

**Федеральное агентство по образованию
Российский гуманитарный научный фонд
Администрация Ярославской области
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»
ГОУ ВПО «Ярославский государственный университет
им. П.Г. Демидова»
Российское психологическое общество
Федерация психологов образования**



**СИСТЕМОГЕНЕЗ
УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Материалы
III Всероссийской научно-практической конференции
9 - 10 октября 2007 г.**

Ярославль - 2007

УДК 159.9; 159.9.019

ББК 88.361 я 431;
88.4я431

С 409

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

С 409 Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, 9-10 октября 2007 г., г. Ярославль / Под ред. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2007. - 312 с.

ISBN 978-5-87555-331-8

Состав организационного и программного комитета:

*Председатель В.Д. Шадриков
Сопредседатель Ю.П. Поваренков
Координаторы Ю.Н. Слепко, Т.В. Мищенко*

Программный комитет:

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

Оргкомитет:

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

Ответственный редактор: Ю.П. Поваренков

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

*При поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ)
Грант № 07-06-14011г.*

ISBN 978-5-87555-331-8

*© Ярославский государственный
педагогический университет
им. К.Д. Ушинского, 2007
© Авторы статей, 2007*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Шадриков В.Д. К понятию эмоционального интеллекта.....	12
Поваренков Ю.П. Системогенетический подход к характеристике профессионального самоопределения личности.....	13
Карпов А.В. Метасистемный подход к исследованию системогенетических закономерностей.....	18
Кашапов М.М. Акмеологические основы структурно-функциональной теории творческого мышления профессионала.....	27
Орел В.Е. К проблеме формирования профессиональных деструкций.....	38
Нижегородцева Н.В. Основные положения системогенетической концепции учебной деятельности.....	40
Мазилев В.А. Методология психологии на современном этапе: проблемы и перспективы.....	42

СЕКЦИОННЫЕ ЗАСЕДАНИЯ

СЕКЦИЯ 1 МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Гусева И.И., Смирнов А.Н. Синергетический подход в исследовании системогенеза общества.....	49
Земш М.Б. Роль и место педагогического менеджмента в системогенезе воспитательного процесса в вузе.....	50
Мильчарек Н.А. К вопросу об одаренности. Системогенетический подход.....	52
Морозов А.В., Порядина В.А. Исследование социального интеллекта в отечественной психологии: гендерный аспект.....	54
Неверов А.Н. К вопросу о диффузии субъектности.....	56
Одинцова М. А. Роль системогенеза в жизнедеятельности человека.....	58
Патоша О.И. Применение функциональной системы деятельности В.Д. Шадрикова к исследованию поведения потребителей.....	60
Пирожкова М.Г. Принцип дифференциации и интеграции как один из универсальных принципов развития систем.....	61
Суворова Г.А. Актуальные проблемы психологии деятельности(итоги и перспективы).....	62

Филина С.В. Возможности диагностики способностей зрительного восприятия.....	64
---	----

СЕКЦИЯ 2

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

Быстров А.Н. Системно-структурный подход к исследованию личностных свойств подростка Европейского Севера.....	66
Деревянкина Н.А. Регулятивная роль эