с абстрактными объектами. Исходя из сказанного, *проблему* нашего исследования мы определили следующим образом: готовность к усвоению математической деятельности обусловлена уровнем развития структуры индивидуально-психологических качеств учащегося; для успешного обучения детей математике необходимо: во-первых, исследовать структуру учебно-важных качеств, обеспечивающую усвоение содержания этого учебного предмета; во-вторых, найти способы формирования психологической структуры УВК, развития и коррекции психических качеств, значимых для обучения математике в школе.

Цель исследования: изучение психологической готовности детей 6 – 7-летнего возраста к усвоению математики. *Объект* исследования – психологическая готовность к обучению в школе. *Предмет* исследования – психологическая готовность детей к усвоению математики в первоначальный период обучения. *Гипотеза исследования*: успешность усвоения математики в первоначальный период обучения обусловлена уровнем развития учебно-важных качеств, образующих подструктуру общей структуры психологической готовности к обучению в школе.

В соответствии с целью и гипотезой были определены следующие задачи исследования:

1. Определить содержание понятия "готовность к обучению математике" и выделить учебно-важные качества, необходимые для усвоения математики в период первоначального обучения.
2. Исследовать психологическую структуру учебно-важных качеств, обеспечивающую усвоение математики.
3. Разработать коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие УВК, обеспечивающих усвоение математики.
4. Экспериментально исследовать возможности целенаправленного формирования учебно-важных качеств, необходимых для усвоения математики.
5. Исследовать взаимосвязь состояния здоровья учащихся и успешности усвоения математики в первом классе.

Готовность к усвоению математики мы определяем следующим образом: это готовность к усвоению специфического содержания предмета

в форме учебной деятельности, основанная на определенном уровне развития УВК, образующих психологическую структуру. Данное понятие вводится впервые и, очевидно, требует дальнейшей доработки. В нашем исследовании оно используется как рабочее.

В психологической литературе существуют разные подходы к определению учебно-важных качеств, обеспечивающих успешное усвоение математики. Так, например, А.Л. Венгер полагает, что важным показателем готовности к обучению математике в первом классе является сформированность наглядно-образного (схематического) мышления, уровень развития логического мышления менее существенен ("Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника", 1985).

П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.Г. Салмина утверждают приоритет начальных логических операций, овладения знаково-символической деятельностью и простейшими математическими понятиями и отношениями ("Формирование приемов математического мышления", 1996). К начальным логическим операциям относят сериацию и классификацию. Сериация - упорядочение объектов по выделенному основанию - предполагает наличие у учащегося ряда умений: выделение признака при изменении его в ряду предметов, фигур; выстраивание ряда объектов по изменяющемуся признаку и др. Основу операции классификации составляет сложная система умений: выделение основания для объединения объектов в группы; наложение обобщающего понятия для групп объектов и обозначение его символом; дихотомическая классификация; отрицание понятия; ограничение понятия. Освоение знаково-символической деятельности, по мнению Талызиной, определяется любой действующей программой, так как в ней используются знаки и символы (цифры, буквы, схемы). Для успешного овладения научной символикой Салмина предлагает сформировать у ребенка деятельность кодирования-декодирования, что, по ее мнению, в дальнейшем приведет к осознанному и мотивированному использованию символики.

Л.Г. Петерсон полагает, что начальная математическая подготовка должна быть направлена не только на развитие вычислительных навыков, навыков черчения, но и на эффективное продвижение в развитии мыслительных операций, умения анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, рассуждать по аналогии (Л.Г. Петерсон, 1996). Большое значение придается и творческому началу - умению придумать, составить, выбрать. Считается необходимым развивать не только ум, но и волю, чувства, духовные потребности и мотивы деятельности. Полноценное обучение математике, по мнению этого автора, невозможно без понимания детьми происхождения и значимости математических понятий.

тий, роли математики в системе наук. Предварительная подготовка детей должна заключаться в развитии у них мышления, речи, творческих способностей, познавательных мотивов, всех видов памяти, необходимых в дальнейшем для успешного формирования понятий.

И.Б. Нефедова, Г.Г. Микудина, С.Ф. Горбов отмечают, что освоение математических операций способствует развитию у детей внутреннего плана действий; освоение операций со знаками и символами способствует развитию структуры зрительно-пространственных представлений, которые в дальнейшем трансформируются при изучении геометрии, физики, химии. При решении задач развивается логическое мышление. По мнению Горбова, собственно уровень развития способности к изучению первоначальных математических представлений определяется уровнем развития всех каналов восприятия и переработки информации. Если возможен перевод из одной системы в другую, то можно прогнозировать высокую степень способности к обучению математике.

Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов отмечают значимость аналитико-синтетической деятельности, логического мышления, высокого уровня абстрагирования; умения адекватно оценивать свои поступки, действия, выбранные способы решения, развития внутреннего плана действий ("Психическое развитие младших школьников", 1990).

На основе теоретического анализа и предварительного эксперимента были выделены УВК, определяющие готовность учащихся первого класса к усвоению математики:

1. Мотивы учения и освоения математики (М).
2. Принятие задачи (ПЗ).
3. Вводные навыки - элементарные математические знания и умения (ВН).
4. Зрительная образная память (ЗП).
5. Мышление: развитие операций обобщения, классификации, сравнения, анализа - синтеза (Мш).
6. Произвольность регуляции деятельности (ПРД).
7. Внимание (В).
8. Обучаемость - восприимчивость к обучающей помощи (Об).

Экспериментальное исследование готовности детей к усвоению математики проводилось в 1"в" классе школы № 5 г. Рыбинска. Программа обучения - традиционная. Выборка составила 20 учащихся в возрасте от 6 до 8 лет. Исследование проходило в три этапа: 1 этап - *констатирующий-1* (сентябрь 2002 г.); 2 этап - *формирующий* (ноябрь 2002 г. - январь 2003 г.); 3 этап - *констатирующий-2* (март 2003 г.). В эксперименте были использованы следующие методы: методика комплексной диагно-

тики готовности к обучению в школе "КД" (Н.В. Нижегородцева, 1999), экспертная оценка учителя, анализ документов (медицинских карт), комплекс коррекционно-развивающих методик, статистические методы (корреляционный анализ, Т-критерий Стьюдента). В ходе исследования был использован методический прием разделения выборки на подгруппы в соответствии с экспертной оценкой учителя успешности усвоения математики по итогам первого года обучения весь класс был разделен на две группы – "условно успешные" и "условно неуспешные". При анализе данных эмпирического исследования структура УВК в группе "условно успешных" рассматривалась в качестве психологической структуры готовности к усвоению математики. Для проведения формирующего этапа исследования была разработана комплексная коррекционно-развивающая программа, в основу которой были положены принципы психокоррекционной работы, разработанные и апробированные в отечественной психологии (А.А. Осипова, 2002; "Практическая психология образования", 1997; и др.).

Программа представляет собой комплекс упражнений на развитие познавательных процессов (памяти, внимания и мышления), а также специальных математических способностей. Занятия проводились с группой учащихся преимущественно в игровой форме.

Основные результаты исследования

1. Выявлен уровень развития математических УВК у учащихся первого класса, определены взаимосвязи компонентов структуры готовности к обучению математике; установлены базовые УВК, имеющие наибольшее количество связей с другими компонентами структуры (ЗП, ПРД, ПЗ) и ведущие УВК, имеющие значимые связи с успешностью усвоения математики (ПЗ, Об, В).

2. Определена значимость различий результатов первичного и вторичного констатирующего эксперимента (при $P > 0,99$). Также была определена значимость различий результатов тестирования в контрольной и экспериментальной группах во втором констатирующем эксперименте (при $P > 0,99$).

3. Установлены достоверные различия (при $P > 0,95$) успешности усвоения математики в конце первого года обучения в контрольной и экспериментальной группах.

4. Не установлено значимых связей между показателями успешности усвоения математики и частотой заболеваний учащихся (за первый учебный год), уровнем развития готовности к усвоению математики и частотой заболеваний.

На основе полученных результатов были сделаны следующие выво-

1. Усвоение математики в первоначальный период обучения обусловлено уровнем развития учебно-важных качеств, образующих подструктуру общей структуры психологической готовности к обучению в школе.

2. Учебно-важные качества, необходимые для усвоения математики, возможно целенаправленно формировать.

3. Разработанная нами коррекционно-развивающая программа в достаточной мере эффективна, но для дальнейшего использования должна быть доработана.

4. Усвоение математики в первоначальный период обучения более продуктивно в игре (экспериментальная группа), а вне игры – малопродуктивно (контрольная группа), так как на этом этапе обучения у учащихся математическая деятельность еще не сформирована, усвоение математических знаний происходит в форме комбинированной учебно-игровой деятельности.

5. Успешность обучения математике в школе не зависит от частоты заболеваний учащихся.

6. Для подготовки детей к школе и преодоления трудностей в первоначальный период обучения необходима совместная работа педагогов, родителей и психологов образования.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в следующем:

- экспериментально доказана возможность целенаправленного развития УВК, обеспечивающих успешное усвоение детьми математики;
- разработана коррекционно-развивающая программа, которая может быть использована в практической работе с дошкольниками и младшими школьниками;
- доказано отсутствие взаимосвязи между успешностью обучения детей математике и частотой их заболеваемости и, следовательно, неправомерность отнесения часто болеющих детей к группе отстающих;
- разработаны рекомендации для родителей и педагогов по подготовке детей к школьному обучению и преодолению трудностей, связанных с началом обучения математике.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РАЗНЫХ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Виноградова Е.Д., доктор педагог. наук, профессор кафедры
восточной Ярославского государственного педагогического
университета им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль),*

*Чижова Е.Л., аспирантка кафедры восточной ЯГПУ, аспирант
научно-исследовательского центра "Чирок речка" (г. Рыбинск, Ярославской обл.)*

Знание и представления об окружающем мире ребенок может усваивать разными способами: манипулируя с предметами, подражая окружающим, в изобразительной деятельности и в игре, в общении и т.д. Какой бы деятельностью ребенок ни занимался, в ней всегда присутствует элемент познания, он постоянно узнает что-то новое о тех предметах, с которыми действует. Как правило, при этом перед ним не стоит специальная задача познания свойств этих предметов и способов действия с ними, ребенок решает другие задачи: нарисовать узор, построить из кубиков домик, вылепить из пластилина фигурку животного и т.д. Получаемые при этом знания являются побочным продуктом его деятельности. Деятельность ребенка приобретает форму учения (учебной деятельности) тогда, когда усвоенные знания становятся осознанными целью его деятельности, когда он начинает понимать, что выполняет те или иные действия для того, чтобы научиться чему-то новому.

Существуют различные точки зрения в понимании сущности учебной деятельности в широком ее понимании. Авторы концепции учебной деятельности (Д.Б. Эльманович, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, В.В. Репин и др.) главным содержанием учебной деятельности видят в усвоении обобщенных способов действий в сфере научных понятий. Считается, что ребенок, пришедший в школу, не владеет учебной деятельностью, она формируется на протяжении начального периода обучения.

Д.А. Востр, рассматривая вопросы подготовки детей к обучению в школе, также придерживается мнения о том, что в дошкольном детстве не следует ни полностью, ни частично организовывать усвоение детьми учебной деятельности. У дошкольников следует формировать лишь ее предпосылки, на основе которых уже в процессе школьного обучения будет складываться полноценная учебная деятельность.

Рыбин А.П., Усовой А.В., Запорожца, С.Г., Яковсон и Т.Н. Дорониной в ходе исследования убедительно доказывают, что уже в дошколь-

ном возрасте не только возможно, но и необходимо формирование у детей учебной деятельности как *осознанной формы деятельности*, направленной на усвоение новых знаний и *обобщенных способов решения* теоретических и практических задач. Вопрос о роли учения как самостоятельного вида деятельности в развитии и воспитании детей был поставлен в свое время еще К.Д. Ушинским. Д.С. Выготский писал, что уже в трехлетнем возрасте у ребенка есть *некоторая способность к сознательному обучению*, в том смысле, что, начиная с этого возраста, для него становится доступной какая-то программа обучения.

Многочисленные исследования в области детской психологии показывают, что уже в дошкольном возрасте в психике ребенка появляются новообразования, обеспечивающие реализацию учебной деятельности на элементарном уровне и усвоение систематизированных знаний. Новая для ребенка деятельность не возникает спонтанно из уже сложившихся, привычных для него видов деятельности, а является результатом целенаправленного формирования. Компоненты учебной деятельности уже в дошкольном возрасте образуют относительно устойчивую психологическую структуру, которая и определяет уровень и индивидуальные особенности готовности ребенка к началу школьного обучения (ГОШ). Психологическая структура учебной деятельности появляется и формируется в структуре уже сложившихся, привычных для ребенка видов деятельности (игровой, изобразительной), образуя на ранних стадиях нечто качественно своеобразное целое – некоторую комбинированную форму деятельности (например, учебно-игровую), в которой представлены все основные компоненты общей структуры деятельности: мотивы, задачи, способы действий и т.д.

Как и любая другая, учебная деятельность в своем генезисе проходит несколько стадий: от элементарной формы, через этап активного развития – к развитой форме деятельности. Развитая учебная деятельность – это сознательная деятельность субъекта, когда учащийся осознает, зачем он учится, принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее сформулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия. Такая деятельность формируется в условиях систематического обучения и характерна далеко не для всех выпускников школы. На ранних стадиях становления учебной деятельности основные функции по ее выполнению – постановка учебной задачи, выбор способов ее достижения, контроль и оценка учебных действий – осуществляются педагогом. Задача ребенка на этом этапе – четкое и правильное выполнение инструкций взрослого. Постепенно в процессе обучения функции, которые вначале выполня-

ноя учителя, передается учащемуся. Главное отличие элементарной учебной деятельности от развитой ее формы заключается в распределенности мотива-цели между ребенком и взрослым: мотив - ребенка, а цель - взрослого. Вырази словами, ребенок стремится научиться, а взрослый ставит перед ним цель и помогает в ее достижении.

Качественные изменения, происходящие в познании 6 - 7-летних детей, являются реальной основой для формирования элементарной учебной деятельности, как нового для ребенка вида деятельности, уже в дошкольном возрасте.

Психологическая структура учебной деятельности на всех этапах ее развития включает следующие функциональные блоки:

- мотивы учения;
- цель учения (учебные задачи);
- представления о содержании учебной деятельности и способах выполнения учебных действий и решения учебных задач;
- информационная основа учебной деятельности;
- управление (планирование, контроль и оценка) деятельностью и принятие решений.

В силу необязательности и вариативности дошкольного образования психологически основы освоенных начинающими школьниками видов деятельности по своим качественным и количественным параметрам очень разнообразны и часто не соответствуют нормативно-обобщенному шаблону деятельности (обобщенному, закрепленному в учебных программах и методических разработках).

Целью нашего исследования является анализ специфики формирования элементарной формы учебной деятельности в условиях разных программ дошкольного образования: программы "Детство" и программы "Развитие".

Программа образовательной работы с детьми дошкольного возраста "Развитие" является комплексной. В ее основе лежит опыт научно-исследовательской работы лабораторий под руководством известного психолога Л.А. Венгера.

Основными теоретическими положениями программы "Развитие" являются:

- *концепция* академика Л.С. Выготского, согласно которой "важнейшим элементом жизни и развития человека - это становление его сознания". Л.С. Выготский считал, что сознание человека представляет собой особую структуру высших психических функций, которые имеют инвариантный характер, в процессе развития обосредоточиваются и ребенок становится сознательной и произвольной.

• *концепция* развития способностей Л.А. Венгера, согласно этой концепции одна из существенных сторон развития ребенка - развитие его способностей, понимаемых как универсальные действия ориентировки в окружающем мире с помощью специфических для дошкольного средства;

• *концепция* А.В. Захарова об дифференциации, т.е. обогащении детского развития, программа "Развитие" ориентирована именно на дошкольные формы образовательной работы с детьми в сочетании со специфически дошкольным ее содержанием.

Построенная на основании изложенных теоретических положений программа нацелена на развитие способностей дошкольников к процессу детских видов деятельности. В программе выдерживается двойная линия развития:

- с одной стороны, это овладение действиями с такими средствами, как сенсорные эталоны, символы, модели;
- с другой - это овладение "языком" каждой детской деятельности: игры, конструирования, литературно-художественной деятельности и др.

Программа "Детство" является результатом многолетней научно-исследовательской работы коллектива кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. В ее основу легли теоретические взгляды петербургской научной школы дошкольного воспитания на сущность развития ребенка в период дошкольного детства, требования к содержанию образовательной программы для детского сада и пути ее реализации в педагогическом процессе.

Программа "Детство" создавалась авторами как программа обогащения развития детей дошкольного возраста, обеспечивающая единый принцип социализации - индивидуализации личности через осознание ребенком своих потребностей, возможностей и способностей.

Программа предлагает насыщенное образовательное содержание, соответствующее познавательным интересам современного ребенка. Авторами программы являются сторонниками целостного развития ребенка в период до школы как субъекта посильных дошкольному видов деятельности. Девииз программы: "Чувствовать - Познавать - Творить". Эти слова определяют три взаимосвязанные линии развития ребенка, которые пронизывают все разделы программы, придавая ей целостность и единую направленность.

Задача программы - способствовать развитию познавательной активности, любознательности, стремления к самостоятельному познанию

и мышление, развитию умственных способностей и речи. Программа обеспечивает главным образом развитие образных форм познания мира – наглядно-образного мышления и воображения, в соответствии с особенностями познавательной деятельности дошкольника.

В соответствии с поставленной целью нами было проведено исследование психологической структуры учебной деятельности (ее элементарной формы) и готовности детей к обучению в школе на базе детских садов № 21 и 92 г. Рыбинска с использованием методики "КДГ – комплексной диагностики готовности детей к обучению в школе" (Н.В. Нижегородова, 1999). В исследовании приняли участие дети трех старших групп в количестве 54 человек и двух подготовительных к школе групп в количестве 44 детей. Общий объем выборки – 98 человек. В результате проведенного исследования (апрель – май 2003 г.) были выявлены: 1) уровни развития учебно-важных качеств (УВК), обеспечивающих выполнение учебной деятельности в начале школьного обучения, 2) показатели готовности к обучению в школе (индивидуальные и средние по группам); построены групповые (усредненные) профили готовности детей к школе в детских садах № 21 и 92.

Основные результаты исследования

1. Качественный анализ усредненного профиля подготовительных к школе групп детского сада № 21 (программа "Развитие" – "Р") и детского сада № 92 (программа "Детство" – "Д") позволяет говорить о том, что обе программы создают благоприятные условия для формирования психологической структуры учебной деятельности и развития таких УВК, как мотивы учения (М), отношение к школе (ОШ), отношение к себе (ОС), принятие задачи (ПЗ), произвольность деятельности (ПРД), формируют достаточный для начала школьного обучения уровень знаний и умений (ВН).

2. В обеих подготовительных группах средний показатель ГОШ достаточно высокий. Вместе с тем в группе, работавшей по программе "Развитие", средний показатель ГОШ выше, чем в группе, работавшей по программе "Детство": "Р" – 31 (уровень ГОШ – выше нормы), "Д" – 28 (норма).

3. С другой стороны, выявлены существенные различия в уровне развития ряда УВК у детей, проходивших обучение по данным программам: способности к обобщениям (УО) ("Р" – 1,8; "Д" – 2,4), зрительного анализа (ЗА) ("Р" – 1,2; "Д" – 0,5), развития мелкой моторики руки (СК) ("Р" – 3; "Д" – 2,1), отношения к детям (ОД) ("Р" – 1,8; "Д" – 1,5).

Таким образом, мы делаем вывод о том, что есть качественная специфика в развитии детей, проходивших подготовку по разным программам.

Полученные данные позволяют сформулировать ряд вопросов, опре-

деляющих стратегию и задачи дальнейшего исследования: 1. Что обусловило различия в уровнях готовности к обучению в школе в группах, работавших по разным программам дошкольного образования (различия в содержании образовательных программ и организации воспитательной работы в д/с; личные особенности педагогов, работавших в этих группах, и их профессиональная компетентность; особенности функционального развития и состояния здоровья детей; условия семейного воспитания)? 2. Существуют ли различия в уровнях развития УВК и готовности к школе у детей старших групп, работающих по разным образовательным программам? 3. Существуют ли различия в структурной организации УВК и их взаимосвязей в группах д/с с разными образовательными программами? 4. Оказывают ли влияние содержание и организация дошкольного воспитания на успешность начала школьного обучения и адаптации к школе?

Задачи дальнейшего исследования

1. Провести сравнительный анализ усредненных профилей ГОШ в группах д/с, работающих по программам, существенно отличающимся по исходным методологическим принципам: программы, основанных на принципе ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка ("Развитие", "Детство"), и программы, основанной на теории свободного воспитания ("Шаг за шагом").

2. Провести сравнительный анализ развития психологической структуры учебной деятельности и УВК в старших группах д/с, работающих по разным программам.

3. Исследовать влияние интериндивидуальных и интраиндивидуальных факторов на формирование психологической структуры учебной деятельности и готовности к школьному обучению в дошкольном возрасте.

4. Исследовать влияние программ дошкольного образования на успешность начала школьного обучения.

Психика ребенка – это сложная динамичная система, она пластична и чувствительна к педагогическим воздействиям. Без специальной, целенаправленной работы УВК развиваются слабо, и в то же время не все поддаются тренировке, поэтому в качестве специальной задачи нашего исследования выделяется разработка комплекса коррекционно-развивающих занятий и рекомендаций для педагогов и родителей по подготовке детей к школе с учетом специфики программы дошкольного образования.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ СПОРТА С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМОГЕНЕЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Осоровникова Л.А., канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры
психологии Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)*

Спорт традиционно рассматривается как специфический вид деятельности, который невозможно отнести к игровой, учебной или трудовой деятельности человека вследствие сочетания в спортивной деятельности элементов игры, учения, труда, а также наличия некоторых особенностей, присущих только спорту. Кроме того, современный спорт активно приобретает черты профессионально-коммерческой деятельности и шоу-бизнеса.

Являясь предметом спортивной психологии, спортивная деятельность ставит целый ряд проблем, решение которых во многом зависит от методологических оснований, становящихся базой построения эмпирических исследований в области психологии спорта и психологического обеспечения спортивной практики.

В психологических исследованиях спортивной деятельности выделяются два основных направления:

- общепсихологический теоретический анализ (Г.Б. Горская, О.В. Дашкевич, Е.П. Ильин, А.Ц. Пуни, А.В. Родионов, П.А. Рудик и другие);
- профессиографическое изучение отдельных видов спорта, предполагающее составление психограмм, т.е. более или менее полного перечня профессионально важных качеств личности спортсмена, представляющего какой-либо вид спорта (Г.М. Гагаева, Э. Герон, Н.А. Худалов, А.О. Черникова и другие).

Именно при разработке профессиографического направления спортивно-психологических исследований, имеющих безусловный прикладной характер, обнаруживаются недостатки общей теории спортивной деятельности.

Мы присоединяемся к точке зрения Г.Б. Горской, считающей одной из наиболее перспективных для дальнейшего развития теории спортивной деятельности и устранения существующих в ней пробелов концепцию системогенеза профессиональной деятельности академика В.Д. Шадринова.

Факторы, условия и закономерности становления спортсмена как профессионала, развитие его личности, формирование профессиональ-

но важных качеств и специальных способностей, планирование, целеполагание, контроль и самоконтроль в спортивной деятельности, психологическое обеспечение тренировочного процесса – вот далеко не полный круг проблем, переосмысление которых с позиций системогенеза профессиональной деятельности кажется нам весьма перспективным.

Не менее глобальной и высокозначимой как для теории спортивной деятельности, так и для повседневной практики спорта является проблема развития тактических способностей.

Общезвестно, что спортивные результаты зависят от физической, технической, тактической и психологической подготовленности спортсмена как субъекта спортивной деятельности.

В видах спорта, относящихся к группе спортивных игр (хоккей, футбол, баскетбол...), к тактическим способностям предъявляются максимально высокие требования. Принятие и реализация тактических решений осуществляются в условиях острого дефицита времени, жесткого непосредственного противостояния с противником, необходимости координировать тактические действия с партнерами по команде, на фоне колоссальных физических нагрузок и под воздействием целого ряда негативных психологических факторов.

В отечественной психологии спорта рассматривается трехкомпонентная психологическая структура тактического действия, включающая:

- восприятие игровой ситуации,
- мысленное принятие решения,
- психомоторную реализацию принятого решения.

Исходя из этого, полноценное и целесообразное выполнение тактических действий определяется уровнем развития целого ряда познавательных и психомоторных способностей спортсмена.

Восприятие ситуации игры является основным компонентом структуры тактического действия, от полноты и точности которого зависят и принятие решения, и его психомоторная реализация. Следовательно, некоторый уровень развития сенсорно-перцептивных и attentionных способностей, позволяющий быстро, точно и адекватно отражать условия, в которых осуществляется спортивная деятельность, абсолютно необходим для развития тактических способностей.

Принятие решения на основе воспринятой информации напрямую зависит от особенностей и уровня развития мыслительных и мнемических способностей, благодаря которым спортсмен может иметь в распоряжении некоторый набор возможных вариантов решения возникшей в игре тактической задачи, критически их оценить, спрогнозировать вероятные результаты своих тактических действий и выбрать наиболее рациональное и адекватное ситуации решение.

Наконец, на этапе психомоторной реализации принятого решения ведущую роль начинают играть психомоторные способности спортсмена, обеспечивающие необходимые скорость реакции, точность и координированность движений, траекторию броска, дозирование мышечного усилия и т.д.

Специфика соревновательной и тренировочной деятельности в отдельных видах спорта, безусловно, определяет необходимый набор и уровень развития познавательных и психомоторных способностей, которые профессионально важны для овладения тактикой того или иного вида спорта. Исследование этих способностей и выявление условий их развития имеет высокое прикладное значение в детско-юношеском спорте.

Построение учебно-тренировочного процесса с учетом специальных тактических способностей, понимаемых нами как система общих способностей человека, которые приобрели черты оперативности под влиянием специфических особенностей спортивной деятельности и своеобразия отдельных видов этой деятельности, продуманная организация в рамках тренировки специальных развивающих воздействий – необходимое условие формирования из молодого спортсмена профессионала высокого класса.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ*

Осипова Т.В., аспирантка кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, психолог средней школы № 43 им. А.С. Пушкина (г. Ярославль)

В качестве главного результата в "Стратегии модернизации образования" рассматривается готовность и способность молодых людей, окончивших школу, проявить нравственные, интеллектуальные, гражданские силы, необходимые не только для того, чтобы "адаптироваться", вписаться в современную жизнь, но и для того, чтобы активно, творчески действовать в изменяющихся условиях.

Целью нашего исследования является изучение особенностей творческого мышления учащихся старших классов средней школы. Анализ полученных данных позволяет с новых позиций рассматривать вопрос о реализации компетентностного подхода к содержанию образования и определить оптимальные пути развития креативности.

На первом этапе были поставлены задачи выявления представлений старшеклассников о возможности реализации творческих способностей в рамках школьной программы, а также диагностики исходного уровня развития творческого мышления и последующего мониторинга.

В исследовании приняли участие учащиеся 10 профильных классов, еще не имеющие опыта исследовательской и проектной деятельности – всего 88 человек.

Результаты анкетирования показали, что большинство учащихся 10 классов назвали в качестве предметов развивающих творческие способности – музыку, изобразительную деятельность и литературу. Можно предположить, что другие предметы выступают в сознании школьников как носители знаний и навыков. Другое объяснение – проявление жестких стереотипов, связывающих творческую деятельность со сферой искусства.

На вопрос, какое задание вы бы предпочли – решить 10 однотипных задач по алгоритму или одну нестандартную задачу, 70% учащихся выбрали первый вариант. Д.Б. Богоявленская отмечает, что, при ориентации лишь на результат, деятельность лишается своего собственно целенаправленного творческого характера, а ее субъект превращается в Homo faber – человека-делателя. На наш взгляд, запуская творческий процесс, учитель должен акцентировать внимание ученика не на продуктах творчества, а на способности к импровизации, гибкости, нестандартности, а в противном случае ведущими качествами будут оставаться трудолюбие, усердие, дисциплинированность, терпение.

Рассматривая проблему творческого мышления, в первую очередь необходимо обратиться к вопросу о мотивации творческой деятельности, а также организации особой творческой ситуации. На наш взгляд, задания для активизации творческого мышления должны обладать не только проблемностью и конфликтностью, но и индивидуализированностью.

Как перейти от внешней мотивации, которую Д.Б. Богоявленская образно сравнивает с горизонтальной траекторией движения мысли в поверхностном слое заданной деятельности, к мотивации внутренней – вертикальной траектории – идущей в глубинные слои познания действительности и выходящей на новые закономерности, новые проблемы? Одно из решений данной проблемы – это индивидуальный подход и раннее выявление профессиональных предпочтений. Творческие способности не являются константными, неизменными, они осуществляются только в динамике, в процессе той или иной практической или теоретической деятельности.

Диагностическая часть первого этапа исследования должна была выявить исходный уровень креативности учащихся, некоторые личностные характеристики и способности, так как "бессмысленно говорить о каких-то творческих способностях в отличие от просто способностей" (Д.Б. Богоявленская). Использовались следующие методики: "Самооценка личностной креативности" (Е.Е. Туник), "Самооценка креативности", "Групповая оценка креативности", "Методика диагностики уровня рефлексивности личности" (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), "ТУС".

Предварительный анализ и статистическая обработка полученных результатов позволят сделать следующие выводы:

1. Не выявлены значимые различия показателей креативности учащихся различных профильных классов.

2. Нами установлена корреляция показателей групповой оценки креативности и показателя креативности по тесту "Самооценка личностной креативности" (Е.Е. Туник) на уровне значимости 0,05, что позволяет говорить о возможности использования этого метода.

3. Зафиксированы низкие показатели рефлексивности учащихся 10 классов (средний балл - 3 по стандартизированной шкале "Методика диагностики уровня рефлексивности" (А.В. Карпов, В.В. Пономарева). Рефлексивное мышление означает тщательное взвешивание, оценку и выбор. Главное отличие рефлексии от любых других видов умственной деятельности – в ее тщательности и аккуратности. Она направлена на поиск смысла.

4. В двух классах установлена отрицательная корреляция показателя рефлексии и суммарного показателя креативности, а также факторов "склонность к риску" и "любопытность" (по тесту Е.Е. Туник). Склонность к риску и любопытность характеризуют человека, интересующегося всем новым, активного в познании, отстаивающего свои идеи, допускающего возможность ошибок. Выраженность этих качеств соответствует низкой рефлексии.

Полученные в исследовании результаты позволили составить общую картину, отражающую актуальный уровень развития креативности старших классов. Наиболее сложным представляется следующий этап – этап выделения факторов, оказывающих благоприятное и негативное влияние на творческие способности, творческое мышление учащихся профильных классов.

* Работа выполнена при поддержке Международного института "Открытое общество" (Фонд Сороса), Россия. Проект № ННН-206)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ И СИНДРОМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ С ПОЗИЦИЙ СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОГО ПОДХОДА*

*Орёл В.Е., канд. психол. наук., докторант кафедры психологии труда и
организационной психологии Ярославского государственного
университета им П.Г. Демидова (г. Ярославль)*

Проблема изучения психического выгорания привлекла внимание отечественной психологии в последние годы (Н.В. Гришвина, 1997; В.Е. Орёл, 1997, 1998, 1999, 2001; А.А. Рукавишников, 1998, 1999, 2001, Т.В. Форманок, 1994). Под психическим выгоранием понимается состояние физического, умственного и эмоционального истощения в профессиональной деятельности. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений (С. Maslach, 1993).

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приводящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг.

Клиенты воспринимаются не как живые люди, а все их проблемы и беды, с которыми они приходят к профессионалу, с его точки зрения, есть благо для них.

Наконец, редукция профессиональных достижений представляет собой возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Данный феномен является профессиональным. В какой-то степени он отражает специфику той профессиональной сферы, в которой был впервые обнаружен: работа с людьми и оказание им помощи. Особенно это касается второго его компонента. Вместе с тем исследования последних лет позволили существенно расширить сферу его распространения, включив профессии, не связанные с социальной сферой. Кроме того, психическое выгорание является необратимым феноменом. Возникнув у человека, он продолжает развиваться, и можно только определенным образом затормозить этот процесс.

Многочисленные эмпирические исследования, посвященные психи-

ческому выгоранию, касались изучения его взаимосвязи с личностными характеристиками, установками, социально-демографическими характеристиками и факторами рабочей среды (В.Е. Орёл, 2000). Подавляющее большинство этих работ страдало рядом недостатков:

1. Преобладание аналитического подхода, заключающегося в установлении связей составляющих выгорания с отдельными факторами, как внутренними, так и внешними.

2. Ограниченность эмпирических работ только сферой личностных характеристик, что привело к выпадению ряда достаточно важных подструктур личности из поля зрения исследователей (ценностно-мотивационная и когнитивная подструктуры).

Одним из путей преодоления ограниченности аналитического подхода является использование методологии системного подхода к изучению профессиональной деятельности, предложенного В.Д. Шадриковым (В.Д. Шадриков, 1982) и успешно развиваемого в ярославской психологической школе (А.В. Карпов, 1992, 1998, 2002; Ю.П. Поваренков, 2002). Рассмотрение психического выгорания как профессионального феномена с позиций системного подхода предполагает определение его статуса в общем контексте психических образований, его структурной и функциональной организации и генезиса развития в процессе становления профессионала.

Структурно-функциональный подход предполагает, с нашей точки зрения, рассмотрение взаимосвязи выгорания с различными подструктурами личности с точки зрения не только выявления перечня психических свойств и уровня их выраженности, но, выделения специфики их структурной организации. Реализация этого принципа была нами апробирована на выявлении взаимосвязи синдрома выгорания с ценностными ориентациями личности.

Исследование проводилось на выборке учителей общеобразовательных школ ($N=102$), которые были разделены на две условные группы: "выгоревших" и "невыгоревших", с помощью методики "Опросник психического выгорания ОПВ" (А.А. Рукавишников, 2001). Диагностика ценностных ориентаций осуществлялась с помощью опросника терминальных ценностей ОТЕЦ (И.Г. Сення, 1991). Статистическая обработка полученных данных с применением корреляционного анализа и оценки достоверности различий, а также подсчет индексов когерентности (ИКС), дифференцированности (ИДС) и организованности (ИОС) структур (А.В. Карпов, 1988, 1998, 1999) выявила специфику ценностных ориентаций у двух групп исследуемого класса на аналитическом уровне анализа, так и на уровне анализа структур.

Структура ценностных ориентаций "невыгоревших" педагогов более интегрирована (ИОС=41) по сравнению со структурой "выгоревших" (ИОС=28). При этом ведущее значение имеет блок внутренних ценностей, среди которых ведущими являются "креативность", "развитие себя", "сохранение собственной индивидуальности", "мотивация достижений". Что касается ценностных ориентаций, в большей степени относящихся к статусным характеристикам профессиональной среды ("высокое материальное положение" и "собственный престиж"), то они, хотя и не несут основной нагрузки, однако вплетены в общую интегративную структуру, и их достижение реализуется за счет блока внутриличностных ценностей.

Ценностная структура "выгоревших" учителей более дифференцирована, при этом ведущая ценностная ориентация "высокое материальное положение" занимает в ней довольно обособленное место. Реализация ценностей статусного характера связана скорее не с развитием себя как личности, а с сохранением индивидуального своеобразия.

Подводя итог, можно сказать, что проявление психического выгорания в ценностно-мотивационной сфере заключается в нарушении интегративности структуры ценностных ориентаций, снижении роли внутриличностных ценностей, связанных с саморазвитием и активностью личности, и выдвигении на первый план ценностей внешнего характера, связанных с материальным благополучием, а также своеобразной стагнацией личностного роста.

** Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования РФ. Грант № 308.*

РОЛЬ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА

*Пичугина С.Г., канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры
психологии Владимирского государственного педагогического
университета (г. Владимир)*

В 1998–2001 гг. нами было проведено исследование психорегуляции педагогической деятельности учителя-словесника. Данное исследование мы считали актуальным, так как при значительной роли учителя в воспитании подрастающего поколения, при значительной роли учителя русского языка и литературы как преподавателя творческого предмета в воспитании творческой личности учащегося психорегуляция его деятельности изучена недостаточно. Определение тех качеств, которые наиболее важны для эффективного учителя русского языка и литературы, нам представляется необходимым для улучшения подготовки учителей в вузе.

Констатирующий эксперимент, проведенный с учителями г. Владимира в Владимирской области, и последующая статистическая обработка с помощью корреляционного и факторного анализов позволили определить механизм психорегуляции учителей русского языка и литературы, выявить группу учителей, творческая активность которых минимальна и которые нуждаются в некоторой коррекционной работе.

В результате проведенного нами формирующего эксперимента были зафиксированы изменения в личности учителя русского языка и литературы. Во-первых, они сами отмечали определенные перемены в себе. В самоотчетах упоминается о появлении уверенности в себе (у 80% учителей), более серьезном отношении к работе (40%), повышении общительности (30%), желании соответствовать ожиданиям окружающих (20%).

Во-вторых, по окончании формирующего эксперимента мы обратились к экспертам с просьбой повторно оценить учителей. Наибольшие изменения на достоверном уровне ($p < 0,05$) в позитивную сторону наблюдались в развитии самостоятельности, инициативности, эмпатии, организованности, артистизма, то есть тех мотивационно-деятельностных показателей, которые обеспечивают профессионализм, творческое отношение к педагогической деятельности.

Педагог оказывает на учеников не только обучающее влияние, он воздействует на них своей личностью, эмоциональностью, получая соответствующий отклик. Поэтому изменения в личности учителя-словесника, являющиеся результатом формирующего эксперимента, неизбежно должны были повлиять на личность учащихся. Наблюдения, которые были проведены нами после окончания эксперимента на уроках и в моменты внеурочного общения с учениками, показали, что изменения произошли и в личности учащихся, в том, как они общаются друг с другом и с учителем. Урок русского языка и литературы у этих учителей не выступал для учеников в качестве стрессовой ситуации или времени для отдыха, как было до участия в эксперименте, можно было заметить деловую атмосферу на уроке, когда каждый стремился высказаться, не боясь, что его мнение не примут, успеваемость в классах повысилась, реже стали случаи, когда ученики не выполняли домашнее задание. Другими словами, изменились характеристики учеников, связанные и с их познавательной активностью, и с отношением к учебной деятельности.

Таким образом, формирующий эксперимент, посвященный формированию творческой активности учителя-словесника, позволил скорректировать педагогическую деятельность учителя и учебную деятельность учащихся в направлении повышения их эффективности.

РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Поддубная Т.К., канд. психол. наук, докторант Психологического
института РАО (г. Белгород)*

Обращение к внутреннему миру субъекта деятельности, расширяя теорию и практику системогенеза деятельности, позволяет оценить процесс профессионализации не только с объективных, результативных позиций, но и с позиций субъективных – самореализации, самовыражения человека. В. Д. Шадриков справедливо отмечает, что в настоящее время утеряно понимание деятельности как искусства, ее понимание как счастья, как формы самовыражения, как формы становления человека тем, что заложено в потенции. Деятельность чаще рассматривается с позиции ее продуктивности, а процесс профессионализации с позиции объективной успешности.

Нас интересует этап вузовской профессиональной подготовки, где студенты еще в полной мере не участвуют в профессиональной деятельности, но уже формируются индивидуальный стиль деятельности, профессиональное сознание, центральными компонентами которого являются система профессиональных знаний, осознание себя как субъекта профессиональной деятельности.

Одной из задач нашего исследования являются исследование структуры сознания студентов в единстве и многообразии его составляющих и изучение закономерностей его становления. Рассматривая когнитивный компонент сознания субъекта деятельности как специфическую функциональную систему по построению модели мира на уровне пространства деятельности, формирующуюся в процессе «распредмечивания» студентами в ходе обучения нормативно одобренного способа деятельности (В.Д. Шадриков), мы в качестве ее компонентов выделяем три основных блока репрезентации знаний: профессиональные знания, знания о себе как субъекте деятельности на уровне личностной и профессиональной составляющей – и рассматриваем эти компоненты не как рядоположные, развивающиеся по своим специфическим законам, а как уровневые элементы функциональной системы, отражающие особенности деятельности и обеспечивающие ее успешность, самоактуализацию, самореализацию человека. Нами предпринята попытка на основе психоаналитического и проективного подходов разработать модель исследования содержательных и структурных особенностей когнитивного компонента сознания субъекта учебно-профессиональной деятельности, сфор-

черезность не на этапе обучения в вузе и содержательном плане (функциональность – интегрированность системы в целом и ее составляющих) в структурно-функциональном аспекте (во взаимосвязи и взаимодействии систематизации ее компонентов) во временном аспекте (по ходу и ходу обучения).

Экспериментальным путем исследуются следующие направления системности целостной структуры сознания:

1. Развитие системы профессиональных знаний.
2. Развитие системы «Я» в сложной, противоречивой взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего на уровне компонентов: «Я – абитурант», «Я – абитурант», «Я – через пять лет».
3. Развитие системы представлений о себе как личности и профессионала.

4. Развитие идентификационного поля на уровне личностного и профессионального компонентов сознания. Исследуются:
 - а) широта идентификационного поля;

Профессиональный компонент	Личностный компонент
Я – профессионал	Я – личность
Я – начинающий специалист	Я – счастливый человек
Я – творческая личность	Я – привлекательный человек
Я – преуспевающий человек	Я – самореализующийся человек

- б) содержание ролевых идентификаций (диспозиций);
- в) преобладающие ролевые идентификации;
- г) дифференцированность-интегрированность семантических пространств идентификационных полей;
- д) разработанность (когнитивная сложность) основных образов-ролей учебно-профессионального пространства;
- е) когнитивная сложность учебно-профессионального ролевого пространства в целом;
- ж) структурно-содержательные особенности диады «Студент – Преподаватель».

Результаты наших исследований подтверждают проявление общих системных закономерностей на уровне становления системы сознания (и ее компонентов) профессионала – неравномерность и гетерохронность процесса – и выявляют особенности их проявления на этапе обучения в вузе.

Основными механизмами развития системы сознания субъекта учебно-профессиональной деятельности являются механизмы дифференциации, интеграции и иерархизации. Так, структура профессиональных знаний развивается в направлении дифференциации, реализуя принцип сле-

пшой дифференциации, реализуя принцип иерархизации и шаг профессиональных знаний и усвоения этих знаний. Помимо усвоения знаний имеет место также и их стирание в направлении исторической информации, причем всего в установленные временные сроки, независимо от перцепции, что проявляется в уровне интегрированности информации и росте способности анализировать и обобщать знания в целом. Этот процесс противоречия и амбивалентности, его успешность не зависит от умения студента осознать, в перспективной – значимой в этом, систематизацию знаний не только на уровне отдельных дисциплин, но и на междисциплинарном уровне. Как показывают практики и научные исследования, знания студентов не только слабо структурированы. Опыт нашего исследования выявляет закономерности, не всегда соотносимые с принципом линейного детерминизма, что требует осмысления с позиций общей теории развития систем. Слово линейного, позитивно направленного процесса не может в реальной мире обозначить реальный путь становления системы знаний, описать всего многообразие в его содержаниях и формах. Необходимо, в частности, представить осмысление фактов, когда интеграция знаний у студентов не всегда приводит к качественно новому уровню развития профессионального самопознания, гармонизации внутреннего мира человека. При этом возникает потеря устойчивости функционирования системы сознания, проявляющаяся в снижении личностного или профессионального компонентов в его структуре, что приводит к критическим периодам в процессе профессионализации. И как результат – действие механизмов психологической защиты по типу неадекватной идентификации, размыливание времени и др. В наших исследованиях мы наблюдаем факты, когда, казалось бы, сложившаяся система знаний студентов оказывается неустойчивой, актуализируя механизмы психологической защиты: регресс, вытеснение и др. Подобные и другие проявления могут и должны быть рассмотрены с позиций системогенеза деятельности.

Структура знаний о себе как личности к моменту поступления в вуз уже прошла определенный путь развития, и сам факт выбора профессии является одним из результатов этого процесса, представляя собой новый этап личностного роста, самовыражения, самоутверждения. Здесь мы имеем новый «антокс» в развитии сформировавшегося целого – системы «Я». Структура знаний о себе как о профессионале представляет собой особую ветвь системы «Я», развивающуюся не как дополнительная, еще один ее элемент, а как новое функциональное качество, по своему содержанию интегрирующее «историю» системы и ее настоящее.

Таким образом, когнитивный компонент сознания субъекта учебно-

профессиональной деятельности, представляя собой функциональную систему по построению модели мира на уровне учебно-профессионального пространства, отражает, с одной стороны, особенности процесса профессионализации, усвоения системы деятельности, с другой – особенности личностного и профессионального развития человека.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТАМИ ВУЗА

*Поддубная Т.К., канд. психол. наук, докторант Психологического
института РАО;*

*Тягачев В.Н. канд. философ. наук., проректор Белгородского
государственного университета (г. Белгород)*

Включенность человека в широкие информационные потоки, объем и скорость которых интенсивно возрастают, определяет особые, повышенные требования к процессу усвоения человеком знаний, их системной организации.

Познание, являясь процессом и результатом взаимодействия субъекта и объекта, приводит к расширению модели мира, с одной стороны, и к развитию личности – с другой.

Теоретические и прикладные аспекты познания представляют несомненный интерес при анализе становления личности профессионала, формирования психологической системы профессиональной деятельности. Формирование системы знаний является одним из важных условий и результатов процесса профессионализации студентов, выступая одним из критериев образованности человека, его профессиональной компетентности, личностной зрелости.

Анализ системы знаний в процессе профессионализации на этапе обучения в вузе представляется нам достаточно сложным и мало разработанным как в теоретическом, так и в прикладном аспекте вопросом. Мы исходим из необходимости создания универсальной модели, позволяющей исследовать процесс становления системы знаний студентов от первого курса к пятому, независимо от специализации студентов, специфики языка изучаемой науки (естественники, гуманитарии). На наш взгляд, возможны два принципиальных подхода в решении этой задачи: 1) вариант исследования процесса усвоения знаний на примере одного из базовых курсов, представляемого на всем протяжении процесса обучения, либо 2) исследование всей системы усваиваемых знаний на уровне интеграции, междисциплинарного знания. Безусловно одно: необходимо выйти на уровень анализа содержательных и структурных особенностей «научной картины

мира» студентов в такой форме, чтобы осуществить как индивидуальный личностно-ориентированный подход, так и общую оценку этапов, фаз, уровней становления системы профессиональных знаний.

Первый вариант исследования предполагает три основных этапа.

Первый этап – выявление самими студентами объема ключевых понятий по изучаемому курсу и логической схемы базы данных, что позволяет нам во всей полноте изучить индивидуально-своеобразную картину знаний студентов.

На втором этапе на основе анализа общего объема основных понятий по результатам первого этапа и программы базового курса, на примере усвоения которого проводится исследование, составляется список основных понятий, которые используются в качестве заданных элементов в репертуарной решетке Келли. Мы проводим исследование по схеме: оценочный тип решетки, выявленные конструкты, 7-балльная шкала. Это позволяет реализовать дополнительно возможности выхода на анализ общих тенденций, «профиля» развития, используя наряду с многопараметрическим исследованием методом факторного, кластерного анализа такие методы обработки, как наложение и сравнение групповых результатов исследования. Мы также получаем возможность проанализировать результаты исследования по методу Келли по параметру когнитивной сложности, структуры системы, степени ее дифференцированности, интегрированности, иерархизированности и др.

На третьем этапе с целью изучения особенностей семантических пространств базовых категорий нами используется ассоциативная техника психосемантического метода. Свободный ассоциативный эксперимент позволяет исследовать когнитивную сложность изучаемых категорий и выявить особенности изменений в психолингвистической структуре ассоциаций на заданный стимул от курса к курсу. Описание каждой категории ограничено временными рамками (3 мин.).

Второй вариант исследования предполагает следующую схему эксперимента:

- студенты актуализируют в сознании все пройденные к моменту исследования учебные предметы;
- составляют логическую схему, включающую все изученные и изучаемые курсы;
- отражают характер взаимосвязи между указанными курсами;
- по каждому из ключевых курсов (исходя из полученной структуры) выделяются 5-10 основных ключевых понятий;
- все эти понятия и составляют основу для исследования.

Нами отрабатываются оба варианта исследования. Полагаем, что

сравнительный анализ полученных результатов позволит выявить как сильные, так и «слабые» стороны предлагаемых экспериментальных подходов и выработать наиболее оптимальный в содержательном и технологическом плане вариант.

Разрабатывая модель исследования, мы считаем необходимым включить в нее еще один важный аспект анализа процесса профессионализации, непосредственно обуславливающий успешность и качество усвоения системы знаний студентами – исследование системы знаний преподавателя.

Исходя из того, что формирование системы знаний студентов реализуется в процессе взаимодействия (непосредственного или опосредованного) студента и преподавателя, в результате которого происходит не «присвоение» опыта студентом, а преобразование собственного опыта, представляется важным исследование системы знаний студентов в соотношении с системой знаний преподавателей. Мы исходим из того, что преподаватель не только располагает (в идеале) большими знаниями, но и владеет методикой приобретения новых знаний, то есть представляет собой личность с более высокой организацией собственного информационного пространства, нежели студент и опирается в своей деятельности на более развитую и лучше структурированную информационную модель. То есть речь идет о взаимообусловленности организации процессов когнитивного пространства преподавателя и студентов. В процессе обучения, в учебно-профессиональном пространстве происходит интеграция семантических полей взаимодействующих субъектов, привносится тот оттенок эмоциональности, который определяет особенность этого взаимодействия. Уловить эту «цветность» пространства взаимодействия не легко и сложно одновременно. Так, у первокурсников это, как правило, тот нерасчлененный поток ощущений от “интересно”, “перспективно”, “здорово” до “непонятно”... Уровень проблемности, степень творческой, системности знаний – неполный перечень показателей учебного процесса, во многом определяемых характером взаимодействия в диаде «Студент – Преподаватель».

Личностная позиция преподавателя отражается в своеобразии его системы знаний, но тип структуры (определяемый во многом характером и уровнем сформированности научной парадигмы) остается тем общим критерием, который позволяет проводить сравнительный анализ степени ее сформированности, уровня ее организации.

Результаты проведенных нами исследований особенностей процесса усвоения знаний студентами различных специальностей и различных этапов (курсов) обучения позволяют решать вопросы доступности и со-

ответствия информационной основы деятельности этапу обучения и уровню профессионального сознания будущего специалиста, расширяют технологические возможности процесса обучения профессионала.

СУБЪЕКТНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Поддубный Н. В., доктор философ., канд. психол. наук, профессор,
декан педагогического факультета, зав. кафедрой психологии
Белгородского государственного университета (БелГУ);
Гребнева В. В., старший преподаватель кафедры психологии БелГУ
(г. Белгород)*

Изучение субъективного мира человека предполагает выделение его структуры, т. е. своеобразной иерархии свойств и состояний, побуждений и тенденций. Здесь мы имеем в виду то, что внутренний субъективный мир человека неоднороден по степени "локализации" активности: в нем можно выделить ядро - центр внутренней активности, который, сформировавшись, определяет весь процесс становления личности и ее внутреннего мира. Становится очевидной проблема разрешения вопросов: Каким образом формируется "центр (ядро) субъективности"? Каковы условия приобретения им относительной независимости от породивших его внешних и внутренних условий? Каким образом влияет он на весь процесс становления личности и ее внутреннего мира? Какова роль составляющих его компонентов? Каковы основные тенденции его формирования?

Рассматривая индивидуальный характер внутреннего мира человека, необходимо дифференцировать от характера его объективации. Несмотря на то что оба эти понятия касаются комплексного уровня организации, значимость их влияния на поведение человека в каждом конкретном случае не одинакова. В нашем исследовании мы будем называть индивидуальную внутреннюю структурную единицу личности "субъективной диспозицией". Без сомнения, верно, что мы не можем отдельно наблюдать ту или иную диспозицию. В непрерывном потоке поведения одновременно задействованы всевозможные детерминирующие тенденции. Любой поведенческий акт требует конвергенции психических установок, мотивационной активности, навыков, стилистических привычек, а также глубинных личностных убеждений и ценностей.

Для анализа субъективной мотивационной диспозиции важно учитывать различие между предметным, субъективным и объективным содержанием

ема мотивационных отношений и невозможность рассмотрения каждой из этих характеристик отдельно друг от друга. Предметное содержание — это совокупность мотивационных отношений человека, составляющих содержание его личности, оно представляет собой область личностной динамики и личностной детерминации. Субъектное и объектное содержания представляют собой совокупность "кватримотивационных" отношений (А.Б. Орлов), т.е. эти содержания локализованы не между полюсами субъект и объект, а на самих этих полюсах. Таким образом, потенциально осознаваемой является лишь область предметного содержания, тогда как субъектное и объектное содержание практически не осознаваемо. Предметное содержание является осознаваемым центром (ядром), вокруг которого "вращаются" влияющие друг на друга, но не осознаваемые субъектные и объектные содержания мотивации.

Рассматривая проблему диспозиций как проблему мотивационных отношений, можно предположить, что вторичные диспозиции (Олпорт), располагающиеся вблизи области субъективного содержания, представляют собой скорее эффективные мотивации с высоким потенциалом активности, побуждения, но плохо осмысленные и без детальной целевой структуры. Они воспринимаются чаще как "внешние мотивы", как проявления разного рода зависимостей и привязанностей. Центральные (главные) мотивационные образования проявляются как "внутренние мотивационные потоки", порождающие особые состояния личности, для которых характерны конгруэнтность, творчество, свобода, индифферентность в отношении социальных оценок, а также интернальность, ориентация на сотрудничество в процессе взаимодействия, гуманизм и т.д. Эти состояния можно назвать состояниями, обуславливающими мотивационную активность, которую мы считаем "ядром" субъектности, т.е. центральной диспозицией. Уровень выраженности мотивационной активности, как мы уже отмечали, индивидуален и может свидетельствовать об уровне субъектной готовности человека к объективации.

Вышеперечисленные теоретические положения, а также анализ эмпирических данных процесса объективации студентов вуза в условиях учебно-педагогического и межличностного взаимодействия позволили нам сделать следующие выводы:

1. Психологическим условием формирования субъектной готовности студента университета к личностно-центрированному взаимодействию является формирование у студента своеобразной системы центральных диспозиций.

2. Структура субъектной готовности выражается в наборе различ-

ных центральных диспозиций, состоящих из интеллектуального, когнитивно-перцептивного, мотивационного компонентов и их критериев.

Существующие диагностические методы не позволяют нам получить полный ответ на вопрос о том, сколько диспозиций может быть у человека, поскольку они тесно переплетены, взаимосвязаны. В результате экспериментального исследования, проведенного нами, одной из центральных диспозиций ("ядром" субъектной готовности) является мотивационная активность студентов университета. В ходе исследования выяснилось, что содержание мотивационной активности, представляющей одну из центральных диспозиций студентов университета как субъектов образования, в большей мере соответствует особенностям организации личностно-центрированного взаимодействия. В результате исследования нами был составлен профиль мотивационной активности, анализ которого позволяет сделать следующие выводы:

1. Во-первых, во всех группах испытуемых в разной степени выраженности доминирует интернально-объектная стратегия взаимодействия.

2. Во-вторых, поскольку личностно-центрированный подход предполагает наличие высокого уровня развития именно такой стратегии взаимодействия, выявленные показатели свидетельствуют о достаточно высоком уровне мотивационной готовности к гуманистическому типу взаимодействия. При этой стратегии основной способ (мотив) взаимодействия – взаимное принятие внутреннего и внешнего, а также их взаимное положительное отрицание – обуславливает возможность саморазвития человека.

Однако не секрет, что в условиях существующей информационной образовательной модели студент, выступая в качестве пассивного объекта учебного процесса, сталкивается с проблемой объективации своих существующих потенций. В такой ситуации уровень активности студентов в процессе учебно-педагогического взаимодействия значительно уступает выявленному нами уровню их субъектной готовности.

Анализируя приведенные данные, естественно предположить, что в условиях личностно-центрированного взаимодействия, при наличии достаточного уровня субъектной готовности, готовность (активность) субъекта может значительно повыситься за счет особой организации образовательного пространства, в условиях которого субъектные диспозиции смогут успешно объективироваться в учебно-педагогическом и межличностном взаимодействии.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНТЕГРАТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

*Поддубный Н.В., доктор философ. канд. психол. наук, профессор,
декан педагогического факультета, зав. кафедрой психологии
Белгородского государственного университета (БелГУ);
Хаванская В.А., аспирантка кафедры психологии БелГУ (г. Белгород)*

С точки зрения концепции самоорганизации личность представляет собой неравновесную динамическую систему, стремящуюся к максимальной устойчивости. Состояние устойчивости достигается благодаря относительному равновесию между личностными образованиями и конкретными условиями социально-профессиональной среды. Нарушение динамического равновесия приводит к смене оптимального режима функционирования на высокий или низкий уровень активности и переводит всю систему в неустойчивое состояние. На основе теоретических положений синергетики выделяются три энергетических уровня в структуре функциональных образований личности. За оптимальное состояние приняты средний уровень психической активности, так как ему соответствует оптимальный режим функционирования, обеспечивающий продуктивную активность в устойчивом состоянии системы. Этот уровень обуславливает предсказуемые и адаптивные формы поведения. Состояние повышенного и пониженного уровня активности относятся к неустойчивым. Их актуализация приводит к непредсказуемым и скачкообразным формам поведения. А.О. Прохоров выделяет существенные характеристики неравновесных (неустойчивых) состояний, главная из которых заключается в том, что они обуславливают возникновение структур, обеспечивающих переход к новому уровню взаимодействия с социально-профессиональной средой. Таким образом, подход к личности с позиций теории самоорганизации позволяет выявить такое базовое структурно-функциональное образование, как уровень психической активности, отражающий особенности условий социально-профессиональной среды и характер взаимодействия с ней. Следовательно, изменение уровня психической активности выступает в качестве основного механизма самоорганизации личности.

Другой аспект анализа личности с точки зрения теории самоорганизации связан со структурной организацией системы, в которой ее главный элемент – ядро становится основным посредником во взаимоотношениях всех элементов системы, выполняя регулятивную функцию (Поддубный Н.В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем. Ростов н/Д: Белгород, 1999).

Через понятие ядра раскрывается интегральная сущность личности как системы, организующей все реальное множество психологически реакций человека в интегральную структуру, которая обеспечивает оптимальное функционирование субъекта в конкретных условиях жизнедеятельности. В этой связи процесс самоорганизации личности представляется процессом психической интеграции или рефлексивными процессами. Деятельностный подход позволяет рассматривать рефлексию в качестве механизма развития и реализации деятельности, в свою очередь, деятельность является предметом рефлексии. Рефлексия как процесс направляется представлением о результате, который должен быть достигнут человеком и заключается в соотношении всех элементов, составляющих содержание конкретной деятельности с ее целью. Направленность на освоение деятельности в целом отличает рефлексивный процесс от других сознательных процессов и позволяет трактовать его как интегративный. В основе всех рефлексивных процессов лежит единая психологическая реальность – рефлексивное действие. Рефлексивное действие выступает условием выполнения любого действия обобщенным способом, т.е. условием его переноса в другие конкретно-практические ситуации.

Кроме того, рефлексию можно рассматривать и как процесс еще более высокого уровня интегрированности. Он включает в себя в качестве компонентов рефлексивные процессы всех видов деятельности и общения субъекта и связывает их в единый непрерывный процесс, порождающий рефлексию как состояние, которое, в свою очередь, предельно отрывая человеческое сознание от непосредственного исследования бытия и переводит психическое к высшим формам его существования – порождающему человеческом онтологии собственной души. Рефлексия выступает в качестве системного механизма самоорганизации личности.

Концепция самоорганизации позволяет подчеркнуть структурно-функциональное единство личности и трактовать его как соответствие между структурно-содержательными характеристиками и функционально-динамическими проявлениями. Следовательно, под самоорганизацией личности необходимо понимать процесс ее структурно-функциональной организации, направленных на сохранение целостности личности в динамично состоянии максимальной устойчивости в изменяющихся условиях. В основе самоорганизации лежат процессы регуляции уровня активности субъекта во взаимодействии с факторами социально-профессиональной среды и интегративные процессы, упорядочивающие параметры этой среды с компонентами личностной структуры.

Наши предположения о том, что в основе самоорганизации личности лежат взаимодействие механизмов колебания уровня психоло-

ческой активности и роста рефлексии, составила ключевую идею экспериментального исследования, проведенного на базе Белгородского государственного университета. Результаты исследования показали, что эти механизмы обуславливают как процессы глубоко внутренней психологической перестройки личности, так и продуктивность студентов в учебно-профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. В соответствии с данным критерием нами было выявлено шесть типов самоорганизации личности студентов:

тип А – низкий уровень психической активности (УПА) при развитой рефлексии;

тип В – низкий УПА при низкой рефлексии;

тип С – средний УПА при развитой рефлексии;

тип D – средний УПА при низкой рефлексии;

тип Е – высокий УПА при развитой рефлексии;

тип F – высокий УПА при низкой рефлексии.

Каждому типу необходимы существенно отличные от других условия учебно-профессиональной среды для реализации учебных и личностно-развивающих задач. К формам проваления механизма самоорганизации личности студентов можно отнести повышение уровня осмысленности жизни, формирование адекватной самооценки и уровня притязаний, повышение мотивации учебно-профессиональной деятельности и становление профессионального самосознания. Они обеспечивают приобретение общепсихологической зрелости и профессиональное становление личности.

С точки зрения теоретических представлений о стадиях процесса самоорганизации нами выделены три направления в развитии личности студента как самоорганизующейся системы:

1) процесс формирования новообразований психологически зрелой личности студента;

2) процесс формирования новообразований психологически незрелой личности студента в благоприятных условиях;

3) процесс формирования новообразований психологически незрелой личности студента в неблагоприятных условиях.

Как видно, одного типа самоорганизации личности другим, так и переход от одного направления развития личности к другому происходит при качественном изменении уровня функционирования одного или сразу двух ведущих механизмов. Развитие механизмов самоорганизации идет в сторону повышения роли рефлексии, ее роста и снижения амплитуды колебания психической активности. Усиление степени взаимодействия двух основных механизмов повышает

ет устойчивость личностных образований и стимулирует процессы интеграции личности в социуме.

Таким образом, синергетический подход к исследованию личности позволяет глубже раскрыть механизмы ее самоорганизации и на их основе прогнозировать развитие личности.

ВЛИЯНИЕ ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ НА АКТУАЛИЗАЦИЮ ЗНАЧИМЫХ РЕСУРСОВ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ

*Постылякова Ю.В., аспирантка Института психологии РАН
(г. Москва)*

Внешняя среда оказывает заметное влияние на поддержание баланса в системе среда – личность. Усиление влияния внешней среды, часто доходящее до экстремального уровня, вызывает нарушение личностного баланса и отражается в формировании качественно новых соотношений свойств личности и переживания стресса. Стресс – сложное по своей природе явление, имеет психофизиологический, личностный и социальный аспекты. Особый интерес представляют исследования психологических эффектов стресса, направленные на поиск стратегий предупреждения и/или противодействия стрессу. До сих пор остается малоисследованной тема ресурсов совладания и преодоления стресса. Остаются открытыми вопросы изучения стратегий, способов совладания, зависимости тактики совладания от личностных особенностей и выраженности состояния стресса у человека.

Теории стресса, названные "теориями несоответствия", явились теоретической базой для создания метода количественной оценки причин возникающего дисбаланса между требованиями внешней среды и ресурсами человека. К.Матени с коллегами (K.B. Matheny, W.L. Cutlett, D.W. Arcock, J.L. Pugh, H.F. Taylor, 1981, 1987) создали "Опросник оценки ресурсов совладания со стрессом" (Coping Resources Inventory for Stress – CRIS). Опросник CRIS позволяет измерить овладение ресурсами, которые помогают уменьшать негативные влияния стресса. Эти ресурсы состоят из паттернов поведения, установок, убеждений, физических и социальных факторов. В современных моделях стресса ключевая роль отводится несоответствию между требованиями, предъявляемыми к человеку, и его неумением воспользоваться собственными ресурсами для совладания со стрессом. Согласно ресурсной модели психологического стресса, в которой он рассматривается как неравенство, несоответствие между воспринимаемыми требованиями и ресурсами, вопрос о механиз-

ная регуляция реакций на стресс является крайне важным. Как известно, стресс регулируется на физиологическом, нейрогуморальном, психологическом, когнитивном, поведенческом уровнях. Ресурсы человека, к которым относятся, способности человека, его личностные особенности, предшествующий опыт, знания, потребности, мотивы, ценности, самооценка, также оказывают влияние на регуляцию стресса. По мнению авторов теста, к ресурсам можно отнести установки, убеждения, финансовые возможности человека. Также сюда относят имеющиеся у него профессиональные навыки и опыт, использование которых будет способствовать преодолению или снижению стрессовых реакций. К примеру, навыки, которые входят в состав эффективного решения проблем, подразумевают способность управлять требованиями со стороны окружающих, а также находить возможные решения, структурировать процесс решения проблем, ориентироваться на себя при принятии решения, иметь уверенность в адекватности своего плана.

Нами проведена работа по адаптации теста CRIS (А.В. Махнач, Ю.В. Постылизова, 1999). На основе проведенного факторного анализа было выделено 12 шкал: "Самораскрытие", "Направленность на себя", "Уверенность", "Принятие себя и других", "Социальная поддержка", "Финансовая свобода", "Физическое здоровье", "Физическая выносливость", "Контроль стресса", "Контроль напряжения", "Структурирование" и "Решение проблем". Значения альфы Кронбаха для двенадцати шкал русской версии CRIS лежат в пределах $0.71 < \alpha < 0.89$. Ретестовая надежность: $0.68 < r < 0.90$, $p < 0.01$. Были получены нормы для мужчин и женщин на выборке российских студентов. С помощью CRIS были оценены индивидуальные ресурсы совладающих со стрессом студентов вузов и выявлены условия, которые препятствуют здоровому образу жизни.

С помощью CRIS в Москве и в Атланти (США) проведено тестирование студентов (российская выборка: $n = 211$, средний возраст: 18,9 года; американская выборка: $n = 225$, средний возраст: 19,15 года). Выявлены статистически значимые различия по шкалам на основе t -критерия Стьюдента по четырем шкалам: "Самораскрытие", "Принятие", "Физическая выносливость", "Решение проблем" ($p < 0,05$). Российские студенты обладают более высокой ресурсностью в навыках решения проблем и физической выносливости, тогда как американские студенты свободнее делятся своими чувствами, мыслями, мнениями и чаще принимают себя и других такими, какие они есть.

Полученные различия между выборками объясняются культуральными, этногенетическими, социальными различиями, существующими между россиянами и американским обществом. Reynolds, Wagner (2000) отмечают,

что состояние США на момент сбора данных для настоящего исследования было более стабильным, чем в России. Экономика США находилась на подъеме, инфляция была низкой и контролируемой; безработица снижалась на 40% ежегодно, и молодежь смотрела с оптимизмом в будущее. Эти благоприятные условия американского общества на момент проведения исследования, возможно, оказали влияние на установки и ответы американских студентов. Отечественные психологи, политологи, социологи, экономисты оценивают жизнь россиян как протекающую на фоне продолжающейся трансформации разных сторон нашего общества. З.В. Сивенч (1998) показывает, что сегодня молодые люди (18 - 25 лет и 26 - 35 лет) и более образованные люди (незаконченное высшее и высшее образование) успешнее адаптируются к новым условиям жизни в России. В финансовом неравенстве они усматривают не столько социальную стратификацию и деление людей на богатых и бедных, сколько возможность самореализации и индивидуального выбора. Полагают, что наше время способствует "уверенности в себе", "работает на себя", "каждый может разбогатеть, если сумеет", ценятся "предприимчивость и инициатива".

Проведенное нами исследование ресурсов совладания со стрессом показало, что новые социальные и экономические условия актуализируют наиболее значимые для настоящего времени ресурсы, такие, как: физическая выносливость, способность решать проблемы и обладать навыками структурирования своих ресурсов.

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Руковишникова Н.Г., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)*

Исследование становления профессионального самосознания учителя открывает широкие перспективы повышения квалификации и улучшения качества подготовки специалистов, так как формирование этого феномена психической жизни является предпосылкой совершенствования личности как субъекта труда, общения и познания.

Профессиональное самосознание – это особый феномен человеческой психики, обуславливающий саморегуляцию личности своими действиями в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального

отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности. А.К. Маркова определяет профессиональное самосознание как "комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу".

Профессиональное самосознание характеризует определенный уровень самоопределения личности. Личность, самоопределившаяся в профессиональном плане – индивид, осознающий свои жизненные цели, планы, связанные с самореализацией в профессиональной сфере, профессиональные намерения, свои личностные и физические качества, свои возможности, способности, дарования, требования, предъявляемые деятельностью, профессиональной группой.

По мере роста профессионализма профессиональное самосознание меняется. Оно расширяется за счет включения новых признаков развившейся профессии, что предъявляет новые требования к человеку-профессионалу; меняются сами критерии оценивания себя как профессионала. Расширение профессионального самосознания выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности.

В целом большинство авторов (Е.М. Боброва, С.В. Васильковская, В.Н. Кошеч, А.К. Маркова) отмечают, что профессиональное самосознание требует специальной работы по развитию, формированию, однако зачастую оно складывается стихийно. Но в педагогической деятельности, где существует профессиональная необходимость повысить эффективность этого процесса, организация и руководство познавательной деятельностью личности, соблюдение психологических условий и принципов его развития могут дать зримые результаты.

Вопрос о профессиональном самосознании находится в неразрывной связи с проблемой самоопределения личности педагога. Так, П.А. Шапир считает, что степень сформированности профессионального самосознания выпускника вуза может служить показателем успешности и завершенности его профессионального самоопределения. Поэтому учет особенностей профессионального самосознания, поиск резервов его совершенствования являются предпосылкой успеха всей профориентационной работы в вузе.

Какова же динамика профессионального самопознания студентов педагогического вуза? Какие сложности встречаются на пути формирования образа профессионального Я будущего педагога?

Студенческий возраст – начало перехода от юности ко взрослости, важ-

нейший период развития самосознания и зрелой самооценки. Феноменально это проявляется в осознании своей индивидуальности, неповторимости, мотивов поведения и деятельности, интимизации внутренней жизни. В завершающей стадии находится и профессиональное самоопределение студентов. Все это делает не только возможной, но и необходимой специальную работу по управлению процессом профессионального самосознания студента, формированию его профессиональной Я-концепции.

По мнению большинства ученых, движущей силой процесса профессионального развития субъекта деятельности является противоречие между возможностями человека и требованиями деятельности. У студентов педагогического вуза оно проявляется как противоречие между представлениями о профессии педагога и ее реальной сущностью, с одной стороны, и между представлениями о себе как субъекте предстоящей педагогической деятельности и своими реальными возможностями – с другой.

С целью изучения психологических закономерностей процесса профессионального самосознания студентов нами было проведено эмпирическое исследование с использованием методов наблюдения, беседы и опроса. Результаты проведенного исследования раскрывают закономерности процесса профессионального самосознания будущего педагога, характеризуют его динамику на этапе профессионального обучения, а также показывают его роль в формировании личностного смысла профессионального обучения и предстоящей педагогической деятельности. Приведем наиболее значительные из полученных результатов.

В процессе первых трех лет обучения в вузе у большинства студентов профессиональное обучение начинает терять личностный смысл, что проявляется в неудовлетворенности своим профессиональным выбором и желании продолжить профессиональный путь педагога. Если на первом курсе 61,5% студентов удовлетворены своим профессиональным выбором, то на втором курсе их становится 46,8%, а на третьем – 33,3%. Если на первом курсе 69,2% студентов утверждают, что пойдут работать учителями, то уже на втором курсе их число сокращается до 25%. Наши данные хорошо согласуются с данными других авторов, которые называют этот период "кризисом второго – третьего курсов".

Как показало наше исследование, неудовлетворенность профессиональным выбором и негативное отношение к профессии педагога связаны чаще всего с недостаточным знанием сущностных особенностей педагогической профессии, прежде всего с непониманием ее мотивационного потенциала, т.е. возможностей по удовлетворению базовых потребностей личности: в общении, познании, социальном признании, самовыражении, самореализации и творчестве.

Устойчивое положительное отношение личности студента к себе как субъекту предстоящей педагогической деятельности выступает в качестве критерия завершенности процесса его профессионального самоопределения, а также является показателем того, что профессиональное обучение имеет для него личностный смысл. Однако, как показало наше исследование, положительное отношение к себе как к субъекту педагогической деятельности характерно далеко не для всех студентов старших курсов. В частности, если на первом курсе 66,6% студентов считают, что смогут стать хорошим педагогом, то на четвертом курсе - только 41,5%. Только 38,5% студентов пятого курса считают, что обладают качествами, необходимыми для успешной работы учителя.

В исследовании обнаружена позитивная роль активной педагогической практики в формировании адекватного "образа профессионального Я" будущего педагога. После педагогической практики мнение большинства студентов о профессии (58,4% на четвертом курсе и 54% - на пятом) и о себе как педагоге (73,5% на четвертом курсе и 54,2% - на пятом) улучшается, а оценка своих успехов в профессиональном развитии становится все более объективной.

Таким образом, в ходе профессионального обучения и подготовки к педагогической деятельности представления о профессии и о себе как будущем педагоге пополняются и расширяются, результатом этого является установление личностного смысла профессионального обучения, которое происходит у большинства студентов только на старших курсах. Как показало наше исследование, на эффективность этого процесса оказывает положительное влияние активное и систематическое профессиональное самопознание, направленное на формирование адекватного представления о себе как субъекте предстоящей педагогической деятельности. Таким образом, профессиональное самосознание является необходимым психологическим условием эффективности процесса профессионального становления будущего педагога.

Однако выявленные в работе негативные тенденции в формировании профессионального самосознания студента (так называемый "кризис второго - третьего курсов") говорят о необходимости специальной работы по управлению этим процессом, оказанию студентам своевременной помощи в формировании адекватного "образа профессионального Я". Результатом этой работы будет являться формирование активного субъекта профессионального развития, способного анализировать свои жизненные и профессиональные цели, мотивы, возможности собственной личности и сравнивать их с требованиями педагогической деятельности.

ВЛИЯНИЕ СПОСОБНОСТИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ СТРУКТУРУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Серафимович И.В., канд. психол. наук, доцент кафедры управления и экономики Института развития образования (г. Ярославль)

Проблема подготовки учителей к решению конкретных ситуаций в процессе формирования профессионального мышления - одна из важных в педагогической психологии в условиях всё возрастающих требований к педагогу и его роли в учебно-воспитательном процессе. В педагогической деятельности, как и любой другой, существует необходимость в прогнозах, которые ориентированы на разную временную перспективу, на разные цели педагогической деятельности.

Анализируя причины высоких достижений в деятельности учителя, российские (А.А. Бодалёв, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.К. Осипова, В.А. Якунин) и зарубежные (G. Mohlenkam, I. Zimmer) учёные усматривают решающую роль способности учителя прогнозировать. Мы базируемся на концепции педагогического мышления (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселёва, О.В. Сумарокова, Е.В. Коточигова), которая позволяет изучить особенности прогнозирования в профессиональном педагогическом мышлении особенно детально. Педагогическая деятельность (её строение) накладывает отпечаток на мыслительные процессы, обеспечивающие эту деятельность и регулирующие её, т.е. мышление опосредовано определёнными мотивами, целями, ИОД и т.д. В связи с этим представляется целесообразным рассмотреть структурную модель деятельности и её влияние на мыслительные процессы. При этом мы исходим из концепции В.Д. Шадрикова, которая в настоящее время является наиболее полной и разработанной для целей психологического анализа трудовой деятельности. Таким образом, изучение особенностей прогнозирования, проявляющихся в каждом функциональном блоке психологической системы деятельности, позволит глубже и основательнее исследовать педагогическое мышление, поскольку реализуется в данном случае возможность рассмотреть мышление в единстве процессуальной и содержательной сторон, обеспечит применение системного подхода к изучаемому феномену. Мы понимаем педагогическое прогнозирование как мыслительный процесс, заключающийся в предвидении хода, истока и последствий разрешения педагогических проблемных ситуаций, проявляющийся во всех функциональных блоках психологической системы деятельности, качественно меняющей характеристики последней.

что в конечном итоге обеспечивает развитие и функционирование надситуативного уровня мышления.

Объектом исследования являются структурно-уровневые характеристики профессионального педагогического мышления. Предмет исследования – прогнозирование как компонент структурно-уровневых характеристик профессионального педагогического мышления. Цель исследования – выявить особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления и провести сравнительный анализ особенностей прогнозирования, проявляющихся в структуре психологической системы деятельности различных уровней профессионального педагогического мышления.

В качестве основной гипотезы исследования сформулировано положение о том, что прогнозирование влияет на динамику становления структурно-уровневых характеристик профессионального педагогического мышления от ситуативных к надситуативным, обуславливает их преобразование, дифференциацию и интеграцию, что находит отражение в частичных изменениях функциональных блоков психологической системы деятельности.

Социально-психологическая характеристика выборки: в исследовании приняли участие 85 педагогов, среди которых 60 женщин и 25 мужчин: учителя средних общеобразовательных школ ($n=40$); преподаватели училищ и техникумов ($n=28$); преподаватели вуза ($n=17$) в возрасте от 22 до 63 лет. Стаж педагогической деятельности – от 2 месяцев до 42 лет, разряд от 8 до 16, квалификационная категория – от второй до высшей.

На разных этапах исследования для решения поставленных задач, в частности, для изучения особенностей прогнозирования в ситуативном и надситуативном уровне педагогического мышления, использовались авторские методы описания проблемных ситуаций (М.М. Кашапов, Е.В. Дьяченко, И.В. Серафимович), возникающих в непосредственной практической деятельности, которые оценивались экспертами по следующим параметрам: а) показателям продуктивности способности мышления (В.Д. Шадриков); б) критериям уровня развития познавательной прогностической способности (Л.А. Ратуша); в) по шкале уровней решений (Е.К. Осипова); г) по критериям ситуативности-надситуативности (М.М. Кашапов). Для изучения особенностей прогнозирования в структуре психологической системы педагогической деятельности использовались иные методы: специально созданные авторские методики и валидные и надежные тесты, с добавлением в них элементов прогнозирования.

Нами установлено, что основным отличием надситуативных уровней мышления от ситуативных является приобретение личностного смысла

деятельности, который имеет следующие моменты: 1) осознанное применение целей педагогической деятельности при разрешении проблемных ситуаций; 2) появление цели-уровня достижений. Прогнозирование (и его применение) влияет на другие функциональные блоки психологической системы деятельности и видоизменяет их соответственно каждому уровню мышления. В мотивационном блоке под влиянием прогнозирования происходит трансформация внешней неспецифической мотивации во внутреннюю, а также появление специфической для прогнозирования мотивации.

Изменения в программе деятельности под воздействием прогнозирования связаны с переходом от работы по ориентирам без прогнозирования и планирования к деятельности по шаблонам без учета контекста деятельности, которая затем становится гибкой к изменяющимся условиям и в то же время целостной по отношению к целям педагогической деятельности.

Нами также подтверждается положение концепции системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова о том, что эффективность профессиональной деятельности определяется точностью, адекватностью и полнотой ИОД. Кроме того, мы дополняем, что отсутствие одного из факторов (а именно – полноты) при наличии других влечёт за собой низкий уровень прогнозирования и, как следствие, низкие параметры эффективности деятельности.

Прогнозирование влияет на процесс принятия решений и позволяет не уходить от решения, не уповать на саморазрешение ситуации, не принимать необоснованный авторитарный выбор, а принимать решения, соответствующие целям педагогической деятельности, которые проходят этапы от автономного, самостоятельного и независимого принятия решения в педагогической проблемной ситуации к совместному принятию решений, которое сначала связано с взаимными уступками, а затем в высших формах надситуативного мышления позволяет учитывать в полной мере интересы обеих сторон.

В функциональном блоке "Действия, проверка результатов, коррекция действий" изменения касаются как самих действий, так и остальных составляющих блока. Варианты действий от ситуативных к надситуативным уровням мышления видоизменяются следующим образом: 1) указания, угрозы, манипулирование; 2) замечания, намёки; 3) одергивания, нареkania, выяснения; 4) разъяснения, пояснения, уточнения; 5) совместные обсуждения, уточнения.

В функциональном блоке ПВК изменения касаются эмоциональной, интеллектуальной и собственно поведенческой сфер. В эмоциональной сфере происходят такие изменения: 1) неумение и нежелание контролировать эмоции в процессе разрешения ППС; 2) умение сдерживать и контролировать эмоции за счёт внешней специфической мотивации; 3) уме-

ние сдерживать эмоции в ситуации с последующими неконтролируемыми интеллектуальными реакциями; 4) умение выражать положительные эмоции, но сложности с конструктивным отреагированием отрицательных; 5) умение адекватно проявлять как положительные, так и отрицательные эмоции в ситуации "здесь и теперь". В поведенческой сфере происходят изменения в сторону увеличения гибкости, заинтересованности, творческих элементов при разрешении ППС, самостоятельности, искренности, открытости. В интеллектуальной сфере повышаются гибкость, когнитивная сложность, доказательность, обоснованность, аналитичность и перспективность.

Вывод: существует связь между прогнозированием и уровнем профессионального педагогического мышления, что проявляется в следующем:

1. Высокий уровень прогнозирования влияет на изменение структурно-уровневых характеристик от низших к высшим надситуативным в процессе осуществления педагогической деятельности.

2. Различные уровни прогнозирования определяют разные уровни ситуативного и надситуативного мышления.

3. Выявленные уровни ситуативного и надситуативного мышления различаются по структуре психологической системы педагогической деятельности.

РОЛЬ МЕТАПОЗНАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВРАЧА*

*Свирицова Ю.В., аспирантка кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова
(г. Ярославль)*

Успешность решения врачом своих профессиональных задач и его удовлетворенность трудом во многом зависят от того, насколько индивидуально-психологические особенности врача соответствуют требованиям профессиональной деятельности. В конечном итоге формирование личности социалиста совершается всей системой обучения и воспитания. В частности, способность быстро анализировать и организовывать информацию, столь необходимая в работе врача, приобретает за годы школьного и студенческого обучения. Для достижения этой цели необходимо научить обучаемого осмысливать закономерности познавательных процессов, самостоятельно оценивать уровень эффективности стиля своего мышления, специфику памяти, внимания и т.д. и управлять ими. Самооценка и самоуправление познаванием являются существенными чертами метапознания, при этом метапознание трактуется как специфическая

форма осознания собственных мыслительных способностей – когнитивных средств и стратегий. Металознание больше связано с процессом решения проблем, чем с результатом. К нему относится понимание своей способности выполнить определенную задачу и выбор способов достижения цели, а также размышление о том, что было сделано, и оценка эффективности избранных стратегий. Обучаясь думать о своих мыслях и действиях, обучающиеся начинают лучше понимать то, что они делают, что облегчает процесс исправления повторяющихся ошибок. Кроме того, это помогает им понять, какими стратегиями они пользуются для более успешной учебы и как их применять в дальнейшем. Следует, кстати, отметить разницу между познавательными и металознательными стратегиями. Первые помогают индивиду достичь специфической познавательной цели (например, понять текст), а вторые используются для контроля достижения этой цели (например, самоопрос на предмет понимания этого текста). Метакогнитивные компоненты, как правило, активизируются, когда познание терпит неудачу (например, непонимание текста с первого прочтения), и позволяют индивиду исправить ситуацию.

Итак, можно выделить следующие наиболее общие положения концепции металознания: 1) знание о своем знании, процессах, мотивационных и эмоциональных состояниях; 2) способность к сознательному и преднамеренному контролю и регуляции собственного знания, процессов мышления, мотивационных и эмоциональных состояний.

Целью нашего исследования стало сравнение представлений школьников и студентов вузов о своих собственных психических процессах и степени точности самооценки их эффективности. Исследование проводилось по следующему методикам: 1-й блок составили методики изучения адекватности самооценки продуктивности психических процессов (путем сопоставления предполагаемых и реальных результатов выполнения методик изучения психических процессов); 2-й блок был направлен на изучение метакогнитивных особенностей испытуемых, измеряемых при помощи разработанной нами анкеты. Была подтверждена гипотеза о более адекватной самооценке продуктивности процессов мышления ($p < 0,05$) и внимания ($p < 0,01$) студентами-старшекурсниками. Прямительно к самооценке памяти значимых различий между школьниками и студентами не обнаружено. Испытуемые, адекватно оценивающие продуктивность своей памяти, имеют более высокий уровень развития металознания, чем испытуемые, недооценившие или переоценившие продуктивность ($p < 0,01$).

Полученные результаты относительно выявленных возрастных различий в возможности самооценки продуктивности психических процес-

сов школьниками и студентами, а также о наличии взаимосвязи между адекватностью самооценки продуктивности некоторых психических процессов и уровнем развития метапознания помогут определить направления для преобразования процесса обучения медицинских кадров в сторону разработки и внедрения программы по обучению стратегиям метапознания.

** Работа выполнена при поддержке Международного института "Открытое общество" (Фонд Сороса), Россия. Проект № ННН-206.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КАРТИН

Соболева Т.Н., канд. психол. наук, кафедра психологии Московского высвещеского государственного университета (г. Москва)

Понятие "способности зрительного восприятия" является достаточно новым и пока не имеет широкого использования в теории и практике. Однако теоретически позитивные отечественной психологии способности С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, идеи развития высших психических функций Л.С. Выготского, теория функциональных систем П.К. Анохина, комплексный подход к изучению психических функций Б.Г. Ананьева, нейропсихологические основы зрительного восприятия А.Р. Лурия, концепция познавательных способностей В.Д. Шадрикова позволяют определить сущность, структуру способностей зрительного восприятия.

Способности зрительного восприятия – естественные, познавательные способности, присущие человеку, - обеспечивают возможность образной, семантической репрезентации, являются "перцептивным высказыванием о мире" (В.Ф. Петренко, 1975). Способности зрительного восприятия – это визуальный уровень интеллектуальной деятельности, механизмы которого коррелированы в структуру мыслительных, мнемических, имажинативных способностей.

Целенаправленное развитие способностей зрительного восприятия через операционные механизмы, кодирование, перекодирование, структурирование – позволяет увеличить продуктивность, то есть увеличить вероятность формирования целостного, полного и точного образа. Развитие может осуществляться на материале репродукции художественных картин, поскольку в процессе свободного рассматривания картины активизируется естественное восприятие.

Исследования в области восприятия сюжетных картин Р. Ариксейна,

В.С. Кузина, Н.Н. Волкова, А.Л. Ярбуса, Б.Ф. Ломова, Д. Нотова, Л. Старка, Г. Руубера, В.А. Фаворского позволяет раскрыть особенности перцептивных и смысловых компонентов формирования зрительного образа.

Полученные рядом авторов экспериментальные данные свидетельствуют о том, что в целом формирование образа сюжетной картины начинается с симультанного, очень смутного, мало осознанного первичного образа. В дальнейшем этот образ подвергается трансформации. Однако ему принадлежит роль первичной ориентировки в объекте. Уже в первые мгновения испытуемый успевал выделить те объекты, которые бросались в глаза благодаря своим физическим качествам или своей значимости для субъекта, и наблюдалось игнорирование других объектов на картине. На этой фазе восприятия не было выделения сюжетного центра картины как ее смыслового центра, а выделялись лишь главные элементы, которые, как правило, в дальнейшем оказывались элементами сюжетного центра. Сюжетный центр отчетливо вырисовывался в последующих движениях глаз по мере того, как выявились отношения между различными элементами картины. Таким образом, в формировании образа картины первичным является восприятие ее материальных объектов и их разнообразных свойств, а связи между ними, без которых не может быть понято сюжет картины, раскрываются вторично.

Процесс построения образа сюжетной картины осуществляется построительными движениями глаз (А.Л. Ярбус, В.П. Зинченко). Движения глаз определяют мышление, постановка задачи, композиция. Мышление выражается в следующем: взгляд задерживается на некоторых элементах изображения, которые позволяют раскрыть содержание для субъекта, направления движения глаз отражают ход мыслей человека. Постановка задачи – в зависимости от характера сведений, которые человек должен получить, будет соответственно изменяться и распределение точек фиксации на объекте, поскольку различные сведения локализованы в разных частях объекта. Композиция – средство, при помощи которого художник может в какой-то мере навязывать зрителю свое восприятие изображения. Кроме того, движения глаз при рассматривании картины делятся на циклы (А.Л. Ярбус). Продолжительность цикла, в течение которого глаз успевает обегать все изображение, иногда равняется нескольким секундам. Особенности цикличности заключаются в следующем: глаз, меняя точки фиксации, многократно возвращается к одному и тем же элементам изображения; дополнительное время наблюдатель использует на повторное рассматривание наиболее важных элементов. Длительность и распределение фиксаций по элементам картины

определяются их объективным содержанием и той ролью, которую они играют в ее сюжете. Б.В. Иогансон, Г.А. Недошвин отмечают, что интензивный сьем информации происходит с таких экспрессивных признаков человеческой фигуры, как мимика, жесты, позы. Эти признаки выподняют в ситуации картины не только выразительные функции, но и функции воздействия в актах социального общения. Так, глаз устанавливает связи между фигурами через повороты головы, направления взгляда, направления рук, позы в целом к другим фигурам.

По данным исследований, в процессе формирования образа сюжетной картины можно проследить все компоненты интеллектуальной деятельности: прежде всего аналитико-синтетическая обработка полученных впечатлений; сравнение, включающееся в опознание объектов картины в процессе их категоризации; обобщение, которое имеет место при раскрытии смысловых отношений, определяющих идею сюжета картины; многократная конкретизация элементов картины, в ходе формирования ее образа; систематизация элементов картины, так как сама картина существует в форме элементов и систем.

Таким образом, исследования фаз формирования образа картины, цикличности и закономерностей движений глаз в процессе осмотра картины, интеллектуального характера формирования образа картины и разработанная нами структура операционных механизмов сканирования, переходирования и структурирования является основанием построения уровней модели формирования образа сюжетной картины. Первый уровень – "Перцептивный". Первичное выделение структурных особенностей изображения: упорядоченное перемещение взгляда по полю изображения, с целью наметки зрительной ориентировочной модели, т.е. выделение ориентиров, объединение которых позволяет определить первичный смысл. Второй уровень – "Перцептивно-семантический". Вторичное выделение структурных особенностей изображения: 1. Упорядоченное перемещение взгляда по полю изображения с целью выделения основных деталей по перцептивным признакам; установление расположения основных деталей относительно центра картины. 2. Установление зрительной связи между основными деталями, деление изображения на смысловые части; детализация изображения, дополнение новыми элементами с одновременным процессом их называния; установление последовательности смысловых частей. 3. Осмотр основных деталей с целью выделения перцептивных и семантических признаков; сопоставление основных деталей по выделенным признакам, и по существующим связям с другими деталями; определение значения основных деталей в контексте смысловых частей. Третий уровень – "Перцептивно-логичес-

ний". Выделение деталей главного и второстепенного значения в общем контексте, установление развернутой взаимосвязи главных деталей с второстепенными по семантическим признакам. Преобразование развернутых смысловых связей до основного, свернутого значения, т.е. выделение главного обобщенного смысла картины.

Выделенные уровни формирования образа сюжетной картины выступают в качестве теоретического конструкта развития способностей читательного восприятия детей младшего школьного возраста.

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

*Степихина Г.А. канд. психол. наук, зав. кафедрой психологии
Сергиево-Посадского гуманитарного института
(г. Сергиев Посад, Московская обл.)*

Проблема развития мнемических способностей имеет богатую историю. Работы Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева и др. внесли значительный вклад в изучение мнемических способностей. Понимание памяти как деятельности стало самым существенным достижением психологии памяти 30 – 40-х годов и долгие годы определяло дальнейшие исследования в этой области.

Наиболее полно концепция развития памяти представлена в работах А.Н. Леонтьева. Развивая идеи Л.С. Выготского, он разработал положение о «вращивании» внешних средств и приемов запоминания. Данное положение было экспериментально подтверждено эмпирической закономерностью, известной как «параллелограмма развития памяти» (Леонтьев А.Н. Развитие памяти, 1931).

Принцип параллелограмма развития запоминания представляет собой, по мнению А.Н. Леонтьева, выражение общего закона о том, что развитие высших форм памяти идет по линии превращения внешнепосредованного запоминания в запоминание внутрипосредованное.

Некоторая ограниченность подхода теории интериоризации к проблеме развития способностей отмечалась такими учеными, как С.Л. Рубинштейн (1976), Б.Ф. Ломов (1984), А.В. Брушлинский (1994), В.Я. Ляцкий (1983), Г.К. Серeda (1985) и др. В частности, С.Л. Рубинштейн отмечает, что такой подход к проблеме развития способностей «разрывает важную взаимосвязь и взаимообусловленность внешнего и внутреннего, противопоставляет всякую диалектику внешнего и внутреннего, общественного и природного» (1976, с. 114). Подчеркивая сложность реального

процесса развития памяти, А.Н. Леонтьев указывает на то, что предложенная им схема развития памяти является предварительной.

Актуальность исследования развития памяти обусловлена необходимостью рассмотрения данной проблемы с учетом современных представлений о сущности и структуре способностей, механизмах их развития, разработанных в научных школах Б.М. Теплова (1982), С.Л. Рубинштейна (1976), В.Д. Шадрикова (1990) и др.

Анализ проблемы развития памяти как системы функциональных и операционных механизмов показал целесообразность проведения сравнительного исследования развития памяти на основе экспериментальной работы А.Н. Леонтьева, выполненной в 1929 году. Проведение данного исследования позволяет рассмотреть воздействие культурологических факторов на развитие памяти детей и подростков, а также уточнить само понятие «развитие памяти».

Теоретической базой для проведения экспериментального исследования развития памяти явилась концепция способностей В.Д. Шадрикова.

В экспериментальном исследовании была использована функциональная методика двойной стимуляции (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). Данная методика была использована А.Н. Леонтьевым в массовом исследовании непосредственного и опосредованного запоминания. Экспериментальный материал и процедура проведения исследования соответствовали опытам А.Н. Леонтьева.

В экспериментальном исследовании приняли участие дети и подростки в возрасте от 4 до 14 лет, в количестве 186 человек.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют охарактеризовать динамику развития непосредственного и опосредованного запоминания следующим образом: в дошкольном возрасте показатели двух видов запоминания приблизительно одинаковы, с увеличением возраста детей увеличивается продуктивность как опосредованного, так и непосредственного запоминания, причем показатели опосредованного запоминания увеличиваются интенсивнее, чем непосредственного.

Полученные экспериментальные данные были представлены в графической форме, в результате чего были получены две линии, отражающие динамику развития непосредственного и опосредованного запоминания. По своему расположению на плоскости эти линии соответствуют кривым запоминания, полученным А.Н. Леонтьевым и обозначенным им как фигура, «по своей форме приближающаяся к фигуре не вполне правильного параллелограмма с двумя отстоящими углами» (1981, с. 496).

Можно отметить, что закономерность развития непосредственного и опосредованного запоминания, установленная А.Н. Леонтьевым на

возрастном периоде от 4 до 14 лет, сохраняется и на другом культурологическом срезе.

Однако, рассматривая данную закономерность развития памяти с позиции концепции способностей В.Д. Шадрикова, можно отметить, что она скорее характеризует развитие не двух видов запоминания, а различных механизмов памяти. Анализ предлагаемых инструкций позволяет говорить о том, что непосредственное запоминание, изучаемое с помощью функциональной методики двойной стимуляции, соответствует уровню функциональных механизмов мнемических способностей, а опосредованное – уровню операционных механизмов способностей.

Кроме того, в ходе анализа экспериментальных данных не было обнаружено подтверждения сближения показателей двух линий запоминания, что говорит о том, что развитие памяти не сводится к замене непосредственного запоминания опосредованным, а представляет собой развитие функциональной системы мнемических способностей, процесс системогенеза.

Следует также отметить, что установленная А.Н. Леонтьевым закономерность носит общий характер, независимый от культурологических факторов, и имеет огромное значение для дальнейших исследований проблемы памяти.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Соркина Ю.Л., Угарова М.Г., аспирантки кафедры психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)*

Одним из эффективных средств анализа профессионального становления является событийный подход. Именно он позволяет вскрыть особенности профессионального развития человека, которые не удается выявить средствами психодиагностики.

С целью уточнения содержания процессов профессионального развития студентов педагогического вуза, была использована методика "Шкала эмоциональных переживаний студентами учебных и не учебных событий" Э.Ф. Зеера, апробированная на студентах технических вузов.

Исследование проводилось со студентами факультета иностранных языков педагогического университета в 2000 - 2001 годах, в нем приняли участие 100 студентов: I курса - 24 человека, II курса - 21 человек, III курса - 24 человека, IV курса - 13 человек, V курса - 18 человек.

Студентам предлагалось:

1. Отметить, сколько событий в каждом из 9 учебных месяцев вызвали у них эмоциональные переживания, как положительные, так и отрицательные.

2. Указать в процентах (от -100% до +100%) степень выраженности каждого эмоционального переживания.

3. Указать содержание события (с чем было связано данное эмоциональное переживание).

С нашей точки зрения, содержательно классификацию событий можно осуществлять по двум основаниям:

1) события, происходящие в поведенческом плане и события, происходящие в эмоциональном плане;

2) события, относящиеся к учебному процессу, и события, относящиеся к личной жизни.

Учебные события можно разделить на 2 группы: непосредственно связанные с учебной деятельностью (например, семинар, сессия) и сопровождающие учебную деятельность (например, знакомство с группой); непосредственно учебные события делятся, в свою очередь, на повторяющиеся в течение всего учебного процесса и характерные для какого-либо курса. Сопровождающие учебную деятельность события можно разделить на три группы: первая группа – это события, характеризующие ситуации общения с преподавателями вуза, однокурсниками, иностранцами; вторая группа событий связана с адаптацией к новой социальной ситуации, третья группа событий, сопровождающих учебный процесс, связана с каникулами.

Следует обратить внимание, что при рассмотрении учебных событий с позиций первой классификации выделяются события, являющиеся эмоциональными переживаниями, связанными с учебой ("ужасный преподаватель", "страх перед сессией", "жуткий экзамен", удовлетворенность учебой), и события, которые связаны с поступками студентов ("слаба экзамен", "написала курсовую", "изучение второго языка").

В данной работе для анализа профессионального становления студентов мы использовали классификацию событий по второму основанию (события учебной и личной жизни студентов).

Пример 1

1 курс: *события учебной деятельности* – поступление в вуз, 1-й учебный день, сессия, волнение перед экзаменом, конец семестра, разочарование в учебе, неудовлетворительная оценка на экзамене, успехи в учебе; *события, сопровождающие учебную деятельность* – знакомство с однокурсниками, каникулы, получение первой стипендии, выговор в дека-

нате, обретение новых друзей, день первокурсника, "ужасная вторая смена", адаптация (к городу, к общежитию), "завал в учебе", общение с куратором.

5 курс: *события учебной деятельности* – практика, последний год обучения, написание диплома, сессия, переживания за учебу, волнение за окончание института, окончание вуза, диплом;

события, сопровождающие учебную деятельность, – нет.

События, сопровождающие учебный процесс, отмечаются как эмоционально значимые с I по III курс. Это связано с вхождением в социальную роль студента. На IV, V курсах – не выделяют события, сопровождающие учебный процесс; можно предположить, что студенты этих курсов относятся к таким событиям как к обыденным, привычным. С другой стороны, это может быть вызвано тем, что эмоционально значимыми становятся события, происходящие вне вуза.

Пример 2

Учебные события:

- повторяющиеся на каждом курсе (значимые для студентов на протяжении всего процесса обучения - сессия, экзамены, начало учебы);
- характерные только для определенного курса:

I курс - поступление в вуз;

II курс - начало изучения второго языка, описание отдельных занятий;

III курс - педагогическая практика;

IV курс - написание курсовой работы, участие в научной конференции;

V курс - окончание учебы, диплом.

События личной жизни также могут быть классифицированы: первая группа – взаимоотношения с друзьями, родственниками, любимым человеком, мужем и другими людьми; вторая группа – времяпрепровождение, сюда относятся: поездки, хобби, подготовка к праздникам, вечеринки, праздники, работа. К третьей группе относятся события, характеризующие самочувствие студентов: здоровье, болезни, хорошее настроение, душевные переживания и депрессия, гармония в себе.

Кроме повторяющихся событий (приведенных выше), в личной жизни так же существуют события, характеризующие динамику развития личности студента в процессе обучения в вузе.

Пример 3

I курс – праздничные вечеринки, новые знакомства, жизнь в новой квартире, КВН, вечер встречи выпускников, хобби (тренажерный зал, танцевальный коллектив), совершеннолетие, болезни;

II курс – поездки, вечеринки, болезни (родственников, свои), хобби

(игра в ансамбле, стрижки), разочарование в друзьях, личные отношениях, устройство, увольнение с работы, изменения в личной жизни, проблемы в семье, праздники, любовь, ремонт квартиры,

III курс – расставание с любимым, поездка на свадьбу, посещение родителей, новые друзья, "вышла замуж", "не вышла замуж", болезни, недостаток мужского внимания, депрессия, неудача в личной жизни, устройство на работу, увольнение с работы, душевный подъем;

IV курс – стресс от личных переживаний, творческая деятельность, новые отношения, депрессия, дискомфорт, проблемы со здоровьем, общение с интересными людьми;

V курс – личная жизнь, гармония в себе, подготовка к свадьбе, хобби, свидания, разлука с мужем, любовь, личные переживания, появление работы, болезнь.

В процессе обработки данных анализировались следующие показатели:

- количество событий за текущий учебный год;
- количество событий за предыдущие учебные годы (по воспоминаниям);
- количество учебных событий (положительных и отрицательных);
- модус событий (процентная выраженность эмоционального переживания: от -100% до +100%).

Анализ динамики общего числа событий: на протяжении 5 лет обучения количество событий снижается от I курса к V, немного увеличивается на II курсе (I курс – 28,71; II курс – 36,29; III курс – 18,39; IV курс – 8,71; V курс – 7,9).

Анализ интенсивности переживаний жизненных событий: динамика интенсивности положительных и отрицательных переживаний событий в течение 5 лет обучения имеет выраженную тенденцию к снижению. К 5 курсу уменьшается интенсивность как положительных так и отрицательных переживаний жизненных событий. Наблюдается незначительный рост интенсивности переживания положительных событий на втором курсе. Это связано с процессом активного вхождения (освоения) социальной роли студента факультета иностранных языков, а именно участием в большом количестве мероприятий вне учебной жизни (заграничные поездки, общение с иностранцами, дискотеки и т.д.). Динамика изменения интенсивности переживаний следующая: I курс – 31,8, 2 – 33,29, 3 – 22,74, 4 – 15,23, 5 – 12,57.

Таким образом, результаты исследования соответствуют положению теории профессионального развития (Ю.П. Поваренков, 1999 г.). Обучение в вузе является одним из этапов профессионального становле-

ния, в процессе которого имеют место кризисные периоды на II и V курсах (1 и 3 кризисы). Необозначенным оказался 2 кризис (IV курс), который проявляется в ходе педпрактики. Для его изучения необходим дополнительный, содержательный анализ учебных событий, отмеченных студентами как эмоционально значимые во время прохождения педпрактики.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

Субботина Л.Ю., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (г. Ярославль)

Универсальная форма самосохранения личности – психологическая защита. Образуюсь на стыке сознательной и бессознательной подструктур личности, психологическая защита выражается в поведенческих моделях, направленных на активизацию комфорта и спокойствия субъекта в социальном взаимодействии.

Мы выяснили, что использование разных систем механизмов защит зависит не только от факторов внешних, ситуационных, но и от устойчивых внутренних свойств личности. Системообразующим фактором психологической защиты является тревожность. Определенный уровень тревожности необходим для эффективного приспособления к действительности. В самом общем виде проблема тревожности может быть сформулирована как проблема изучения механизмов психологической защиты и закономерностей ее влияния на обучение, воспитание и развитие личности. Э. Фрейд рассматривал тревожность как основополагающую составляющую эмоциональной активности человека, специфически неприятное переживание. Это следствие подавления Эго импульсов, идущих из Ид. Решению проблем и вопросов, связанных с изучением уровней тревожности, механизмов психологической защиты, посвящены работы как отечественных, так и зарубежных психологов. Современный подход строится на понимании тревожности в двух формах: как черта личности и как состояние. Как черта тревожность выступает в виде свойства личности воспринимать окружающий мир с определенной степенью безопасности (объективно не угрожающий). Как состояние тревожность проявляется интенсивным эмоциональным возбуждением в определенном временном промежутке жизни. В основе тревожности лежит деформация отношений. Для реализации психологической защиты тревожность необходима как сигнализация о деструктивности окружающей среды.

Психологическая защита как средство адаптации и сохранения цело-

ственности личности, несмотря на деструктивное воздействие внешних и внутренних факторов, впервые подробно исследована Э. Фрейдом. Параллельно в том, что Фрейд исследовал психопатических личностей и определял защиту как форму защиты от мира деструктивной и, в силу этого, не адаптивной личности. Однако последователи Фрейда в вопросе исследования психологических защит, представители как психоанализа (А. Фрейд), так и экзистенциального подхода (К. Роджерс), увидели в механизмах психологических защит более универсальную личностную приспособительную структуру. Последующие исследования выявили следующие факты:

- Развитие психологической защиты личности обуславливается специфической мотивацией в форме различных типов тревоги.
- Психологическая защита формируется в общей структуре личности в виде набора защитных механизмов под влиянием, как минимум, четырех факторов: темперамента; стрессов раннего детства; защит, используемых родителями; моделей поведения из личного опыта использования тех или других защитных механизмов.
- Механизмы защит могут быть примитивными и зрелыми.

В результате активного функционирования психологической защиты могут сформироваться такие черты личности, как негативизм, скрытность, инфантильность, эгоцентричность. Следствием психологической защиты могут появиться "ложные", замещающие деятельности. Формируется новая система межличностных отношений. Психологическая защита меняет содержание сознания при оценке действительности, искажая его в сторону наиболее благоприятную или наиболее логичную для личности.

Особенно интересен вопрос о личностной типичности репертуара защитных механизмов, его устойчивости и воспроизводимости в различных жизненных ситуациях. Нами был поставлен эксперимент по типу игрового моделирования фрустрирующей личностной ситуации. В ходе игры провоцировались различные формы защитного поведения и проводилась диагностика психологической защиты. Были выделены пять типов защитного поведения в зависимости от свойств личности и используемого защитного механизма.

I тип - "Историчующий-нейтрализующий". Характеризуется тем, что испытуемые забывали, или просто не хотели вспоминать свои действия, произошедшие в неблагоприятной для них ситуации. Они подавляли агрессию, используя отрицательные реакции для того, чтобы протестовать впечатление, стремились забыть обвиняющих. Представители данного типа

рассматривали упреки как досадную неприятность, от которой следует отделаться любым способом: легко принимали вину, раздавали обещания, что больше никогда не будут вести себя подобным образом. Защитные механизмы данного типа представляли собой бессознательное реагирование на ситуацию, с минимальной проработкой поступающей информации, выражающейся в "уходе" от травмирующего фактора. Это следующие механизмы: вытеснение, отрицание, подавление. К такому способу прибегали испытуемые, характеризующиеся высоким чувством вины, страха, тревоги. Эти люди, как правило, вели себя неуверенно во время тренинга, легко обижались, суежились, отличались ранимостью. Показателями защитного поведения в этом типе являются:

1. Изменение темпа деятельности. Сдерживание вначале эмоций замещалось агрессией, по мере повышения значимости ситуации для собственного Я.

2. Активизация невербального поведения (жесты, гримасы).

3. Изменение ролевой позиции (например, интрапунитивный тип поведения менялся на экстрапунитивный и наоборот).

4. Ни один из участников не остался безучастным к фрустрирующей ситуации, каждый стремился тем или иным способом выйти из нее.

II тип – "Интеллектуальный". Этот тип характеризуется преобладанием склонности к анализу ситуации и поиску выхода исключительно в ее пределах. Участники избегают обвинять кого-либо в возникновении проблемы. Они стремились отыскать однозначное и рациональное объяснение проблемы, оценивать ситуацию с точки зрения собственных возможностей ее исправления. Доминирующие механизмы психологической защиты: рационализация, компенсация, проекция. Как правило, все эти механизмы имеют конечную цель и не выходят за пределы ситуации. Актуализация компенсации, проекции и рационализации приводит к перекомпоновке элементов ситуации и ее интерпретации, исходя из самоощущения и изначально позитивного отношения. Наиболее слабыми являются механизмы фантазии и идентификации. Для таких людей область межличностных отношений является проблемной. Чаще всего к такому типу защитного поведения прибегают люди с низким Супер-эго. Такие люди были подвержены чувствам в своем поведении и были неорганизованы.

III тип – "Романтично-идеологический" – имеет два варианта: первый вариант характеризуется склонностью к самоанализу, самокритике, принятию вины; второй – склонностью к фантазированию и уходу от реальности. Несмотря на два достаточно различных варианта, тип имеет общие признаки. Представители этого типа были хорошо адаптированы к игре, не могли и не стремились выйти за ее пределы. В игре эти участни-

ки не принимали "нелогичные" с их точки зрения обвинения. У них наблюдается тенденция к действию, которая выражалась в сосредоточении на выходе из фрустрирующей ситуации. Эти люди не склонны к сотрудничеству с другими. Они либо сами своими силами решали проблему, либо самоустранились, передоверяя решение другим. Доминируют механизмы интеллектуализации, фантазирования.

IV тип – "Манипулятивный". Для таких людей характерно обращение за помощью к другим людям. Обращение к другим за помощью связано со стремлением манипулировать ими. Они самоуверенны, стремятся держать все под контролем. Но одновременно они стремятся взять и всю вину на себя (держат ситуацию под контролем). Если ситуация выходит из-под контроля (к концу игры), то появляется тревожность и обеспокоенность. Этот тип характеризуется высоким Супер-эго, что выражается в сильном характере, уравновешенности, настойчивости, стойкости. Они достойны доверия, являются очень совестливыми.

V тип – "Анархичный". Это – несистематизированный тип защиты. Здесь нет доминирующих механизмов защиты. Поведение таких людей несколько хаотично. Они то и дело меняют свою позицию, стихийно легко признавали свою вину, тут же ее отрицали и начинали обвинять других. Они характеризуются высоким уровнем подозрительности, наличием постоянного внутреннего напряжения, стремлением всем всегда давать отпор. Такие люди злопамятны, они не забывают и не прощают как свои, так и чужие прошлые промахи.

В самом общем случае можно выделить два типа, отличающихся спецификой личности и защитного поведения. **Конструктивные личности** отличаются оптимистическим мировоззрением, адекватной самооценкой, социально адекватными механизмами защиты, используемыми нечасто. **Пессимистичные личности** часто прибегают к психологической защите, воспринимая мир как источник опасностей. Первые – интерналы, вторые – экстерналы. В одной и той же ситуации интерналы и экстерналы по-разному справляются с негативными событиями. Выявлены связи индивидуальных особенностей защитного поведения с другими психологическими структурами.

В данном исследовании мы выявили связи защитного поведения с личностными чертами. Критерием психологической защиты является эффективность освобождения субъекта от переживаний. Этот вопрос необходимо рассматривать в связке с понятием развивающего конфликта (т.е. внутреннего противоречия как источника развития личности). В исследовании выявлены связи защитного поведения с индивидуальными особенностями личности (акцентуациями характера, волевой регуля-

цией). Это послужило основанием для формирования понятия "индивидуальный защитный стиль", трактуемый как устойчивая модель, стратегия защитного поведения.

Нашими исследованиями подтверждено, что психологическая защита входит составляющим компонентом в системы направленности, адаптации, мотивации, самооценки личности. В проведенных нами исследованиях выявлен ряд особенностей динамики защитных механизмов и их структуры в зависимости от переживаемого личностью стрессового опыта, профессии, возраста и патологических деформаций. В результате выяснено, что во всех случаях психологическая защита играет роль приспособительного механизма. Однако в определенных ситуациях возможна деформация структуры защитных механизмов. Причем прослеживаются три основных направления этой деформации:

Изменение количества используемых личностью защитных механизмов и соответствующих им моделей поведения.

Изменение числа связей и их тесноты в структуре психологической защиты.

Изменение силы психологической защиты.

Есть основания считать, что выявленные феномены носят характер общепсихических закономерностей, так как проявляются в различных условиях. Защитные механизмы выступают как устойчивые конструкты личности, позволяющие смягчить, адаптировать или избежать проблемной ситуации. Количество используемых личностью защитных механизмов определяет уровень ее психологического благополучия и адаптированности.

СИСТЕМНАЯ ДИАГНОСТИКА ФЕНОМЕНА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

*Субботина Л.Ю., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
труда и организационной психологии Ярославского государственного
университета им. П.Г. Демидова (ЯрГУ),*

*Голубина Г.А., аспирантка кафедры психологии труда и
организационной психологии ЯрГУ (г. Ярославль)*

На фоне большого разнообразия мнений и взглядов особенно заметен дефицит методологических исследований психологической защиты, недостаточная разработанность методов и методик диагностики защитных механизмов и практически полное отсутствие прикладных процедур рационализации и оптимизации защитной структуры личности.

В ряде наших исследований зафиксировано наличие взаимосвязи меж-

ду защитными механизмами личности и возможностью интерпретации невербального поведения партнера. Метод корреляционного анализа позволил выявить взаимосвязи между оценкой невербального поведения партнера по отдельным характеристикам и силой защитных механизмов, а также выраженностью отдельных защитных процессов. Таким образом, мы экспериментально выяснили, что восприятие невербального поведения связано с функционированием защитных механизмов личности. Причина неадекватного опознания может быть не только в несформированности самих эталонов экспрессии, но и в "ненормативном" функционировании защитных механизмов. Следовательно, для эффективного обучения интерпретация невербального поведения нужно работать не только с содержанием эталонов, хранящихся в памяти, но и с защитными механизмами, которые могут исказить перцептивный образ. Выявление этого феномена возможно только соответствующим диагностическим аппаратом. Однако именно в проблеме диагностики психологической защиты мы и имеем минимальный актив разработок.

Методический материал, используемый для диагностики защитных механизмов, в основном базируется на теории проекции. В силу специфики изучаемого феномена в основе диагностики должен лежать системный принцип. Для диагностики можно использовать "прямые", т.е. непосредственно предназначенные для исследования психологической защиты, методики. Вместе с тем необходимы и "вторичные" методики, косвенно дающие диагностику отдельных ее сторон, как составляющего компонента общей диагностики личности. Кроме этого используются методики, диагностирующие феномены, связанные с психологической защитой. Методы, с помощью которых можно исследовать психологическую защиту, должны быть объединены в систему. Основанием объединения методов должна служить система психологической защиты. Мы предлагаем следующую диагностическую схему для исследования психологической защиты личности:

- диагностика общего фона психологической защиты (направленности на защитное поведение);
- диагностика защитных механизмов и их уровень выраженности для данной личности в блоках доминирующих защит;
- диагностика поведенческих защитных моделей, типичных для данной личности ("типичный защитный стиль");
- диагностика стимулов для данной личности ситуаций, актуализирующих у нее психологическую защиту;
- диагностика уровня тревожности как системообразующего фактора психологической защиты.

Реализация указанной схемы позволит, на наш взгляд, дать достаточно полную и объективную характеристику психологической защиты. Мы предполагаем, что возможно создание блока проективных методик для диагностики защитных механизмов. В наших исследованиях мы предприняли попытку создания нескольких оригинальных методик для исследования психологической защиты личности на основе интерпретации невербального поведения. В частности, для диагностики общей направленности защитного поведения и ситуативных стимулов нами разработана методика на основе принципа методики Розенфелда на фрустрацию. Исследование типичного защитного стиля осуществляется разработанной нами оригинальной методикой по типу незаконченных предложений. Для диагностики отдельных механизмов психологической защиты нами разработан специальный вербальный тест, включающий девять шкал на соответственно девять защитных механизмов. Этот оригинальный комплекс тестов дополняется методикой на тревожность. Наиболее эффективной в исследовании психологической защиты, по нашим данным, является методика "Личностная шкала проявления тревоги" J. Teyler, адаптированная Г.А. Немчиным.

В качестве положительных, на наш взгляд, моментов данной схемы мы хотели бы отметить следующие.

Она, в отличие от изолированных методик, отражает динамику психологической защиты. Другой позитивный момент связан с тем, что схема позволяет интерпретировать защитное поведение с точки зрения характеристик личности, важных для общения. Дополнительно, мы хотели бы отметить относительную легкость применения схемы. Заметных затруднений в ходе выполнения заданий не возникало. В среднем время обследования по всему блоку занимает 30 - 40 минут. Это является довольно существенным фактором в условиях дефицита времени, когда нужно обследовать большое количество людей. Проведенная нами первичная статистическая обработка показывает, что можно рекомендовать нашу схему для дальнейшей ее разработки в психодиагностическом плане.

Предлагаемый блок методик может быть важным диагностическим средством для определения профессиональной пригодности. Это касается, прежде всего, тех профессий, в которых очень важным является эффективное взаимодействие людей, их умение общаться друг с другом, способность противостоять тревоге. Сюда можно отнести преподавателей, продавцов, руководителей различного уровня, юристов, торговых представителей, страховых агентов и т.д. Мы предполагаем, что для этих профессий способность к адекватной психологической защите в процессе коммуникации может оказаться профессионально важным качеством

ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

*Суворова Г.А., канд. психол. наук., доцент кафедры психологии
младшего школьного возраста Московского педагогического государственного
университета (г. Москва)*

В настоящее время психология консультирования в образовании является чрезвычайно актуальной и мало разработанной областью психолого-педагогической науки. В понимании предмета, объекта, содержания, конечных и промежуточных целей, способов, методов, техник и предполагаемых результатов психологического консультирования по наиболее важным в образовании проблемам развития, обучения и воспитания личности наблюдаются отсутствие четких теоретических ориентиров и некоторая таинственность даже в профессиональном психологическом сообществе. У самих психологов нет единства в понимании психологической сущности и механизмов консультативной деятельности, что создает зоны многозначности и неопределенности и во взаимодействии субъектов психологического консультирования и во взаимодействии психологов с представителями других профессиональных групп, включенных в образовательный процесс (педагогами, медиками, социальными работниками). Основные понятия, используемые в теории и практике психологического консультирования, допускают многозначность трактовки. Терминологическая разобщенность и несистематизированность понятийного аппарата сужают возможности продуктивного диалога психологов в разработке стратегий и техник решения разнотипных и однотипных консультативно-психологических проблем и задач.

Наиболее противоречно, несмотря на теоретическую и методическую разработанность (Б.Г. Ананьев, Т.В. Бурменская, М.Р. Битянова, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, О.А. Карабанова, Е.Е. Кравцова, А.Г. Лидерс, Н.В. Нижегородцева, Н.Н. Подьяков, Р.В. Овчарова, В.В. Рубцов, Е.Ф. Рыбалко, В.Д. Шадриков, др.), понимание необходимости учета возрастных характеристик в психологическом консультировании по проблемам обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Психологическое содержание ведущей деятельности и механизмы ее формирования, необходимость учета которых при этом постулируется, понимаются по-разному. Содержание консультирования в функционале психолога туманно.

Многообразие теоретических позиций, подходов и трактовок сущности консультативно-психологического процесса связано с тем, что консультативно-психологическая практика в различных образователь-

ных учреждениях развивается на фоне трех типов противоречий в современном состоянии отечественной психологии, наиболее полно охарактеризованных Б.Ф. Ломовым: 1) между изменившейся в условиях перестройки проблематикой и сложившейся теоретической базой; 2) между различными общетеоретическими концепциями и научными школами, по-разному описывающими и объясняющими близкие по сути психические явления; 3) между логикой развития психологии и логикой ее взаимосвязей с другими науками. Системный подход обосновывается Б.Ф. Ломовым как путь, преодолевающий противоречия внутри психологической науки. Диалектическое единство теории, эксперимента и практики выделяется им как важнейшее условие развития всей системы психологических наук и как важнейший принцип при решении практических задач. Формулируя общие требования системного анализа психических явлений, Б.Ф. Ломов вводит понятие системной детерминации поведения человека и обосновывает необходимость ее учета в разработке научно-практического инструментария для решения практических консультативно-психологических задач (методов диагноза, прогноза, проектирования, воздействия). Важнейшими становятся вопросы разработки теоретических процедур психодиагностики и психопрогностики поведения, деятельности и способностей человека (А.А. Бодалева, В.В. Стояна, В.Н. Дружинина, В.Д. Шадриков, др.).

Анализ консультативных процессов в образовании позволяет выделить три самостоятельных вида деятельности, развивающихся по своим психологическим законам, пересекающихся в едином консультативном процессе и осуществляющихся в условиях совместной деятельности: это - деятельность психолога, деятельность педагога (педагогическая деятельность) и деятельность ученика (учебная деятельность). Однако, несмотря на многочисленные исследования по проблеме деятельности в общей психологии и ее прикладных областях (педагогической психологии и психологии труда), деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании практически не разработан. Существующее многообразие теоретических подходов к исследованию проблемы деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Б.А. Душков, В.П. Зинченко, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, Ю.П. Поваренков, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Г.В. Суходольский, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин и др.) и дискуссионный характер многих ее аспектов существенно затрудняют процесс системного внедрения современного научного знания по психологии деятельности в образование. В настоящее время наиболее востребовано практикой образования и наименее разработано психологическое кон-

сутьирование по проблемам обучения и формирования учебной деятельности у ученика.

Анализ современного состояния проблемы деятельности в контексте процесса системного знания современного научного знания в практику образования (Г.А. Суворова, В.Н. Дружинин) показывает, что наиболее четкие теоретические ориентиры в исследовании общего психологического содержания, структуры и механизмов любой деятельности человека на разных возрастных этапах его онтогенеза, а также в выделении конкретных путей формирования субъекта деятельности заложены в универсальной теоретической модели деятельности (В.Д. Шадриков). Являясь идеальным теоретическим объектом для анализа и синтеза развивающегося психологического знания по проблеме деятельности, модель психологической системы деятельности выступает как методологическое обоснование консультативно-психологических процессов в образовании. Тройной эффект системного движения психологического знания в цикле "теория – эксперимент – практика" (выделены понятия, определены сущность и процедуры системного анализа) наиболее проработан по проблеме деятельности в теории системогенеза деятельности, что позволяет использовать деятельностную методологию в решении консультативно-психологических проблем и задач по проблемам обучения.

В отечественной психологии существуют различные подходы к решению проблемы совершенствования обучения. Эффективное решение данной проблемы невозможно без учета психологических закономерностей формирования учебной деятельности у ученика (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин и др.). Организация обучения в форме учебной деятельности выделяется в качестве одной из приоритетных задач реформирования образования. Формирование способности ученика к усвоению системы научных знаний и развитие у него мышления в условиях специально организованной учебной деятельности ставятся как важнейшие задачи уже на начальных этапах обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Направленность обучения на развитие мышления учащегося меняет традиционные представления о схеме построения процесса обучения (В.А. Мазилев и др.).

В изучении различных аспектов психологии обучения как самостоятельного предмета научного исследования выделяются 4 направления: 1 - разведение понятий "обучение", "учение", "научение" и рассмотрение психологических реальностей, стоящих за ними как самостоятельных феноменов (И.В. Равич-Щербо); 2 - рассмотрение обучаемости как общей способности человека наряду с интеллектом и креативностью - творчеством (В.Н. Дружинин); 3-рассмотрение обучения как процесса

формирования психологической системы деятельности, результативной стороной которого является научение (В.Д. Шадриковым); 4 - оформление дифференциальной психологии учения (Quinter Qlavis, F. Klіx и др.).

Психологический анализ различных линий деятельностного подхода к проблемам обучения позволяет условно выделить две основные теоретико-методологические схемы деятельностного анализа учения: личностно-деятельностную (традиционную) и системогенетическую (современную). Концептуальными составляющими первой схемы являются: "учение - особый вид деятельности - научение" (представлена, прежде всего, в работах С.Л. Рубинштейна). Концептуальными составляющими второй схемы являются: "учение - формирование психологической системы деятельности - научение" (развивается в теории системогенеза).

В психологическом консультировании по проблемам обучения соединяются два научных направления: психология обучения и психология деятельности. Результатом научного синтеза этих направлений и существующих в них разнообразных теоретических и методических подходов являются: 1) выделение учебной деятельности как предмета психологического исследования (учение-деятельность) и как объяснительного принципа (психика, сознание, личность ученика развиваются и формируются в процессе его учебной деятельности); 2) понимание необходимости применения методологии системного подхода к изучению учебной деятельности; 3) поиск теоретического конструкта, позволяющего рассматривать учебную деятельность как развивающуюся систему (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.Б. Ительсон, В.В. Рубцов, др.). В контексте понимания учения как деятельности (линия, идущая от С.Л. Рубинштейна и развиваемая в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др.) и обучения как процесса формирования психологической системы деятельности, (линия, развиваемая в теории системогенеза деятельности) появляется возможность ставить вопрос о формировании ученика как личности и как субъекта деятельности.

Существенно важными для теории и практики психологического консультирования по проблемам обучения являются следующие основные положения системогенетического подхода к исследованию особенностей формирования психологической структуры и механизмов учения как деятельности.

1. Обоснование близости структур учебной и предметной профессиональной деятельности и постановка вопроса о распространении общих закономерностей системогенеза деятельности на учебную деятельность (В.Д. Шадриков) Психологическая структура учебной деятельности на всех этапах ее генезиса включает следующие пять функциональных бло-

ков, мотивы учения, цель учения (учебные задачи); представления о содержании учебной деятельности, способах выполнения учебных действий и решения учебных задач; информационная основа учебной деятельности; управление (планирование, контроль и оценка) деятельностью и принятие решения (В.Д. Шадриков, Н.В. Нижегородцева).

2. Выделение специфики учебной деятельности, которая заключается в том, что ее закономерности наиболее полно раскрываются с позиций совместной деятельности при ее одновременном индивидуально выраженном характере. В раскрытии совместного характера учебной деятельности важен анализ истоков совместной деятельности ребенка и взрослого (В.В. Рубцов, В.Д. Шадриков и др.). Механизмом формирования учебной деятельности как совместной является переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным отношениям в процессе обучения.

3. Конкретизация субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в учебной деятельности. При системном анализе в учебной деятельности выделяются две стороны: субъективные (субъект-субъектные) отношения и объективные (субъект-объектные) отношения. Субъект-объектные отношения характеризуют отношения ученика с предметом обучения. Учебная деятельность выступает при этом в качестве средства распремечивания предмета обучения, активность субъекта направляется на распремечивание и усвоение нормативно заданной системы деятельности. Субъект-субъективные отношения характеризуют взаимоотношения ученика и учителя и связаны с их общением, пониманием, сотрудничеством друг с другом, с психологической совместностью учителя и ученика, с лидерством и отвержением в учебном процессе (В.Д. Шадриков, В.И. Чирков).

4. Выделение в качестве основной цели и результата учебной деятельности - научения, в качестве ожидаемого продукта учебной деятельности - изменений в развитии человека, приобретения им новых качеств, способов поведения, знаний. Раскрытие психологической сущности научения как процесса формирования психологической системы деятельности и выделение в качестве главного критерия научения - сформированности оперативности всех звеньев этой системы (В.Д. Шадриков).

5. Обоснование необходимости установления функциональных связей между отдельными способностями в структуре учебной деятельности, свидетельствующих о внутренней сложности процесса научения и индивидуальном характере учебной деятельности. Выявление закономерностей системности учебной деятельности как теоретического обоснования принципа индивидуального подхода к обучению (В.Д. Шадриков).

6. Использование модели функциональной психологической системы деятельности в качестве теоретического конструкта, позволяющего

рассматривать учебную деятельность как развивающуюся систему и осуществлять анализ, оценку и планирование учебной деятельности, диагностики и коррекцию типичных и индивидуальных трудностей у детей в обучении.

7. Постановка вопроса об учебно-важных качествах ученика и возможностях их целенаправленного формирования в процессе обучения за счет перестройки в их структуре функциональных связей (В.Д. Шадрин, Н.В. Нижегородцева). В рамках системогенетического анализа учения как деятельности получают продуктивное решение научные дискуссии о развивающем и репродуктивном типах обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.), о методах активного обучения (В.Я. Ляудис, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Тальзина, др.), о путях оптимизации обучения в форме учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, В.Н. Дружинин, А.Н. Воронин и др.), о лично-деятельностном и системно-генетическом подходах в психологии обучения (В.И. Чирков и др.).

Развитие деятельностного подхода к учению и выделение учебной деятельности ученика в качестве самостоятельного предмета психологического исследования являются истоками зарождения деятельностно-психологического консультирования как нового научного направления в теории и практике психологического консультирования в образовании. Авторская концепция деятельностно-психологического консультирования в обучении базируется на психологической теории системогенетического анализа учения как деятельности и реализует подход к психологическому консультированию как к совместной деятельности психолога с субъектами учебной деятельности (учеником, учителем, родителями ученика) по исследованию уровня сформированности психологической системы деятельности у ученика и разработке адресных психологических рекомендаций по формированию у него разнообразных механизмов научения.

Понятийное пространство концептуальной модели деятельностно-психологического консультирования в обучении образует совокупность понятий системогенетической теории деятельности. В качестве интегральной характеристики субъектов психологического консультирования в обучении, позволяющей анализировать процесс перехода от типичного к формированию учебной деятельности к ее индивидуальному выражению в условиях психологического консультирования, выступает понятийное пространство психологии деятельности. Работа психолога-консультанта в понятийном пространстве психологии деятельности осуществляется как процесс поиска и реализации с использованием психометрических процедур оптимальных условий для формирования ученика как субъекта учебной деятельности.

В качестве исходных теоретических оснований концепции деятельностно-психологического консультирования в обучении выделяются следующие положения:

1. Объектом деятельностно-психологического консультирования в обучении является учебная деятельность реального ученика. Психологическую сущность обучения составляет процесс формирования психологической системы деятельности у ученика и превращения его в этом процессе в субъекта учебной деятельности. Психологические механизмы формирования психологической системы деятельности у каждого ученика индивидуальны. Трудности у ученика в обучении возникают в связи с несформированностью его как субъекта учебной деятельности.

2. Общие закономерности формирования психологической системы деятельности: освоение нормативно заданной информационной основы учебной деятельности и исполнительных действий ее реализующих. Ученик с набором характеристик и показателей познавательных процессов и способностей включается в обучение (совместную деятельность с учителем по исследованию объектов познания), в процесс формирования учебной деятельности. В нормативной информационной основе учебной деятельности заложена система взаимосвязей основных познавательных процессов - восприятия, памяти, мышления, необходимая для ее освоения, но не всегда достаточная для отдельно взятого ученика. В формирующейся структуре учебной деятельности познавательные процессы и способности ученика свертываются и выполняют роль познавательных действий как учебных, выступают в качестве автоматизированного способа выполнения учебной деятельности. Осваивая нормативную информационную основу учебной деятельности, ученик присваивает нормативную структуру учебной деятельности и заложенную в ней нормативную систему взаимосвязей познавательных действий. Система взаимосвязей познавательных действий в структуре учебной деятельности формирует операционные механизмы познавательных способностей ученика, которые выступают как учебно-важные качества.

3. Противоречие между требованиями учебной деятельности к ученику и возможностями (способностями) ученика их выполнить может быть конкретизировано как противоречие между нормативно-заданной системой взаимосвязей познавательных действий в структуре учебной деятельности, необходимой для освоения учебной деятельности, и реально существующей у конкретного ученика (которая может быть недостаточной для этого). Данное противоречие проявляется при выполнении учебных заданий и может быть разрешено в таксономическом пространстве учебных задач.

4. Таксономическое пространство учебных задач определяет содержание центрального психологического механизма формирования учебной деятельности (организованные в систему психические функции и процессы, необходимые для достижения цели) и двух основных взаимосвязанных между собой психологических механизмов учения как деятельности – операционального и мотивационного. Присваивая содержание данных механизмов в процессе обучения, ученик формирует у себя операционные и мотивационные механизмы познавательных процессов и способностей.

5. *Операциональные механизмы научения* представляют собой систему познавательных действий как учебных в структуре учебной деятельности, они характеризуют процессуально-результативные характеристики учебной деятельности и являются основой для формирования мотивационных механизмов научения. *Мотивационные механизмы научения* имеют системную природу и представляют собой единство информационно-(активационно)-эмоционально-мотивационных процессов, проявляющихся в состояниях ученика; они характеризуют мотивационно-целевые характеристики учебной деятельности и определяют личностный смысл учения.

6. *Экспериментальная процедура* исследования операциональных и мотивационных механизмов научения в условиях психологического консультирования включает: а) психологическое классифицирование учебных задач и пооперациональный анализ познавательных действий при их выполнении; б) выделение схем перцептивной, мнемической и интеллектуальной обработки учебного материала в процессе обучения; в) сопоставительный анализ интегративности информационно-эмоционально-мотивационных состояний ученика, отраженных в его переживаниях на разном фоне учебной успеваемости, с процессуальными и результативными характеристиками научения.

7. *Содержание (сущность)* консультативно-психологической деятельности психолога в процессе обучения составляют поиск вариантов структурирования учебных целей и учебных действий в пространстве учебных задач в соответствии с возможностями ученика и разработка и реализация на этой основе психолого-педагогических рекомендаций и программ по формированию операциональных и мотивационных механизмов изучения.

8. *Конечная цель консультативно-психологического процесса в обучении*: снятие противоречий между требованиями учебной деятельности и возможностями ученика их выполнить в условиях совместной деятельности психолога с учеником или учителем.

9. *Системообразующая задача в консультативно-психологической деятельности психолога в обучении*: исследование нормативных условий формирования психологических механизмов научения и их индивидуализация в консультативно-психологическом процессе за счет перестройки функциональных связей в структуре учебно-важных качеств ученика в соответствии с целями обучения.

10. *Зона деятельности-психологического консультирования в обучении*: противоречие между нормативно-заданной системой взаимосвязей познавательных процессов в структуре учебной деятельности и реально существующей у отдельно взятого ученика, проявляющееся при выполнении учебных задач.

11. *Стратегия консультативно-психологической деятельности психолога в обучении*: соединение познавательной мотивации и познавательных действий ученика в пространстве учебных задач с учетом цикличности взаимоотношений между общими, типичными и индивидуальными характеристиками психологических механизмов научения.

12. *Процедуры психодиагностики, психологического проектирования и формирующего эксперимента в психологическом консультировании по проблемам обучения и их содержание*. Процедуры психологического диагноза осуществляются по двум направлениям: первое - диагностика характеристик познавательных процессов и способностей ученика, второе - диагностика характеристик нормативной информационной основы обучения, формирующей учебную деятельность ученика. Постановка психологического диагноза представляет собой заключение о сформированности у ученика компонентов психологической системы деятельности в целом и мотивационных и операциональных механизмов конкретно. Процедуры психологического проектирования характеризуют разработку различных индивидуальных проектов учебной деятельности (системы учебных задач), закладывающих психологические условия для формирования компонентов психологической системы учебной деятельности ученика. Процедуры формирующего эксперимента представляют собой реализацию различных вариантов структурирования учебных целей и учебных действий в пространстве учебных задач, формирующих мотивационные и операциональные механизмы научения.

13. *Основной метод деятельности-психологического консультирования в обучении* - метод развертывания психологической структуры деятельности, позволяющий исследовать процессуальные и результативные характеристики учебной деятельности и выделить пути формирования ученика как субъекта учебной деятельности. Данный метод показал свою эффективность при исследовании мнемических способностей в де-

тельности (В.Д. Шадриков, Л.В. Черемонкина, Г.А. Столина, Т.В. Золотова и др.), при исследовании психологической готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков).

Структура процесса психологического консультирования по проблемам обучения характеризуется трехуровневостью и трехстадийностью. На каждом уровне функционирует по три стадии, тесно взаимосвязанных друг с другом. *Первый уровень* отражает сущность и процедуры исследования учения как деятельности на личностно-мотивационном уровне и раскрывает работу психолога с мотивационным компонентом в структуре учебной деятельности, формирующим мотивационные установки научения у ученика как личности. *Второй уровень* отражает сущность и процедуры исследования учения на компонентно-целевом уровне и раскрывает сущность работы психолога с когнитивно-информационным компонентом учебной деятельности, определяющим содержание нормативной информационной основы учебной деятельности для формирования деятельностных механизмов учения у ученика. *Третий уровень* отражает сущность и процедуры исследования учения как деятельности на структурно-функциональном уровне и раскрывает сущность работы психолога с исполнительным компонентом учебной деятельности, формирующим операциональные механизмы научения у ученика.

Процессуальные характеристики деятельностно-психологического консультирования конкретизируются в пяти аспектах: 1) исследование нормативной информационной основы учения как деятельности, определяемой содержанием школьных учебников; 2) анализ возможностей ученика освоить нормативную основу учебной деятельности и выявление противоречий между нормативно-заданным в обучении и реально существующим у ученика; 3) психолого-педагогическое проектирование условий и содержания обучения для формирования психологической системы учебной деятельности у ученика в целях успешного овладения им учебным материалом; 4) разработка индивидуальных психологических рекомендаций по формированию полноты и сложности учебных задач и соотношению поведенческих действий при их выполнении учеником; 5) формирование у ученика разнообразных механизмов научения как цели и результата формирования психологической системы деятельности.

Реально процесс психологического консультирования осуществляется по описанному выше алгоритму и включает в качестве необходимых условий работы психолога следующее: 1) знание генезиса и причин формирования и проявления различных форм и видов поведения и деятельности детей и взрослых; 2) знание общих системогенетических закономерностей формирования психологической системы деятельности в

целом и ее отдельных компонентов и их типичного проявления в учебной деятельности; 3) знание техник деятельностно-психологического консультирования и механизмов их влияния на субъекта деятельности; 4) понимание путей разработки психологических рекомендаций и программ по формированию разнообразных механизмов научения.

При системогенетическом анализе учебной деятельности таинственность в работе психолога по проблемам обучения исчезает. Четко выделяются: а) область консультативной работы психолога - проблема деятельности в психологии; б) объект - учебная деятельность ученика; в) предмет - психологические механизмы научения; г) метод решения консультативно-психологических задач - метод развертывания психологической структуры деятельности, позволяющий диагностировать степень сформированности компонентов психологической системы деятельности и проектировать психологические условия формирования ученика как субъекта деятельности. Особенности формирования психологических механизмов научения определяются структурой и содержанием учебной деятельности. Снимается таинственность и в понимании вопроса развития способностей в учебной деятельности: синтез познавательных действий в структуре учебной деятельности, актуализируемый при выполнении учебных задач как объектов познания, выступает, с одной стороны, в качестве операционных механизмов познавательных процессов и способностей, с другой стороны, в качестве операциональных механизмов научения.

Применение деятельностной методологии в анализе консультативно-психологических процессов позволяет преодолевать противоречивые взгляды на психологическую сущность и механизмы обучения в теории и практике психологического консультирования в образовании.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Суптеля А. В., аспирантка кафедры социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (г. Ярославль)

За последнее десятилетие в российском обществе, в связи с переходом к рыночно-рыночной экономике, произошли сложные процессы, свидетельствующие о переосмыслении культурных ценностей предыдущих поколений, перестройке системы социальных ожиданий и требований, выра-

жении новых критериев успешной самореализации и новых форм экономического поведения. Это неизбежно оказало влияние на психологические составные и поведение россиян, и особенно на процесс личностного и профессионального становления современной российской молодежи. Несомненно, система ценностей, представление о современном "герое" нового поколения молодых людей сегодня во многом иные, чем были в советское время. Следовательно, и выбор профессии, места работы молодым человеком подчинен несколько иным мотивам, и одну из основных позиций в их иерархии занимает материальный фактор, экономическая "выгодность" профессии, деятельности. Сам процесс выбора и освоения профессии сегодня приобрел несколько инструментальный, утилитарно-прагматический характер. Данный факт в целом закономерен и отражает специфику происходящих в стране перемен. Беспокоит другое. Наблюдается тенденция падения для молодежи социальной ценности труда, престижа ряда важных для общества, но не "денежных" профессий. Происходит размывание в глазах юношества представлений о социально одобряемых и не одобряемых видах деятельности.

Ввиду высокой актуальности данной проблемы, с целью уточнения глубины и специфики происходящих изменений, нами в 1999 (а также частично в 2001) году в городе Ярославле был проведен анкетный опрос молодежи. Общая выборочная совокупность составила 120 человек. В группу респондентов вошли ученики одиннадцатых классов средней школы, учащиеся техникума, студенты, не имеющие еще постоянного места работы. Возраст респондентов 17 - 25 лет.

Были выдвинуты следующие задачи исследования:

- 1) изучить систему ценностей современной молодежи;
- 2) выявить портрет "героя нашего времени", "эталон" человека на которого равняется молодежь;
- 3) определить чем являются для молодежи деньги и от чего зависит их успешное зарабатывание;
- 4) определить рейтинг различных профессий и видов деятельности в глазах молодежи;
- 5) изучить степень принятия молодыми людьми незаконной, противоправной деятельности и готовности к ней.

Первоначально отметим, что в качестве респондентов мы взяли молодых людей, не имеющих пока постоянного места работы (часть из них не определилась еще и с выбором профессии) и, следовательно, находящаяся во многом в позиции выбора профессии либо поиска рабочего места, соответствующего их желаниям и потребностям. Каким будет этот выбор, зависит во многом от сложившейся системы ценностей, домини-

рования значимости для молодого человека материального фактора, интереса к какой-либо профессии, карьерных перспектив, социальной ценности для него определенного вида деятельности и т. д. Поэтому изучение системы ценностей и выявление у молодежи основных мотивационных векторов выбора профессии, места работы позволит во многом спрогнозировать поведение молодых людей на рынке труда, в социально-трудовых отношениях в обществе.

Попытаемся изложить результаты проведенного исследования в соответствии с пунктами постановки задач.

Рассмотрим особенности системы ценностей, а также проследим динамику ценностных ориентаций современной молодежи, основываясь на результатах наших исследований 1999 и 2001 годов.

В первую тройку ценностей (согласно результатам 2001 г.) вошли "здоровье", "надежные друзья" и "семья, родственные узы". Они являются самыми устойчивыми, базовыми для человека и практически не зависят от возраста и социального положения, что подтверждается многочисленными исследованиями. Четвертый ранг соответствует ценности "любовь", которая также высокоактуальна, особенно в юности. Следующую позицию занимает "интересная профессия", что является ободряющим фактом, если учесть, что мы ожидаем, что в последнее время материальные интересы часто доминируют при выборе профессии, деятельности. Далее с небольшим отрывом идет ценность "карьера", а затем "деньги". Эти две ценности, имеющие чисто материальную направленность, вошли в базис наиболее значимых ценностей и заметно потеснили такие непререкаемые духовные ценности, как "честность", "мир в обществе", "уважение окружающих". Данный факт мы связываем с перестройкой денежных отношений в обществе, усилением материалистических тенденций. Ниже ценности "денег" оцениваются молодыми людьми и "образование, познание".

К числу аутсайдерских ценностей респонденты отнесли "власть над другими", "служение Отечеству" и "следование нормам религиозной морали". По своей значимости в системе ценностей они соответствуют трем последним рангам. Тревожит снижение важности для молодежи "служения Отечеству". В качестве наиболее явной причины данного явления выступает кризис гражданской идентичности в России, а также нежелание терять время и возможности по социально-имущественному продвижению, негативное отношение к армии в целом, боязнь погибнуть в мирное время или стать инвалидом.

По сравнению с данными 1999 г. на 2001 г. мы констатировали видимое повышение значимости в глазах молодых людей ценностей "день-

ги" (с 9-го на 7-й ранг), "образование, познание" (с 10-го на 8-й ранг), "независимость в поведении и суждениях" (с 11-го на 9-й ранг), "мир в обществе" (с 16-го на 13-й ранг) и снижение значимости категорий "честность, порядочность" (с 8-го на 10-й ранг), "уважение окружающих" (с 7-го на 11-й ранг), "творчество" (с 12-го на 15-й ранг). Важно отметить, что если в 1999 году "честность" рассматривалась как более важная категория, чем "деньги", то в 2001 году она опустилась на три ранга ниже их. Данные изменения ценностных ориентаций молодежи в целом отражают все нарастающую значимость материальных факторов, рост прагматизма, независимости от мнения окружения, при потере значимости некоторых важных духовных ценностей, особенно категории "честность".

Полученные данные косвенно подтверждаются распределением ответов респондентов на вопрос: "Как Вы полагаете, какими качествами должен обладать современный молодой человек?"

Оказалось, что в значительной степени молодой человек должен обладать предприимчивостью, готовностью к переменам в жизни, индивидуализмом, оптимизмом, деловой "хваткой" и, с небольшим перевесом в оценках, честностью, порядочностью.

В определенной степени "герой" должен обладать: терпимостью, агрессивностью, способностью перешагнуть через установленные нормы, гуманностью, прагматизмом и скромностью.

Не должен обладать равнодушием к другим людям и циничностью.

Легко можно заметить, что предпочтение молодежи отдается предпринимательским, деловым качествам героя, а также качествам, направленным, прежде всего, на внутреннюю адаптацию к настоящим экономическим условиям. Это человек достаточно гибкий, хладнокровный, в первую очередь стремящийся к реализации собственных интересов и желаний. При этом не все чисто человеческие качества являются ведущими.

В связи с обозначенной ситуацией роста значимости для молодежи ценности денег представляет интерес проследить, что же вкладывают молодые люди в данное понятие. Согласно данным нашего опроса, в первую очередь деньги - это "средство к существованию", затем - "возможность отдохнуть, развлечься в свободное время, как хочется" и потом - "плата за труд". Данное понимание денег молодыми людьми вполне естественно и адекватно. Деньги как "цель моей жизни" занимают предпоследнее место в общей иерархии.

Успешное зарабатывание денег, по мнению молодежи, в первую очередь зависит от "связей, знакомств с нужными людьми", "качественного образования" и "предприимчивости, находчивости". Эти три лидирую-

щих фактора в точности согласуются с результатами исследования, проведенного Сектором социологии образования ИСПИ РАН в 1997 году на 4000 студентах стран СНГ. Таким образом, "связи" прочно удерживают ведущую позицию при зарабатывании денег. Важно отметить также, что "качественное образование" хотя и не является лидирующим, но по-прежнему высоко ценится в молодежной среде, особенно если учитывать, что сейчас появился большой спектр возможностей зарабатывать деньги и без образования. За "предприимчивостью, находчивостью" четвертую позицию занимает фактор "удачное стечение обстоятельств". Особенно тревожит низкая значимость фактора "трудолюбие, добросовестность" в глазах молодежи. Добросовестный труд в сознании молодых людей уже не связан напрямую с материальным благополучием. Ниже этого фактора стоят только "умение устроить дела любым способом (даже незаконным)" и "контакты в криминальном мире". Таким образом, на первый план в успешном зарабатывании денег для молодежи выходят полезные знакомства, ловкость, везение, но не трудолюбие.

Изучение рейтинга отдельных профессий в глазах молодежи показало, что предпочтение молодыми людьми отдается наиболее высокооплачиваемым профессиям, а многие общественно значимые, но не "денежные" профессии оцениваются значительно ниже. Так, наиболее уважаемы в глазах молодежи владелец коммерческого банка, юрист и владелец магазина. Они занимают первые три ранга, тогда как "врач" имеет - 6-й, "профессор вуза" - 10-й, "инженер на госпредприятии" - 16-й, "школьный учитель" - 20-й ранги. "Криминальный авторитет" в общем рейтинге из 23 профессий имеет 12-й ранг и ставится выше многих позитивных, социально значимых профессий. Данный факт позволяет говорить о криминализации сознания молодежи и если не о принятии, то об уважении молодыми людьми противоправных видов деятельности.

Степень приемлемости для молодежи незаконных путей получения денег отражает распределение ответов на вопрос, оправдывает ли цель средства при зарабатывании денег. Утвердительно ответили на этот вопрос 45% респондентов, 40% - ответили "в некоторых случаях" - и лишь 15% ответили отрицательно. На вопрос же: "Как Вы относитесь к незаконному добытию денег?" - ответы респондентов распределились в основном между позицией "осуждаю" (56%) и "равнодушно" (39%). При этом ни один человек из выборки полностью не отвергает возможности открыть свое дело и не платить налоги, а также зарабатывать своим трудом и квалификацией, и никто полностью не принимает торговлю оружием или наркотиками. Вообще, чуть больше половины респондентов считают, что честный бизнес в наших условиях не возможен, и также

чуть больше половины молодых людей хотели бы в будущем открыть свое дело.

Проведенное исследование конкретизировало основные направления изменений в ценностных и профессиональных ориентациях современной российской молодежи. Показало необходимость обратить внимание правительства и общества в целом на негативные изменения в молодежной среде, в том числе упадок гражданского сознания, падение ценности трудолюбия и добросовестности как основного фактора в зарабатывании денег, пренебрежение категорией честность и т. д. Действительно, создавшаяся ситуация требует незамедлительной коррекции, ведь молодежь – это основной социальный ресурс, определяющий дальнейшее развитие любого общества.

МЕХАНИЗМЫ РЕГУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ

Таллин В.Е., аспирант кафедры общей психологии Государственного университета гуманитарных наук (г. Москва)

Исследование механизмов регуляции познавательной деятельности имеют большое практическое значение для повышения эффективности обучения. Эта сфера в настоящее время является недостаточно разработанной. В данной работе представлены результаты исследования регулирующих механизмов познания, проведенного на студентах.

В зарубежной литературе механизмы регуляции познавательной деятельности принято называть метакогнитивными. Под метакогнитивными механизмами понимаются механизмы контроля, регуляции, они связываются с выбором определенной стратегии при решении познавательных и тестовых заданий.

Многие исследователи убеждены в уместности исследований метакогнитивных механизмов для преподавателей и учащихся. Например, *Warkowski и Muthukrishna (1992)* доказывают, что метапознавательная теория имеет значительный потенциал для помощи преподавателям, поскольку они стремятся строить образование на обучении гибким стратегиям; *Paris и Winograd (1990)* доказывают, что учащиеся могут улучшить результаты обучения, изучая собственное мышление, так как наиболее эффективные ученики – это те, которые хорошо регулируют процесс своего обучения. Ключом к эффективной саморегуляции является точная оценка того, что известно или не известно. Только тогда, когда учащиеся знают состояние их собственного знания, они могут эффективно направлять обучение. Преподаватели могут обучать этому непосред-

ственно, знакомя учащихся с эффективными стратегиями решения проблем и обсуждая познавательные и мотивационные характеристики мышления.

Таким образом, становится понятной роль исследований метакогнитивных механизмов в процессе обучения.

Настоящая работа посвящена изучению роли метакогнитивных механизмов при решении тестовых заданий. Испытуемыми были студенты различных вузов и специальностей (юристы, психологи, историки и др. - 50 человек).

Для исследования использовались 2 методики. Первая – модифицированный компьютерный вариант Прогрессивных матриц Равена. Изменения касались того, что при неправильном решении испытуемым отдельного задания ему, во-первых, сообщалось об этом, во-вторых, давалось дополнительное время. Изучалось общее количество правильно решенных заданий, количество заданий, решенных за основное время, и количество заданий, решенных за дополнительное время.

Вторая методика представляла собой 2 набора слов. Каждый набор включал в себя 30 слов. Наборы были подобраны таким образом, что 20 из 30 можно было объединить в группы. На запоминание каждого набора давалось 5 минут. Процедура исследования по этой методике представляла следующее. Сначала испытуемым для запоминания давался первый набор слов. Затем следовало воспроизведение этого набора. После этого испытуемые знакомились со стратегиями запоминания, релевантными для данных наборов слов (группировка, перекодирование, ассоциация). Затем испытуемые запоминали второй набор слов с последующим воспроизведением. Анализировалось количество слов воспроизведенных из первого и второго наборов слов, и прирост количества слов, воспроизведенных из второго набора. Величина данного прироста показывала меру сформированности метакогнитивных механизмов.

В результате проведенного исследования была обнаружена значимая корреляция между приростом количества слов при втором воспроизведении и количеством заданий, решенных за дополнительное время. Это позволяет сделать вывод о том, что сформированные метакогнитивные (регуляторные) механизмы помогают испытуемым решать тестовые задания за дополнительное время при условии информированности о правильности хода решения.

ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ БЕЗРАБОТНЫХ К ТРУДУ

*Талкин Ю.Е., аспирант кафедры психологии труда и организационной психологии Московского государственного социального университета
(г. Москва)*

Отношение человека к труду в настоящее время претерпевает значительные изменения. Большое количество людей оказываются без работы. С потерей работы человек теряет свой социальный статус, выпадает из социальной структуры общества, снижается его самооценка. Безработные — особая категория людей, особо нуждающихся в нашей помощи, в том числе и в помощи учёных, которые могут способствовать их социальной реабилитации и включению в трудовую деятельность. Отношение понимается нами как интеграция психологических процессов, состояний, свойств, реализуемая при взаимодействии субъектов, объектов и их свойств. Отношение к труду — это реализуемая при взаимодействии человека с окружающим его миром труда интеграция психологических процессов, состояний, свойств, складывающихся в результате труда, трудовых отношений и трудового самосознания. В основе отношения безработного к труду лежат ситуация незанятости и желание человека получить работу. Объективное противоречие между стремлением достичь состояния занятости и возможностью осуществления этого состояния превращает ситуацию незанятости безработного в проблемную ситуацию для него.

Психологические исследования безработных, как правило, направлены на выяснение структуры самосознания безработного, особенностей его переживаний. Это позволяет спрогнозировать поведение человека, чтобы помочь ему реализовать себя более эффективно. Так, например, состояние безработицы, по данным К. Левина и Д. Фельдмана, является результатом воздействия интенсивности, понимаемой как уровень стресса, напряжения; причины; обратимости как степени возможности восстановления занятости. М.В. Дмитриева рассматривает степень индетерминированности мотивов безработного как решающий фактор активности безработного в поиске работы. Г. Феннелл выделил пять типов оценки безработным своего положения и соответственно пять типов поведения, различающихся степенью негативного понимания и реагирования на ситуацию незанятости и позитивного понимания и реагирования.

Не отрицая значения этих исследований, можно предположить, что понятие "отношение" шире, чем понятие "переживание и представление". На наш взгляд, в понятие "отношение" присутствуют и другие компоненты, а именно различие между уровнем притязаний и реальными воз-

возможности человека. Адекватное соотношение этих двух компонентов позволяет человеку лучше реализовать себя при выборе работы. Конечно, психологу трудно быть компетентным во многих различных видах деятельности, чтобы самому оценить безработного по вышеописанному параметру, но возможно выявить эту разницу на нейтральном материале – в выполнении заданий, не требующих от выполняющего специальных профессиональных знаний, умений, навыков. Величину различия между уровнем притязаний и реальными возможностями человека следует сопоставить с представлениями безработного о прошлой и будущей (идеальной) работе. Причём это сопоставление позволило бы получить более объективные данные, чем отдельно взятые субъективные представления о прошлой и предполагаемой работе человека. Проанализировав результаты выполнения безработным задания на нейтральном материале и его представления относительно предшествующей и желаемой работы, можно подсказать человеку в вопросе снижения или повышения своих требований к предполагаемой работе, что было бы наряду с другими способами ещё одним средством помощи безработным в разрешении ситуации неопределённости.

Таким образом, исследование отношения безработного к труду, на наш взгляд, состоит из трёх этапов: 1. Получение сведений о представлениях безработного касательно прошлой и предполагаемой работы. 2. Выполнение практического задания с целью выявить разницу между уровнем притязания и реальными возможностями безработного. 3. Анализ результатов, полученных на первом и втором этапах исследования.

РОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Тихонова О.А., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии младшего школьника Московского педагогического государственного университета (г. Москва)

Известно, что способности развиваются в деятельности. Это развитие происходит тогда, когда требования деятельности превышают имеющийся уровень развития способностей. Приступая к конкретной деятельности, человек использует имеющиеся у него и развитые в предшествующем опыте общие познавательные и психо моторные способности. Дальнейшее развитие способностей человека происходит по пути тонкого приспособления к предмету, задачам, содержанию деятельности. Такая подстройка получила название оперативности. Если деятельность

имеет специфичный характер, то общие способности, развитые в этой деятельности, можно рассматривать как специальные.

В нашем исследовании мы проследили, каким образом опыт музыкальной деятельности отражается на продуктивности перцептивных способностей. Для экспериментального исследования были выбраны звуковысотное восприятие и его развитие в музыкальной деятельности. Звуки, окружающие человека, имеют определенные физические параметры – частоту, спектр, силу, длительность, которым соответствуют психологические характеристики – высота, тембр, громкость, длительность. Для музыкальной деятельности в первую очередь значима высотная составляющая звука, соответствующая цели – созданию музыкального художественного образа. Следовательно, развитие перцептивных способностей в первую очередь должно идти в направлении гибкой настройки звуковысотного восприятия.

Звуки, используемые в музыке, кроме указанных характеристик, имеют специфическую организацию. Высотные отношения, в частности, представлены в ладовой системе, которая определяется направлением и силой тяготения звуков друг к другу. Соответственно экспериментальный материал содержал два набора стимулов, различающихся по этому признаку. Три группы испытуемых различались величиной опыта музыкальной деятельности. Различия в восприятии звуков, имеющих и не имеющих ладовую организацию, будет показывать вклад оперативных изменений в звуковысотном восприятии. Различия между группами будут объясняться разницей опыта музыкальной деятельности.

Были получены следующие результаты:

- в группе испытуемых, не имеющих музыкального опыта, средний балл по восприятию звуков вне лада составил 6,33, для звуков в ладу – 6,1;
- в группе испытуемых, имеющих небольшой музыкальный опыт, соответственно 5,22 и 6,52;
- в группе испытуемых, имеющих значительный опыт музыкальной деятельности, – 5,9 и 8,6.

По результатам можно заметить, что с возрастанием музыкального опыта повышается точность ладового звуковысотного восприятия. Различия между восприятием двух вариантов звукового материала увеличиваются от группы к группе. Так как группы испытуемых формировались в зависимости от степени овладения музыкальной деятельностью, можно предположить, что эти различия свидетельствуют о появлении

оперативных черт в звуковысотном восприятии. Степень точности восприятия звуков, не содержащих ладовую организацию, можно объяснить проявлением *общей* способности звуковысотного восприятия. Таким образом, восприятие звуков в ладу можно рассматривать как результат действия общей способности и оперативных средств, возникающих под влиянием требований музыкальной деятельности.

Регрессионный анализ позволил более точно выявить вклад общей способности и оперативного компонента в ладовом звуковысотном восприятии.

Для первой группы испытуемых получено следующее уравнение регрессии:

$$Y = 0,545 + 0,877x.$$

Оперативные черты в звуковысотном восприятии еще не сформировались. Точность восприятия обеспечивает общая способность. (Более того, ладовая организация даже затрудняет восприятие звуков.)

Для второй группы уравнение регрессии имеет вид:

$$Y = 2,636 + 0,744x.$$

Здесь вклад общей способности меньше, а роль оперативного фактора больше, чем в первой группе.

Для третьей группы испытуемых получено регрессионное уравнение:

$$Y = 5,787 + 0,477x.$$

Как видно, вклад общего фактора уменьшился, но оперативного — увеличился.

Можно заключить, что восприятие музыкальных звуков у испытуемых, имеющих музыкальный опыт, в значительной мере обеспечивается тонким приспособлением общей способности звуковысотного восприятия к требованиям музыкальной деятельности. (Во второй и третьей группах коэффициенты регрессии, отражающие вклад оперативного фактора, значимы на 0,1% уровне.)

Таким образом, музыкальная деятельность оказывает существенное влияние на развитие способности звуковысотного восприятия. С увеличением музыкального опыта все большую роль играют возникающие оперативные черты, которые обеспечивают, в конечном счете, более эффективное выполнение музыкальной деятельности.

Музыкальное звуковысотное восприятие не является отдельным, изолированным видом способностей. Оно происходит из общей способности звуковысотного восприятия, которая развивается в направлении все более точного отражения предмета музыкальной деятельности с точки зрения ее цели.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЕНОТИП-СРЕДОВЫХ ВЛИЯНИЙ НА РАЗВИТИЕ ФУНКЦИИ ВООБРАЖЕНИЯ

Татаршова И.Л., аспирантка кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (г. Ярославль)

Уникальность, неповторимость психологического облика каждого человека – один из тех явных феноменов нашей психики, которые наиболее бурно обсуждаются, исследуются. В основе своеобразия человека лежат два основополагающих фактора: наследственность и влияние прижизненной среды существования. На сегодняшний день мы гораздо больше знаем о генетическом, чем о средовом компоненте. Вместе с тем при исследовании природы индивидуальных различий анализ среды особенно важен, поскольку генетические факторы могут проявляться только в средовых условиях. Более того, особенности этого проявления могут изменяться в зависимости от средового контекста. Особое значение приобретает исследование действия указанных факторов на умственную деятельность личности, так как это напрямую выводит на решение вопросов обучения, трудовой деятельности, социальных отношений.

Умственное развитие включает в себя ряд психических процессов. Это – развитие внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения. Воображение – присущая только человеку возможность создания новых образов путём переработки предшествующего опыта. Оно является высшей психической функцией и представляет собой процесс переработки и комбинирования представлений, отражающих реальную деятельность, и создание на этом месте новых образов, не имевших ранее места в непосредственном восприятии. С помощью воображения осуществляется мысленный отход за пределы непосредственно воспринимаемого. Основная функция воображения – представление ожидаемого результата до его осуществления. Воображение – один из важнейших психических процессов, включенных как в процесс познания, так и в процесс преобразования человеком окружающей действительности.

Воображение является в типологическом и индивидуально – дифференцирующем отношении чрезвычайно существенным проявлением личности. Прежде всего, для характеристики личности и ее отношения к миру очень показательна степень легкости или трудности, с которой ей вообще дается преобразование данного. Необходимо сказать, что решающее значение имеет соотношение между ролью, которую в воображении дан-

нико индивида играет, эмоциональность или аффективность, и критическим контролем интеллекта, когда встает вопрос о характере того преобразования действительности, которое свойственно его воображению.

Наиболее благоприятным периодом для развития образного мышления и воображения ученые считают возраст ребенка, соответствующий 5 - 12 годам. Это связано с тем, что собственный опыт и возможность объективно оценивать окружающий мир - недостаточны. "поле неопределенности" в восприятии жизни так высоко, что решить постоянно возникающие перед ним проблемы ребенок может только с привлечением воображения, фантазии. Последние заменяют ему недостаток знаний и опыта и помогают относительно уверенно чувствовать себя в сложном и изменчивом мире. Воображение, как и любые другие психические функции, претерпевает изменения с возрастом ребенка.

В процессе развития воображение претерпевает генезис, подобный тому, который проведут нитедедуктивные операции: сначала воображение статично, ограничивается внутренним воспроизведением состояний, доступных восприятию; по мере развития ребенка воображение становится более гибким и подвижным, способным к предвосхищению последовательных моментов возможного преобразования одного состояния в другое.

Воображение обеспечивает следующую деятельность ребенка:

- построение образа конечного результата его деятельности;
- создание программы поведения в ситуации неопределенности;
- создание образов, заменяющих деятельность;
- создание образов описываемых объектов.

Все эти функции невозможно выполнить без активизации, наряду с воображением, мышления и памяти. А.В. Брушлинский считал, что воображение - одна из форм мышления.

Важная роль воображения требует анализа его природы. Насколько велика роль генотипа и среды в развитии воображения? Несмотря на то что человек стал существом социальным, он не лишился своей биологической индивидуальности. Социальные условия жизни не устраняют генетической разнокачественности людей. Накопленный к настоящему времени огромный фактический материал свидетельствует о том, что нет таких нервно-психических и поведенческих свойств, определяющих индивидуальность и личностные качества человека, которые не были бы подвержены межличностной генетической вариации. Практически все психические характеристики подвержены влиянию наследственности. Мы попытались выяснить величину и соотношение влияния генотипа и среды на развитие воображения. Основной целью нашей работы явилось

изучение генетических, половозрастных и средовых факторов, оказывающих влияние на развитие воображения. Указанная цель конкретизировалась в нескольких задачах: определить существование влияния биологического фактора на развитие воображения, определить существование влияния социального фактора на развитие воображения, определить величину этих влияний.

С помощью набора диагностических средств мы провели исследование на группе моно- и дизиготных близнецов и контрольной группе генетически различных индивидов. Кроме этого проанализировано влияние на воображение половозрастной детерминанты. В данной части работы принимали участие испытуемые разных возрастов, как мужского, так и женского пола.

Заключение о наличии генетического компонента в вариативности признака выносится в том случае, если корреляция монозигот намного выше, чем у дизигот, поэтому мы высчитывали коэффициент корреляции близнецов, сравнивали их между собой, высчитывали коэффициент корреляции контрольной группы и сравнивали его с коэффициентами моно- и дизиготных близнецов. По нашим данным, коэффициент корреляции внутрипарного сходства монозиготных близнецов 0,348, дизиготных – 0,314. Коэффициент наследуемости составляет 0,05. Эти данные не могут достоверно утверждать о единственном влиянии генетических факторов. Исходя из этого, мы сделали вывод о том, что генетическая обусловленность воображения составляет половину всего влияния. Другую часть составляет средовая обусловленность – неотъемлемая часть человеческого развития. Можно сказать, что некоторая деформация среды провоцирует более активное развитие воображения девочек, чем мальчиков. Как показывает корреляционный анализ, показатели воображения положительно связаны с определенным возрастом участников исследования.

Корреляционный анализ показал, что имеются положительные связи между показателем воображения и фактором пола. Коэффициент корреляции равен 0,14, достоверен на уровне значимости 0,01. По мере расширения социальных отношений ребенка и разнообразия средового влияния функция воображения более активно развивается у девочек в возрасте младшего и среднего школьного возраста. Динамика воображения во взрослой выборке выявила доминирование данной функции у женщин, выявляет принципиально новую закономерность о приоритете женщин в развитии функции воображения в зрелом возрасте. Мы можем утверждать, что активность воображения имеет тенденцию повышаться

По результатам нашего исследования, функция воображения имеет и генотипическую и средовую детерминацию. Причем, исходя из анализа монозиготных и дизиготных близнецов, пропорциональная доля генотипической детерминанты приближается к 0,5.

Наше исследование еще раз показало сложность изучения процесса воображения. В ходе человеческого развития воображение претерпевает ряд изменений, подобно развитию мышления. Воображение всегда включено во взаимодействие с другими когнитивными процессами.

Результаты проведенной работы могут быть использованы при разработках программ обучения. Кроме того, эти данные можно применить для профессионального отбора и подбора для деятельности, выдвигающей определенные требования для кандидатов. Данная работа может послужить материалом для дальнейших исследований. Интересным представляется вопрос о влиянии на развитие воображения возрастных и половых особенностей.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тютюева О.В., канд. психол. наук, ассистент кафедры психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)

Одним из важнейших условий гуманизации личностных связей человека с окружающим миром является эмпатия. Эмпатия, имея природные предпосылки, формируется как способность к состраданию, как духовная способность, как важнейшее личностное качество (В.Д. Шадриков, 2001).

Эмпатию мы рассматриваем как способность проникновения во внутренний мир другого человека либо антропоморфизированного объекта, понимание его мыслей, чувств, состояний и сопереживание им, а также ответное реагирование на них. Известно, что эмпатия в онтогенезе личности проходит свой путь развития, начиная с фазы эмоционального заражения в период новорожденности и заканчивая просоциальным поведением в более поздние возрастные периоды.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении возрастных особенностей эмпатии у детей среднего и старшего школьного возраста. Исходя из цели, при проведении исследования решались задачи обобщения результатов прикладных психологических исследований эмпатии у детей и взрослых, анализа процесса становления, формирования и раз-

жизни эмпатии от рождения до периода взрослости, экспериментального исследования возрастной динамики развития эмпатии на протяжении среднего и старшего школьного возраста.

Анализ исследований по проблеме показал, что в разное время к вопросу об особенностях эмпатии в онтогенезе обращались многие зарубежные (Н. Айзенберг-Берг, 1977; Г. Крайг, 2000; П. Массен, 1987; Р. Селман, 1980; М. Хоффман, 1978; и др.) и отечественные ученые (В.Н. Белкина, 2000; Т.П. Гаврилова, 1975; В.В. Зеньковский, 1996; Е.П. Ильин, 2000; В.П. Кузьмина, 1999; Ю.А. Менджерицкая, 1998; Г.Ф. Михальченко, 1989; М.В. Осорина, 1999; Л.А. Сивидкая, 1998; И.М. Юсупов, 1995 и др.).

Как было установлено, на протяжении периодов *младенчества и раннего детства* закладывается базис эмпатии. Определяющим на данных этапах являются разнообразие и качество эмоционально-телесного общения с родителями. Совместная деятельность детей в период раннего детства является условием, необходимым для возникновения способности к сопереживанию окружающим детям. Аффективные нарушения в системе отношений родителей с ребенком, а также воспитание ребенка в условиях изоляции от сверстников на данных возрастных этапах негативным образом влияют на особенности развития эмпатии и в более поздние возрастные периоды. В период младенчества закладываются первые эмпатийные проявления на благополучие значимого взрослого. При этом существенную роль в развитии эмпатии играет подражание, так как именно через подражание ребенок учится воспринимать эмоциональные проявления других, т.е. выступать в роли субъекта эмпатии, а с другой стороны, воспринимает, как его собственные эмоции отражаются другими людьми, иными словами, учится быть объектом эмпатии.

Необходимо отметить, что подражанию, как воспроизведению ребенком в своих действиях поведения взрослого в различных ситуациях, отводится особая роль, поскольку подражание лежит в основе развития ребенка как субъекта деятельности и общения (В.Д. Шадриков, 2001). Называя подражание бесценным даром природы всему живому, размышляя о его значении, В.Д. Шадриков пишет о том, что современная педагогика и психология недооценивают это уникальное явление, не придают ему должного значения, поскольку искусство воспитания состоит в искусстве создания образцов для подражания. Подражанию взрослым В.Д. Шадриков придает значение основного фактора умственного развития ребенка и усвоения им нравственных норм поведения. Детские впечатления – самые сильные и прочные. Личность ребенка формируется бессознательно поведением взрослых, которое ребенок запечатлевает. При этом между запечатленным и воспроизведенным может лежать

большой промежуток времени. Ребенок в деятельности копирует взрослого, через деятельность познает мир, в деятельности развиваются его способности. Подражание включает в себя и мотив, и образ цели деятельности, и реальный опыт. И хотя, пишет В.Д. Шадринков, с возрастом подражание ослабевает, и поведение человека начинают определять другие мотивы, подражание не исчезает, оно приобретает качественно новые формы. Вместе с тем подражание имеет свои границы, поскольку оно позволяет копировать поведение и образцы деятельности, но не раскрывает законов этой деятельности.

В младшем и среднем дошкольном возрасте главным для развития эмпатии является расширение опыта общения, накопление жизненного опыта. Эмоциональная отзывчивость проявляется и развивается в ролевой игре, а также в совместной деятельности детей. Данные виды деятельности очень важны для развития сочувствия и сопереживания, поскольку они служат основой для формирования таких сложных моральных чувств, как взаимопомощь и товарищество, в более поздние возрастные периоды. Эмпатия в ролевой игре способствует преодолению эгоцентризма. Сокращение способов взаимодействия в современных детских учебных играх, отличающихся меньшей динамикой и потерей значения самого существенного психологического компонента игры, замедляет ее в развитии способности подстраиваться к партнеру по игре, препятствует развитию эмпатии.

В первом старшего дошкольного возрасте произвольность действий и деятельности, непосредственное общение со сверстниками и взрослыми, сюжетно-ролевые игры, бытовой труд имеют большое значение в формировании способности встать на точку зрения другого, способствуют децентрации, обуславливают появление рефлексии, на основе которых эмпатия приобретает черты интериоризированности. Эмпатийное реагирование протекает в синтезе аффекта и интеллекта, на основе этого происходит усиление нравственных и моральных чувств. Эмпатия все более начинает стимулировать просоциальное поведение ребенка. Пешение эгоцентризма, стремление удовлетворить собственные потребности говорит о несформированности механизма социальной децентрации, в результате чего вспоминается регресс эмпатии от сочувствия к сопереживанию. В зависимости от ситуации и личности ребенка сопереживание к сверстнику может принимать как положительный, так и отрицательный характер.

Выделяют две личностные формы эмпатии, отражающие различные этапы становления феномена – гуманистическую как способность к эмоциональному отклику на неблагоприятное другого (сочувствие) и эгоцентрическую как переживания по поводу собственного благополучия (со-

переживаниях). В зависимости от того, какая потребность закреплена в структуре личности индивида, сопереживание и сочувствие становится устойчивым свойством и побуждают к эгоистическому или альтруистическому поведению. В.Н. Белкина (2006) рассматривает старший дошкольный возраст как период, в котором проявляются оба вида эмпатии, при этом дети способны и к сочувствию и к эгоцентрическим переживаниям. Как показали исследования (В.Н. Белкина, 1998; Л.Д. Кошелева, 1986), большинству детей старшего дошкольного возраста составляют дети с устойчивой способностью либо к сопереживанию, либо к сочувствию, т.е. устойчиво эмпатийные. У остальных детей проявления эмоциональной отзывчивости имеют нестабильный характер. Выявленная неустойчивость эмпатийных переживаний может сохраняться в младшем и среднем школьном возрасте (Л.Д. Кошелева, 1986; Т.П. Гаврилова, 1981). Устойчивая форма сопереживания, как показывают исследования, характерна для младших школьников, устойчивая форма сочувствия – для подростков. Сопереживание, по описанию Т.П. Гавриловой, – более непосредственная, импульсивная, генетически ранняя форма эмпатии, а сочувствие – более осознанная, основанная на нравственном знании и переосмысленном собственном опыте.

В младшем школьном возрасте идет формирование более зрелых осознанных форм эмпатии – сочувствия, содействия. Основой для их формирования служит расширение круга общения, установление более тесных и глубоких межличностных контактов, усвоение нравственных понятий и норм и т.д. Определенный сложившийся к данному возрасту характер отношений ребенка к людям влияет на формирование устойчивости как свойства эмпатии. Исследования Т.П. Гавриловой (1974), направленные на выявление особенностей эмпатийного отношения у младших школьников и подростков к различным объектам эмпатии – ко взрослым, к сверстникам и к животным – и на изучение возрастной динамики этих отношений, выявили тенденции роста сочувствия и уменьшения сопереживания от младшего школьного возраста к подростковому.

Исследования, проведенные в 2000 году Е.П. Ильным, показали, что сопереживание взрослым и животным чаще выражено у мальчиков, а сочувствие к ним же – у девочек. Сопереживание сверстникам, наоборот, чаще проявлялось у девочек, а сочувствие – у мальчиков. В целом и мальчики и девочки чаще выражали сочувствие, чем сопереживание.

В период *подростничества*, во-первых, устанавливается глубокая связь между нравственным поведением и эмпатией. Во-вторых, если на более ранних возрастных этапах эмпатия формировалась в общении со взрослыми и сверстниками, в ролевой игре, в совместной деятельности,

то в подростковом возрасте уже сама эмпатия служит основой для формирования дружеских отношений, для интимно-личностного общения, которое, как известно, является ведущим видом деятельности подростков.

Исследование эмпатийного потенциала сельских подростков 14 - 15 лет, проведенное И.М. Юсуповым (1995), подтверждает выводы Т.П. Гавриловой о сохранении тенденции уменьшения сопереживания и роста сочувствия и альтруистического поведения.

Именно в исследованиях, проводимых в подростковой среде, начинают все более явно обнаруживаться половые различия в отношении к различным объектам эмпатии. Так, Н. Айзенберг считает, что девочки в возрасте от 10 до 12 лет более проникнутся заботой и состраданием, эмпатия у них развивается раньше, чем у мальчиков этого возраста. Это связано, по ее мнению, с более быстрыми темпами созревания девочек. Мальчики достигают этого уровня только к юности. Девочки-подростки в целом проявляют большую степень сочувствия к животным, чем мальчики. Этот факт можно считать результатом более раннего усвоения девочками нравственных норм, а также большей ориентации девочек на общение, их стремления иметь признание в межличностных отношениях, в то время как мальчики более ориентированы на предметные достижения. Кроме этого у девочек рост сочувствия ко взрослым идет более высокими темпами, чем у мальчиков.

Помимо половых различий, к подростковому возрасту обнаруживаются и возрастные различия в эмпатийных отношениях к различным объектам (Т.П. Гаврилова, 1977). По сравнению с учащимися-второклассниками подростки более сочувственно относятся к животным и взрослым. По отношению к сверстникам значительных возрастных различий не обнаружено.

Половозрастные различия в эмпатии к различным объектам Т.П. Гаврилова объясняет интенсивным половым развитием подростков, формированием специфических психологических особенностей мальчиков и девочек.

В период юности эмпатия уже является устойчивым психическим личностным образованием, стимулятором просоциального поведения и альтруизма.

Отметим, что дошкольный и младший школьный возрасты достаточно изучены в аспекте исследования эмпатии (Т.П. Гаврилова и др.), в результате чего выявлены половые, возрастные характеристики эмпатии у детей, изучались особенности эмпатии к некоторым объектам: ко взрослым, к сверстникам, к животным, к героям художественных произведений. Аналогичные данные, касающиеся старших подростков и юно-

ций, практически отсутствуют. Исходя из этого, мы обратились к изучению эмпативных отношений к социальным объектам, процессов их развития и динамики, изменений, происходящих в эмпатии на протяжении подросткового и школьного юношеского возраста.

В качестве организационного метода исследования использовался лонгитюдный метод. В качестве эмпирического метода применялся метод экспресс-диагностики эмпатии И.М. Юсупова и биографический метод. Методика, разработанная И.М. Юсуповым, позволяет помимо общего уровня эмпатии выявить особенности эмпатийного отношения к различным социальным объектам: родителям, детям, старикам, животным, героям художественных произведений, незнакомым и малознакомым людям. Обработка результатов исследования осуществлялась математико-статистическими методами: методом первичной статистической обработки данных, методами корреляционного анализа, критерием значимости различий Стьюдента.

Для решения вопроса о возрастных изменениях эмпатии при переходе детей из средней ступени школы в старшее звено, начиная с 1997 года, проводилось исследование среди учащихся средней школы № 1 г. Пошехонья Ярославской области. Группу для проведения лонгитюдного исследования составили 77 детей среднего школьного возраста. Половой состав выборки: 37 мальчиков, 40 девочек.

Исследование включало в себя два этапа. Первый из них проходил, как уже отмечалось выше, в 1997 году, второй – в 2001 году. Период в четыре года нами был выбран не случайно, поскольку именно в этом возрастном диапазоне возможен переход из младшего и среднего подросткового возраста, в котором находились наши испытуемые в начале исследования, в старший подростковый и ранний юношеский период развития.

Возраст испытуемых представлен следующим образом (в скобках указан возраст испытуемых на момент проведения второго замера): 10 испытуемых в возрасте 10 (14) лет, 26 – в возрасте 11 (15) лет, 23 – в возрасте 12 (16) лет, 18 – в возрасте 13 (15) лет.

Основные результаты, полученные в ходе исследования

1. На протяжении периодов подростничества и школьной юности эмпатия к родителям остается наиболее выраженной, по сравнению с другими составляющими.

2. Эмпатия к героям художественных произведений является наименее развитой составляющей, к тому же она интенсивно снижается с возрастом. Наряду с этим сохраняется высокая степень связи данной составляющей с общим уровнем эмпатии ребенка.

3. С возрастом происходит снижение общего уровня эмпатии. Дети

также становится менее эмпативны к животным, к героям художественных произведений, к родителям, к незнакомым и малознакомым людям.

4. По мере взросления повышается уровень эмпатии к детям.

5. Уровень эмпатии к старикам не изменяется с возрастом.

6. Уровень эмпатии к животным тем ниже, чем больше детей в семье. Вероятно, единственный ребенок испытывает большую потребность в близких отношениях, недостаточно реализуемое стремление опекать кого-то и заботиться о ком-либо. Животное, при его антропоморфизации, персонализации, анимизации, может выступать не только как объект заботы, опеки, но и как друг, как слушатель, как младший по возрасту товарищ по играм.

7. Чем больше семья, в которой воспитывается ребенок, тем он менее эмпативен к животным. Вероятно, в большой семье существует больше возможностей удовлетворить потребность в общении с братьями, с сестрами, с представителями старшего поколения.

8. Наличие старших братьев не способствует развитию эмпатии к животным. Скорее всего, это связано с вероятностью получения негативного опыта относительно обращения с животными со стороны старших по возрасту детей, а также с усвоенной и транслируемой старшими братьями традиционной ролью мужчины. Кроме этого, старшие братья, в отличие от сестер, опять в силу сложившихся традиций, в большей мере склонны демонстрировать примеры возрастной жестокости по отношению к животным.

9. Чем больше у ребенка старших братьев и сестер, тем он менее эмпативен к другим детям, а также к животным. Эти и другие особенности эмпатии, связанные с порядком рождаемости и количеством детей в семье, могут быть объяснены с помощью экспериментально подтвержденных прогнозов относительно влияния параметров семьи на индивидуальные различия в уровне интеллекта у рождающихся в семье детей. Данные зарубежных исследований, приведенные в работе А.В. Либина (1999), свидетельствуют, что первенцы получают больше родительского внимания и больше взаимодействуют с родителями, чем позднорожденные дети, что стимулирует их развитие. После рождения других детей первенцы играют роль посредников между родителями и младшими детьми, по-прежнему больше других детей контактируют с родителями, перенося их опыт. Последний ребенок в семье находится в самом неблагоприятном положении, поскольку не имеет возможности самому выполнять обучающую, а говоря более общим языком, родительскую функцию по отношению к младшим по возрасту. Отсюда, вероятно, и более низкий уровень эмпатии к детям и к животным.

10. Чем больше количество друзей, тем выше уровень эмпатии к старикам. Вероятно, большое количество социальных контактов со сверстниками предполагает большую общительность ребенка как черту характера и большой опыт общения с людьми разных возрастов. В свою очередь, активное участие бабушек, дедушек и других взрослых в воспитании ребенка с момента его рождения способствует формированию у ребенка базового доверия к миру, умению устанавливать контакты с разными людьми.

11. К юношескому возрасту практически нивелируется влияние фактора количества друзей и структурных характеристик семьи на выраженность эмпатийных тенденций к некоторым социальным объектам.

12. К юношескому возрасту намечается тенденция связи эмпатии к детям с показателем "количество детей в семье".

13. Увеличение социальных контактов со сверстниками начинает соотноситься с показателями эмпатии к животным.

14. Дети, живущие в неполных семьях, главным образом, без отца, более эмпатийны к незнакомым и малознакомым людям, чем дети, воспитывающиеся в условиях полной семьи. Возможно, таким образом, проявляется нереализованная потребность ребенка в отце или матери, общения с которыми он лишен.

Таким образом, использование лонгитюдного метода позволило выявить некоторые возрастные особенности развития эмпатии на протяжении среднего и старшего школьного возраста. Проведенное исследование позволило сформулировать следующие *выводы*:

1. Существует возрастная динамика развития эмпатии и эмпатийных отношений к различным социальным объектам на протяжении среднего и старшего школьного возраста.

2. С возрастом происходит снижение общего уровня эмпатии.

3. На всем протяжении среднего и старшего школьного возраста сохраняется наибольшая выраженность эмпатии к родителям в сравнении с другими составляющими. Это делает вклад родителей в процесс формирования личности школьника наиболее значительным.

4. Эмпатия к героям художественных произведений наиболее тесно коррелирует с общим уровнем эмпатии. Возможно, именно интерес и любовь к художественной литературе играют существенную роль в формировании общей гуманистической направленности и сензитивности личности. В то же время интенсивное снижение с возрастом и без того невысоких показателей эмпатии к героям художественных произведений свидетельствует о недостаточном интересе к чтению как способу структурирования свободного времени современных школьников и о недо-

оценки возможностей литературы как учебного предмета, позволяет говорить о необходимости психологического оснащения теории и методики литературного образования.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Шанинов Р.М., доктор психол. наук, профессор кафедры педагогической психологии Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (г. Саратов)

Необходимость разработки проблемы профессиональной социализации личности вызвана, прежде всего, все более возрастающей динамикой изменений, как в сфере труда, так и в общественной сфере в целом. Обновление условий деятельности, расширение и даже расслоение профессий ведет к возникновению новых требований к личности профессионала, а также изменению некоторых компонентов его социально-психологической структуры личности. В зависимости от актуализации этих изменений и успешности в определенном роде перестройке, либо в процессе деятельности, либо в процессе подготовки к ней, очевидно, является условием успешной ее реализации, и, в конечном счете, самореализации личности и ее субъективного благополучия. Именно поэтому столь высокую степень научного припятия заслуживает и концепция развития профессионала, в которой "заложена" идея непрерывности этого процесса и "субъектного" подхода становления личности профессионала. Определение механизмов, детерминант профессиональной социализации и разработка технологического инструментария относительно формирования достаточно гибких и обобщенных внутренних инстанций личности, способствующих оптимизации и усилению активности субъекта в условиях самоопределения и самореализации в профессиональной сфере, являются насущной задачей социальной психологии личности.

Профессиональная социализация понимается нами как процесс усвоения личностью ценностей, установок, ролей, свойств личности в профессиональной деятельности, в ее процессе и под ее влиянием, включая обусловленность вхождения личности в различные профессиональные группы – условные и реальные. Известно, что в процессе профессионализации человека происходят изменения структуры его личности, но также важно иметь в виду, что в некотором смысле для них подготовлена почва на более ранних стадиях развития личности, в процессе его ранней социализации в рамках различных институтов.

Не случайно такая постановка вопроса постоянно встает и перед пси-

хологами, изучающими процессы профессионализации. В частности, Ю.П. Поваренков отмечает регулирующее влияние профессиональной социализации на процесс становления профессионала, что проявляется в предъявлении системы требований к человеку как реальному или потенциальному участнику общественного производства и в стимулировании активности личности в направлении максимального соответствия этим требованиям.

Многие исследования последних десяти лет напрямую касаются профессиональной ресоциализации, поскольку появился общественный запрос на подготовку и переподготовку взрослых по различным перспективным (чаще с точки зрения реального устройства на работу) профессиональным направлениям. Работы Л.А. Головей, А.А. Крылова, М.Г. Рогова, В.Д. Шадрикова посвящены различным аспектам данной проблемы – изучаются ценности и мотивы профессиональной деятельности, мотивации обучения безработных, становления личности в процессе профессионализации. В частности, показано, что в системе подготовки и переподготовки все ценности и мотивы, а также их взаимосвязи, значимые для учащихся и студентов, проявляются в ценностно-мотивационной сфере взрослых (М.Г. Рогов).

Соотношение личностного и профессионального развития, образующих диалектическое единство, по-разному представлено на разных этапах жизненного пути, доминанта при этом постоянно переходит от одного к другому. В исследовании А.Р. Фонарева сделан вывод о том, что развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности, углубление представлений о ней. Преобразование профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводят к дальнейшему личностному росту. Вместе с тем "в ходе профессионализации сильно изменяются требования личности к работе, разные ее аспекты приобретают личностный смысл".

В психологии широко рассматривались особенности психических изменений в процессе профессиональной социализации. Систематизация разных подходов относительно механизмов перестройки психики в результате профессионализации позволила Л.П. Урванцеву выделить основные направления: перестройка зрительной системы с определенного возраста на режим, оптимальный для определенного класса задач (А.И. Коган), гипотеза о двухфазном характере развития психофизиологических функций (Б.Г. Ананьев), механизм операционной интеграции (Д.Н. Завалишина), идея перестройки операциональных механизмов психических свойств в оперативные (В.Д. Шадриков).

Среди личностных изменений в процессе профессионализации мож-

но выделить формирование профессионального самосознания, развитие профессионально важных качества, компенсаторное профессиональное приспособление, "приобретение различными психологическими свойствами личности свойства "парциальности" и т.п. Иначе говоря, эти изменения относятся к тому, что мы называем внутренними инстанциями.

Требования, предъявляемые к человеку как субъекту той или иной профессиональной деятельности, как показывают Э.С. Чугунова, С.М. - Михеева, В.А. Чижер, носят чрезвычайно широкий характер и не только касаются специальных знаний, но и затрагивают личность в целом; они существуют в виде представлений об идеальном представителе своей профессии. Такое представление есть социальный продукт, и оно является одной из основных составляющих внешних инстанций личности в процессе профессиональной социализации.

В отношении детерминации профессиональной социализации Ю.П. Поваренков предлагает рассматривать соотношение внешних (профессиональные требования, предъявляемые к индивиду, его социально-профессиональные возможности) и внутренних (профессиональные притязания и возможности индивида, его встречные требования к профессии) факторов. Мы полагаем, что не все инстанции личности детерминируют те или иные аспекты профессиональной социализации. Некоторые из них, не обладая достаточной силой или противореча доминирующим, находятся в пассивной оппозиции. Поэтому и критерии профессиональной социализации не сводятся к качественным показателям деятельности, но составляют структуру различных образований, среди которых наиболее существенное положение занимает комплекс "личностных" образований (самореализация, самоактуализация, субъективное благополучие и пр.).

В этой связи следует уделить внимание и такому важному компоненту – критерию профессиональной социализации, – как удовлетворенность трудом. Некоторые исследователи (К.М. Гуревич, Ю.П. Поваренков и др.) называют его в числе центральных элементов профессиональной идентичности. Мы полагаем, что удовлетворенность трудом, избранной профессией является показателем отношений внешних и внутренних инстанций в профессионально значимых компонентах личности и деятельности, их сбалансированности. Такое понимание позволяет не только теоретически определить степень позитивности профессиональной социализации и ресоциализации, но и, при условии определения содержания инстанций, влиять на этот процесс, способствуя наиболее полному и глубокому усвоению соответствующих норм, традиций, ценностей и прочей информации института профессии.

Институционно-критериальный подход к профессиональной социализации

зации, на наш взгляд, позволяет перенести теоретические рассуждения о "накоплении" профессиональной субинформации личности на плоскость практического управления ее потоками и определения наиболее эффективных средств психологической поддержки этого процесса.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ

*Шилова В.С., доктор пед. наук, доцент кафедры педагогики
Белгородского государственного университета (БелГУ),
Сиденко А.В., ассистент кафедры педагогики БелГУ (г. Белгород)*

Известно, что деятельность имеет свою структуру. Одним из основных ее компонентов является результат деятельности. В соответствии со спецификой предмета нашего исследования одним из результатов подготовки к формированию социально-экологической креативности школьников является готовность к этому виду деятельности. Необходимо отметить, что к настоящему времени феномен готовности к различным направлениям профессионально-педагогической деятельности достаточно представлен в науке.

В современной психолого-педагогической литературе понятие готовность к выполнению деятельности употребляется в различных аспектах. Готовность определяют как условие успешного выполнения деятельности, как избирательную активность, настраивающую организм, личность на будущую деятельность; как регулятор деятельности; пригодность к деятельности, наличие определенных способностей; как синтез свойств личности, целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, умения, навыки, настроенность на определенное поведение. Другие исследователи рассматривают готовность как психическое состояние, возникающее в субъекте для удовлетворения какой-либо потребности, и определяют ее как такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта.

В работах Ю.В. Енотовской подчеркивается, что готовность – это не только предпосылка, но и регулятор реальной деятельности, обеспечивающий включенность субъекта в ее исполнение. Ряд исследователей отмечает, что в структуру готовности входят не любые знания, а "фонд действительных знаний, и не любые свойства личности, а лишь те, которые обеспечивают ей наибольшую продуктивность". В работах Б.Ф. Ломо-

ва, Д.Н. Узнадзе и других готовность определяется как целостное психическое явление, в котором интегрированы знания и умения личности относительно исполнения ею конкретного вида деятельности. По мнению Б.Г. Ананьева, готовность к деятельности не может ограничиваться характеристиками мастерства, производительности труда, его качества в тот момент, когда совершается соответствующая деятельность. Важным при оценке готовности он считает определение внутренних сил личности, ее потенциала и резервов, необходимых для повышения производительности профессиональной деятельности в будущем. Готовность учителя к профессиональной деятельности также предполагает психологическую наблюдательность, способность к идентификации себя с другими, динамические качества личности, энергию, инициативность и др. Интересна, на наш взгляд, трактовка готовности Я.Л. Коломинского. В своей концепции социально-психологической готовности к труду он определяет ее как уровень развития личности, который предполагает сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционно-поведенческих качеств личности, обеспечивающих оптимальное функционирование личности в коллективе. В результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что, несмотря на различные подходы к понятию "готовность", она рассматривается как предпосылка любой успешной деятельности человека.

В исследованиях К.М. Дурай-Новаковой особое значение придается профессионально значимым свойствам и функциональным возможностям личности будущего учителя, оценка которых – на каждом этапе – позволяет разрабатывать пути и средства дальнейшего развития и совершенствования. Иными словами, такая концепция дает возможность оценивать степень "готовности" в количественных и качественных параметрах профессионального роста, понимаемого всегда как промежуточный (ибо совершенству нет предела), но закономерный итог профессионального образования и самообразования, профессионального воспитания и самовоспитания.

Исследователи, разрабатывающие концепцию "готовности", не случайно подразделяют проблему на отдельные аспекты. Небезызвестно, например, что не всякий маститый ученый может быть умелым учителем, и наоборот. Иными словами, "готовность" предполагает соответствие не одному, а – одновременно – нескольким различным требованиям, в ряду которых не последнее место занимает готовность психологическая, понимаемая как благоприятная психическая основа для вхождения личности в профессиональную роль учителя. Этот аспект проблемы

наиболее глубоко разрабатывали А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Д.И. Кандыбович. В их трудах особое значение придается развитию психических качеств будущего учителя, формированию его взглядов и убеждений, нравственных установок, выяснению этических и эстетических воззрений, оценке уровня коммуникабельности и т.п. Психологическая готовность, по их мнению, - существенная предпосылка успешной деятельности в целом.

Для исследования готовности студентов к оптимальному взаимодействию человека со средой В.С. Шилова применяет понятие "эко-субъектная модусность". При этом в самом общем виде автор понимает эко-субъектную модусность, во-первых, как свойство личности, выраженное в совокупности знаний, умений и навыков, позволяющее устанавливать оптимальное взаимодействие со средой на основе определенных норм, меры и способов. Во-вторых, этот термин выражает определенное психологическое состояние субъекта, подводящее его к пределу, за которым разворачиваются внешние отношения со средой. Это состояние возникает в ходе предвосхищения субъектом определенных объектов социально-экологической действительности и обеспечивает на основе соблюдения норм и меры устойчивую целенаправленную деятельность в ней с сохранением межкомпонентного баланса, возможности дальнейшего функционирования и развития. Оно призвано выполнять основные функции, свойственные установке к деятельности вообще: 1) определение устойчивого, последовательного, целенаправленного характера протекания взаимодействия; выполнение роли механизма его стабилизации, который позволяет сохранять направленность этого взаимодействия в непрерывно изменяющихся ситуациях; 2) освобождение субъекта от необходимости принимать решение и произвольно контролировать протекание взаимодействия в стандартных ситуациях. Готовность к формированию социально-экологической креативности является недостаточно разработанной проблемой.

Таким образом, очевидно, что проблема готовности к формированию социально-экологической креативности школьников требует своего решения. Начнем с этимологии понятия "готовность". В толковом словаре русского языка данный феномен представлен как "состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь". Эта категория достаточно полно представлена в работах В.Н. Мясничева, Д.Н. Узнадзе, А.В. Петровского и др., которые позволили определить ее сущность. В трактовке сущности готовности к тому или иному виду деятельности прослеживаются два основных подхода - аналитический, функциональный и комплексный, целостный. При целостном подходе главную роль

приобретает исследование взаимодействия отдельных психических компонентов в контексте конкретной деятельности для достижения конкретного результата. В существующих трактовках готовности отмечаются определенные тенденции – органическая связь с личностью в целом, социально-идеологический характер вызревания готовности, выявление новых сторон готовности, совокупность которых более полно раскрывает всестороннее развитие личности. В этом плане готовность к творческой деятельности определяется как целостное свойство личности, поскольку оно проявляется у человека при любой деятельности, когда человек не имеет точной инструкции, но сам должен решать, как ему поступить.

Для того чтобы сформировать представления студентов о становлении социально-экологической креативности школьников, необходимо рассмотреть ее аспекты, которые наиболее полно соответствуют проблеме и предмету нашего исследования. Поэтому представляется важным выделение структурно образующих составляющих готовности будущих учителей к различным видам педагогической деятельности. Предполагается, что это позволит гипотетически представить и дополнить состав компонентов готовности студентов к формированию социально-экологической креативности школьников, их элементов. Очевидно, что именно на основе структурных компонентов готовности к педагогической деятельности следует рассматривать и содержание готовности к становлению социально-экологической креативности, поэтому важным вопросом разработки проблемы готовности является вопрос структуры. В структуру длительной готовности входят: положительное отношение к деятельности; адекватные требованиям деятельности черты характера, способности, темперамент, мотивации; необходимые знания, навыки, умения; устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов. Структура длительной готовности соответствует содержанию, структуре и условиям профессиональной деятельности. Готовность отличают пластичность, сочетание устойчивости и динамизма. В наиболее общем виде готовность к выполнению любой социальной функции характеризуется, во-первых, устойчивостью взглядов; во-вторых, наличием необходимых знаний, умений, навыков и способностью переносить их в новые виды деятельности, коллективы и ситуации; в-третьих, готовность определяется быстротой адаптации к новым условиям труда, мнению коллектива, трудовому режиму. Вместе с тем отмечается, что в структуру готовности входят не любые знания, а "фонд действительных знаний", и не любые свойства личности, а лишь те, которые обеспечивают соответствующей дея-

тельности наибольшую продуктивность. Подчеркивается, что структура готовности представляет комплекс определенных свойств личности, касающихся как интеллектуальной, так и эмоциональной и волевой сфер.

Исходя из анализа структуры готовности выделяют технологические, рефлексивные, мотивационные, когнитивные и конативные, когнитивные (познавательные), операциональные и аффективные компоненты. Следуя С.Л. Рубинштейну, подчеркивавшему, что с точки зрения функций, которые выполняются психическими процессами и свойствами личности, весь психологический мир человека расчленяется на две категории психических явлений: побудительную, обуславливающую деятельное отношение к миру, и исполнительскую, обеспечивающую сам процесс деятельности. Н.Г. Ковалевская, М.В. Матюхина, Б.Ф. Райский, В.И. Селиванов рассматривают готовность как неразрывное единство побудительного (мотивационного) и исполнительского (процессуального) компонентов. Многие исследователи разделяют точку зрения о том, что все компоненты готовности довольно тесно связаны между собой и представляют единый симптомокомплекс, подчеркивают морально-качественный аспект готовности, рассматривают ее формирование как нравственную проблему. Состояние готовности включает (по М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович): а) познавательные компоненты (понимание профессиональных задач, оценка их значимости, значение способов решения, представления о вероятных изменениях трудовой обстановки); б) эмоциональные компоненты (чувство профессиональной чести и ответственности, уверенность в успехе, воодушевление); в) мотивационные компоненты (потребность успешно решать задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиваться успеха и показать себя с лучшей стороны); г) волевые компоненты (мобилизация сил, преодоление сомнений и т.д.).

Что касается формирования готовности будущих учителей к становлению социально-экологической креативности школьников, то специалисты выделяют следующие условия, повышающие ее эффективность: формирование экологической культуры личности; создание авторских курсов социально-экологического профиля, развивающих личностный потенциал и профессиональные умения посредством освоения студентами базовых экологических знаний и способов практической экологической деятельности; интеграцию в аудиторно-внеаудиторной работе содержания учебных дисциплин, обеспечивающих развитие гуманистического мировоззрения, освоение экологических знаний и системы социальных ценностей человека; создание интегративных учебных курсов и факультативов, использование форм и методов обучения, развивающих

у студентов эволюционную культуру и культуру мыслительности, стимулирующих у них потребности в творческом стиле жизнедеятельности, перспективы самореализации; объективную, качественную оценку результативности университетского образования студентов в контексте социально-экологической подготовки специалиста; более широкую социологическую и педагогическую подготовку специалиста.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования готовности к профессиональной деятельности позволяет нам представить подготовку будущего учителя к становлению социально-экологической креативности школьника как интегрированный процесс формирования психологической, теоретической, практической, методической готовности.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Юшнина О.Л., аспирантка кафедры социологии и психологии чтения Санкт-Петербургского университета культуры и искусства (г. Санкт-Петербург)

Под информационно-психологической безопасностью личности понимается состояние защищенности психики личности от воздействия неблагоприятных информационных факторов. В современных условиях бурное развитие информатизации (информационной составляющей) общества сопровождается негативными психологическими эффектами. Наиболее опасным является слом психологических барьеров из-за роста информационных перегрузок. Необходимы специальные меры, чтобы обеспечить безопасное существование личности в новой информационной среде. Это касается и студентов, особенно тех, будущая профессия которых связана с информационной деятельностью.

В рамках учебного процесса кафедрой социологии и психологии чтения Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусства проводится цикл занятий по проблеме "Информационно-психологическая безопасность личности". На лекциях студенты знакомятся с отечественными и зарубежными разработками по проблеме обеспечения информационно-психологической безопасности личности, и, в частности, личности читателя библиотеки. Практические занятия проходят в виде тренинга как наиболее эффективной формы. В ходе тренинга студенты овладевают теоретическими знаниями и практическими навыка-

ми обеспечения собственной информационно-психологической безопасности. У них формируется установка на критический анализ поступающей информации, что обеспечивает устойчивость к негативным информационно-психологическим воздействиям.

Студенты учатся определять позитивное и негативное (деструктивное) воздействия информации; анализировать её; оценивать объективность, правдоподобие полученной информации; абстрагироваться от лишней информации; прогнозировать возможное негативное воздействие той или иной информации; определять "точки влияния" текста; фиксировать, как информация, подаваемая в различных стилях, воздействует на личность (заражает определенным настроением, меняет физические ощущения, создает ощущение психологического комфорта (дискомфорта) и т. д.

Владение этими навыками позволяет личности комфортно существовать в современной информационной среде, помогает избежать информационных перегрузок, является гарантией того, что личность не станет жертвой психологических манипуляций.

Анализ карт обратной связи, полученных от студентов, показал, что студенты заинтересованы в дальнейшем изучении проблем информационно-психологической безопасности. Полученные данные доказывают эффективность предложенных студентам тренингов. Повышается устойчивость личности к воздействию негативных информационных факторов. Приобретенные знания будут использоваться в профессиональной библиотечно-информационной деятельности. Полагаем, опыт изучения вопросов информационно-психологической безопасности СПбГУКИ может представлять интерес для системы непрерывного образования в целом.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ

Якушин В.А., доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ),

Горбунова Г.А., канд. пед. наук, кафедра педагогики и педагогической психологии СПбГУ (г. Санкт-Петербург)

Одной из важнейших тенденций развития нашего общества в настоящий период является демократизация всех сфер общественной жизни, которая невозможна без повышения культуры и образованности лично-

сти, ее компетентного участия в выработке конкретных решений и их реализации.

Высшим общеобразовательным школам и вузам необходимы специалисты не только с высокохудожественным образованием, но, прежде всего, с хорошей педагогической, психологической и специальной профессиональной подготовкой. От уровня психолого-педагогической и методической подготовленности преподавателя и студентов зависит успешность решения учебно-творческих, учебно-воспитательных и образовательных задач в системе образования. Речь идет не только о новом типе выпускника, но и о новом типе личности педагога-художника, осуществляющего отвечающую современным требованиям подготовку специалистов и готового к решению поставленных обществом задач, направленных на раскрытие и формирование их творческого потенциала.

Из практики общеобразовательной и, частично, высшей школы в педагогических вузах, на факультетах ИЗО, растет тенденция к уходу с приоритетных ступеней научно-исследовательской и методической работы, связанных с высшим педагогическим образованием. До недавнего времени в вузах культивировался тип преподавательской работы, когда преподаватель учил тому и так, чему и как когда-то учил его. Процесс обучения не выступал в качестве предмета изучения со стороны самих педагогов-художников. Требования к качеству подготовки студентов росли, а эффективность педагогического процесса на факультете ИЗО оставалась недостаточно высокой. Качественная характеристика педагогического персонала показывает главную причину неудач и слабого качества обучения на творческих факультетах университетов и институтов, которая связана с отсутствием достаточных педагогических, психологических и методических знаний, умений и навыков у большинства преподавателей. Поэтому совершенствование системы педагогического образования должно начинаться с повышения научной, педагогической, методической и психологической культуры преподавателей общегуманитарных и специальных дисциплин.

Однако система высшего педагогического образования по сути своей еще достаточно консервативна и стремится сохранить свою целостность, методологию, творно, методику, сложившиеся традиции. Отсюда в тенденции (многих преподавателей в системе образования): утвердить неизбежность найденных дидактических принципов, закономерностей и методов; канонизировать те или иные организационные формы.

Выразителями такой тенденции, как правило, являются не столько педагоги - ученые, сколько педагоги-практики, не желающие заниматься поиском и изучать переломной новизного-педагогической и профессио-

нальный опыт педагогов-художников. Перестроить их деятельность - значит изменить всю сферу их профессионального сознания и саму практику преподавания как в институтах и университетах, так и в школах. Это, в свою очередь, выдвигает на первый план опережающую функцию педагогики по отношению к педагогической практике, предполагает создание всестороннего педагогического обеспечения всей системы высшего образования.

Одна из трудностей состоит в смене социальной позиции студента при переходе от школы в вуз и при смене способов учебной деятельности, а также в изменении привычных для школы связей, отношений и стереотипов поведения. В процессе обучения в вузе мы должны научить студента большей самостоятельности, а к окончанию обучения помочь ему стать квалифицированным специалистом. Условия обучения в институтах и университетах в большей мере, чем в школе, требуют от студента умения самостоятельно организовывать учебную деятельность, умения учиться. Важно сформировать у студентов целостную структуру учебной деятельности во взаимосвязи всех составных компонентов, что поможет им найти оптимальные способы организации всей системы учебной деятельности, обеспечив эффективное усвоение социального и профессионального опыта. Умение учиться можно рассматривать как степень овладения способами освоения этого опыта. Так же актуальна задача повышения квалификации преподавателей в области научения студентов учиться, а школьников - обучаться.

Другой, не менее важной тенденцией высшего художественно-педагогического образования является ориентация на развитие творческой индивидуальности будущего специалиста. Необходимо отметить, что речь идет не об индивидуальном обучении (точнее, не только о нем), не об изоляции одного студента от другого с помощью индивидуальных учебных заданий и планов, а о включении студента в систему всех общественных отношений, в которых бы раскрывались и развивались его индивидуальный творческий потенциал и возможности, способности и склонности (как в искусстве, так и в педагогике).

Еще одна из важнейших тенденций развития современного высшего образования состоит в пересмотре самой концепции организации учебно-познавательной деятельности, педагогического руководства ею. От концепции жесткого, авторитарного управления, где студент выступает объектом обучающего воздействия, необходим переход к системе организации не директивного управления познавательной деятельностью учащегося, к созданию условий для творчества, к качественному обучению, основанному на гуманистических принципах его организации.

это направлена идеология активного обучения, при котором "школа памяти" уступает место "школе мышления", исследовательскому подходу к изучению теории, профессиональной и социальной практике.

В теории и на практике осуществляется перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность школьника и студента. Отсюда требования активизации учебно-творческой работы студентов, попытка научить их учиться, необходимость реализации принципа научной и творческой активности личности в обучении и профессиональном самоопределении.

Следующая тенденция в современном развитии высшей школы проявляется в необходимости компьютеризации учебного и учебно-творческого процесса, в разработке и внедрении новых информационных технологий не только в высшей школе, но и в общеобразовательных учреждениях. В этом случае преобразуется, прежде всего, сама деятельность основных субъектов образовательного процесса - учитель и школьник, преподаватель и студент. Им приходится переходить к принципиально новым способам деятельности в связи с изменением средств учебной деятельности и специфической перенастройкой ее содержания. Именно в этом, на наш взгляд, а не в овладении компьютерной грамотностью преподавателя и студента или насыщенности аудитории обучающей техникой состоит трудность компьютерного обучения, используемого на уроках изобразительного искусства в школе и на занятиях по методике профессиональной подготовки педагога-художника в институте.

В числе ключевых направлений в развитии современного образования выделяется тенденция, связанная с интеграцией образования, науки, педагогической и художественной практики, с переходом к новым принципам их взаимодействия. Интеграция образования, педагогической практики и науки должна осуществляться в русле целостной педагогической системы, поскольку, выполняя функции учителя или преподавателя-исследователя, студент не перестает быть обучающимся со всеми вытекающими из этого требованиями дидактического и психолого-педагогического свойства к организации его деятельности.

Сближение деятельности вузов и школьной педагогической практики, интеграция учебной, научной, творческой и профессиональной практической деятельности выразились в появлении новых организационных форм и методов обучения. В них фиксируются два встречных направления: от школы к институту с одной стороны, и от вуза к школе - с другой.

В первом случае, в аудиторных условиях и в дидактически преобразованной форме воссоздаются фрагменты практической школьно-педагогической деятельности. Развивается система практических занятий,

принадлежит к изучению школьный материал для создания проблемных ситуаций на лекционных и семинарских занятиях, используются также методы решения ситуационных и творческих задач, имитационные моделирование урока, разыгрывание ролей, деловые и творческие игры и т.п.

Другое направление находит свое выражение в участии студентов в СНО, в научно-исследовательских работах, пленарных и школьных педагогических практиках, в подготовке и защите дипломов и курсовых на практически значимые темы и внедрении их результатов в педагогического образования, науки и художественной практики означает появление принципиально новой предметной основы формирования целостной профессиональной деятельности будущего педагога-художника, что требует разработки адекватных моделей, в теоретической форме задающих систему переходов от учебно-творческой деятельности к профессионально-педагогической.

Из всех перечисленных тенденций развития современного высшего психолого-педагогического, художественно-профессионального образования ведущими, таким образом, следует признать:

- создание психолого-педагогических условий для развития активной творческой индивидуальности художника-педагога как специалиста;
- компьютеризацию и разработку новых, нетрадиционных информационных педагогических технологий на таких занятиях, как педагогика, психология, живопись, рисунок, композиция и методика ИЗО;
- интеграцию художественного и психолого-педагогического образования, науки и практики;
- разработку интегративных курсов обучения как для студентов, так и для учащихся школ, направленных на гармоничное развитие творческих изобразительных способностей.

При традиционном обучении будущее представляется как увеличенная или уменьшенная копия настоящего или прошлого, т.е. оно строится исходя из полученного материала "истории" средствами настоящего, что и образовало определенный застой в системе передачи знаний студентам и школьникам. Современные же условия таковы, что будущее выступает объектом сознательного социального, самостоятельного, творческого поиска и проектирования.

Традиционная система педагогической деятельности в значительной степени была связана с применением ранее найденных решений в педагогике, психологии и методике. Поэтому целью образования была вы-

готовка не столько творчески мыслящего педагога, сколько людей, способных воспроизводить уже имеющиеся знания. В современных условиях системы обработки информации средства автоматизации интеллектуальной деятельности, компьютерная техника в значительной мере берут эти функции на себя. В связи с этим будущий художник-педагог как специалист выступает все в большей мере как носитель творческого начала. Отсюда и требования к нему и к системе педагогического образования меняются – готовить будущего педагога-художника, способного к творческой деятельности, к нестандартному мышлению. Сегодня необходимо построить такую модель учебного процесса в школе и вузе, которая позволила бы школьникам и студентам раскрыть свой творческий потенциал в дальнейшей образовательной деятельности.

Для четкого понимания существующих проблем в системе образования школа – вуз необходимо выделить несколько основных противоречий между:

- требованиями учебного процесса вуза и усвоенными в ходе обучения (в школе) способами учебной деятельности и поведения;
- требованиями учебного процесса вуза и характером последующей самостоятельной деятельности в качестве педагога-художника;
- творчески развивающейся в процессе учения личностью студента и относительной неизменностью форм и методов обучения с I по IV курс;
- реальной необходимостью в психологических, педагогических и методических знаниях в дальнейшей работе педагога и слабой психолого-педагогической и методической подготовкой студента в вузе.

Рассмотрим эти противоречия несколько подробнее с точки зрения их формирующего влияния на личность студента.

Противоречие между требованиями учебного процесса вуза и усвоенными в школе способами учебной работы возникает потому, что в средней школе господствует принцип обучения "по стандартному образцу", что же касается способов и форм поведения, то они жестко регламентируются и контролируются со стороны учителей. И хотя среди них есть новаторы, такие как Ш.А. Амонашвили, Н.П. Шаталов, Н.Н. Волков и др. и их сподвижники, стремившиеся развивать у детей самостоятельность и творческое начало, тем не менее, подавляющее большинство школьников лишено их продуктивного влияния. В настоящее время школа вырабатывает не способность творчески мыслить и принимать решения, а способность усваивать определенные способы мышления и навыки стереотипных решений. При этом часто стимулируется развитие таких лич-

ностных качеств, как исполнительность, подчинение авторитету и деятельность по предложенному шаблону, далекая от творческого начала.

Учебная программа любого высшего учебного заведения требует от студента более самостоятельного подхода к усвоению знаний и при этом предоставляет условия для некоторого выбора способов учебной деятельности. Наблюдения показывают, что, как правило, отсев в периодичной самоорганизации.

Казалось бы, с точки зрения формирования личности, преодоление рассматриваемого противоречия однозначно приводит к ее прогрессу, развивая важнейшее качество – самостоятельность. Однако это справедливо лишь для преодоления определенной "инфантильности" в первые годы обучения. В дальнейшем, на старших курсах, наиболее самостоятельные и развитые студенты, в свою очередь, оказываются под давлением другого, не менее существенного противоречия – между развивающейся в процессе учебы личностью студента и относительной неизменностью формы и методов обучения от курса к курсу. Это противоречие обостряется с развитием у студента способности не только самостоятельно усваивать учебную программу, но и достаточно компетентно оценивать ее содержание. Появляющееся у него стремление и способность к кибирательному построению своей учебной деятельности, как в плане содержания, так и по форме обучения, свидетельствуют о развитии и конкретизации профессиональной направленности студента. Но это вступает в противоречие с процессом обучения, который не имеет вариантов а, следовательно, не предоставляет почти никакого выбора студенту.

На каждом курсе вуза студент выполняет одинаковую для всех программу, сдает определенное количество экзаменов и зачетов по установленным для всех одним и тем же предметам. И хотя от курса к курсу число самостоятельных работ незначительно увеличивается, их содержание и форма остаются сохраненными и регламентированными все той же общей программой. Растущее внутреннее несогласие студента с навязанной программой. Растущее внутреннее несогласие студента с навязанными формами и содержанием обучения приводит к ослаблению эмоциональной включенности в процесс обучения и развитию равнодушия по отношению к своему профессионально-творческому формированию и росту. Впоследствии это отношение приводит к снижению и утрате профессиональной направленности, а в дальнейшем – и к профессиональной миграции.

Наиболее существенное влияние на характер и особенности профессионального становления студента факультета ИЭО оказывает другое главное противоречие (и, на наш взгляд, самое труднопреодолимое во

всех специальностях, связанных с творчеством), обусловленное спецификой самой профессии – педагог-художник. С одной стороны, студент должен овладеть профессией художника (чтобы быть компетентным и знать чему учить детей), с другой стороны – приобрести знания и умения педагога (чтобы знать, как обучать и воспитывать). Речь идет о противоречии, порождаемом постоянной потребностью в педагогических знаниях, умениях и навыках в учебно-творческой работе педагога и недостаточным качеством психолого-педагогической и методической подготовки студентов. Иными словами, для художника объектом деятельности является картина, в то время как для педагога объектом деятельности выступает сам человек как социальное существо, как личность на всех этапах ее формирования и развития.

Соответственно различны конечные цели деятельности художника и педагога: художник призван, используя различные художественно-технические средства живописи, рисунка, декоративно-прикладного искусства, направлять их на создание художественных ценностей; педагог же нацелен на преобразование научного знания о человеке как социальном существе, его познание, общественных отношениях, процессах и системах в необходимых человеку интересах прогресса новой педагогической системы, технологии, методах и средствах формирования разносторонних способностей личности.

Этикажиущиеся различия объектов и целей деятельности художника-педагога порождают противоречие в содержании и организации учебно-воспитательного процесса в подготовке учителя рисования. С одной стороны, как будущий специалист студент должен успешно освоить все технические приемы в живописи и рисунке и т.п., приобрести интересы и склонности в специальных дисциплинах. С другой стороны, как будущий учитель своих учеников – специалист по обучению и воспитанию – он должен получить всестороннюю психолого-педагогическую подготовку и педагогическую направленность своих профессиональных интересов и склонностей. И самое главное – это освоить умение составлять интегрированные курсы обучения изобразительному искусству, успешно применяя при этом все новейшие педагогические и технические технологии.

Пожалуй, одно из последних противоречий, которое представляется важным в контексте нашего анализа процесса подготовки художника-педагога на факультете изобразительного искусства, – противоречие между требованиями университета и характером послевузовской, самостоятельной деятельности уже в качестве учителя ИЗО. Это противоречие возникает, прежде всего, потому, что учебный процесс вуза ориентирован на усвоение определенной информации, а не на развитие у студен-

тов способности творчески решать текущие профессиональные педагогические задачи в образовательной системе.

В решении проблемы развития профессиональных способностей в процессе подготовки студентов обостряются и другие противоречия, присущие современному высшему образованию. Реальной возможностью систематизации полученных знаний появляется у студентов после окончания вуза, в ходе самостоятельной практической деятельности. Не всегда систематизированное усвоение знаний мешает развитию интереса студента к самим знаниям и к будущей профессиональной деятельности. Кроме того, имеется целый ряд противоречий между учебной деятельностью студента и профессиональной деятельностью педагога. К их числу можно отнести следующие:

- противоречие между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (тексты, программы действий и многое другое) и реальным предметом будущей профессиональной деятельности, где знания даны не в чистом виде, а заданы в виде практических действий и ситуаций; это порождает формализацию знаний, невозможность сразу применить их на практике, трудности адаптации молодых учителей в школах, особенно на творческих уроках;
- противоречие между индивидуальным способом усвоения знаний и коллективным характером профессионального труда;
- противоречие между вовлечённостью в процессы профессионального педагогического труда всей личности художника-педагога на уровне творческого подхода и мышления и акцентом в традиционном обучении, прежде всего, на формирование знаний, умений и навыков;
- противоречие между "исполнительской" деятельностью студентов и задачей подготовки их как самостоятельных умелых руководителей, способных быстро принимать оптимальные решения в различных ситуациях;
- противоречие между традиционным обучением и творческим подходом к организации и проведению уроков ИЗО и МХК.

Анализ проблем и противоречий высшего педагогического образования говорит о том, что в условиях высоких темпов развития общества традиционные формы и методы организации педагогического образования на творческих факультетах оказываются устаревшими. Требуется переход к научно обоснованным инновационным педагогическим технологиям, разработка и создание которых должны стать предметом научно-педагогического исследования.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗАКЛАНИЕ	4
Шайтанов В.Д. О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНСТРУКТАХ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ИХ ИЗУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ	4
Березинская В.А. ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	11
Богдановская Д.А. ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПРИРОДЫ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ	23
Баранов А.В. ИНТЕГРАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ Личности	26
Бондаренко М.М. ПОНИМАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАМКАХ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА	33
Мещков В.А. МЕТОДОЛОГИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ, НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ	52
Виноградова Н.В. ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	79
Донченко Ю.Е. ПСИХОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА: СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД	95
Чернышова Е.Е. СПОСОБНОСТИ, ИНТЕГРАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА ЧЕЛОВЕКА КАК ИНДИВИДА, СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И Личности	115
СУБЪЕКТИВНОЕ ЗАКЛАНИЕ	116

Донцова Е.В. АНАЛИЗ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ СТРУКТУРЫ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	116
Донцова А.А. МНОГОФАКТОРНАЯ ОЦЕНКА КАК МЕТОД СИСТЕМНОЙ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ Личности МЕЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	120
Донцов С.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРА	124
Донцова Н.И. ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	128
Донцова С.Н. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА	132
Бондаренко Г.В. СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГА	138
Бондаренко Е.Н. РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ОТНОШЕНИЙ Личности	142
Борисова В.А. ПСИХОЛОГИЯ ЧТЕНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ И БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ	145
Витускина М.А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ "ГОТОВНОСТИ" КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	148
Горбатова Е.И. К ВОПРОСУ О СТРУКТУРООБРАЗУЮЩИХ КОМПОНЕНТАХ ПРЕДМЕТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МЫШЛЕНИЯ	154
Донца Л.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕЖСИСТЕМНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО САМОРЕГУЛЯЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА	157
Донченко Ю.Е. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ТРАНСДИДИЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА К СОДЕРЖАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗе	160

<i>Бисопкина Н.В., Ивонина И.Е.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УСТРЕМЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН	164
<i>Жуков М.А.</i> ВЗГЛЯД НА МЕСТО И РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	165
<i>Звертманова Е.Г.</i> РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	167
<i>Зейцева В.А.</i> ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ЭКОЛОГО-ГУМАНИСТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ	174
<i>Зинькина Н.А.</i> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ ОБУЧЕНИЯ	178
<i>Зубова А.В.</i> ЦЕННОСТИ ЖИЗНИ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	181
<i>Иванова Н.Л.</i> ПРОБЛЕМА АНАЛИЗА СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	184
<i>Иванова Н.Л., Луканина М.Ф.</i> КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ И ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ	185
<i>Иванюк О.Г.</i> ПРОБЛЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ	187
<i>Качкина Э.П.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЕ И СИСТЕМЕ Л.В. ЗАНКОВА	188
<i>Казаринова В.И.</i> СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ	191
<i>Карпов А.В., Скиталец И.М.</i> РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ МЕТАКОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ	193
<i>Картова Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ГЕНЕЗИСА САМООЦЕНКИ КАК ИНТЕГРАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ	197

<i>Качай Е.И.</i> ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОТБОРЕ	200
<i>Киселева Т.Г., Яновская М.С.</i> ВОСПРИЯТИЕ ВРЕМЕНИ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	203
<i>Киселева Е.В.</i> НЕКОТОРЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	205
<i>Корнилова Е.Н.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	209
<i>Котвичанова Е.В.</i> СПОСОБНОСТЬ К ТВОРЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	211
<i>Кузнецова Л.Б.</i> СОДЕРЖАНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	213
<i>Лаврова Н.А.</i> ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ЧТЕНИЯ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	216
<i>Лавришова Н.В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В ОПТИМИЗАЦИИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	218
<i>Лейкина Г.Ю.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	221
<i>Мазурова К.В.</i> РАЗВИТИЕ ДУХОВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	222
<i>Маркина Е.В.</i> ИНТЕГРИРОВАННОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КАК ОСНОВНАЯ СУБЪЕКТИВНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА СТИЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ	226
<i>Милова А.А.</i> О ВЛИЯНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СТАНОВЛЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ	231
<i>Мищенко Т.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	233

<i>Малышова И. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР СОПРОТИВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	236
<i>Муссалитина Е. В.</i> ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ	240
<i>Нижегородцева Н. В., Карповская Н. В., Шувалова П. Е.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ К ОСВОЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	242
<i>Нижегородцева Н. В., Чепцова Н. Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РАЗНЫХ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	248
<i>Огородникова Л. А.</i> НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ СПОРТА С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМОГЕНЕЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	254
<i>Осородова Т. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	256
<i>Орёл В. Е.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ И СИНДРОМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ С ПОЗИЦИЙ СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОГО ПОДХОДА	259
<i>Пичулина С. Г.</i> РОЛЬ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА	261
<i>Поддубная Т. К.</i> РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	263
<i>Поддубная Т. К., Ткачев В. И.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТАМИ ВУЗА	266
<i>Поддубная Н. В., Гребнева В. В.</i> СУБЪЕКТНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	269

<i>Поддубный Н.В., Халанская В.А.</i> СТРУКТУРНО- ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНТЕГРАТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	272
<i>Постылакова Ю.В.</i> ВЛИЯНИЕ ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ НА АКТУАЛИЗАЦИЮ ЗНАЧИМЫХ РЕСУРСОВ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ	275
<i>Рудавишчикова Н.Г.</i> ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	277
<i>Серафимович И.В.</i> ВЛИЯНИЕ СПОСОБНОСТИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ СТРУКТУРУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	281
<i>Скворцова Ю.В.</i> РОЛЬ МЕТАПОЗНАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВРАЧА	284
<i>Соболева Т.Н.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КАРТИН	286
<i>Спиригина Г.А.</i> ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	289
<i>Сержина Ю.Л., Узарова М.Г.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	291
<i>Субботина Л.Ю.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ	295
<i>Субботина Л.Ю., Голубина Г.А.</i> СИСТЕМНАЯ ДИАГНОСТИКА ФЕНОМЕНА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ	299
<i>Суворова Г.А.</i> ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	302
<i>Суптеля А.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ	312

<i>Талкин В.Е.</i> МЕХАНИЗМЫ РЕГУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ	317
<i>Талкин Ю.Е.</i> ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ БЕЗРАБОТНЫХ К ТРУДУ	319
<i>Талкина О.А.</i> РОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	320
<i>Татарникова Н.Л.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЕНОТИП-СРЕДОВЫХ ВЛИЯНИЙ НА РАЗВИТИЕ ФУНКЦИИ ВООБРАЖЕНИЯ	323
<i>Тютюева О.В.</i> ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	326
<i>Шамитова Р.М.</i> К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	334
<i>Шалова В.С., Сыченко А.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ	337
<i>Юшкова О.Л.</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	342
<i>Жукин В.А., Гербунова Г.А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ	343

**ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМОГЕНЕЗА УЧЕБНОЙ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Материалы Российской научно-практической
конференции

8 – 10 октября 2003 года, г. Ярославль

Редактор Г.Л.Каргина

Подписано в печать 23.09.2003. Формат 60 x 84 1/16.

Объем 23,5 у.к.-изд. л. Тираж 300 экз. Заказ 189.

Издательство «Амурс Пресс»: г. Ярославль, ул. Советская, 78.
Тел. (0850) 97-69-22.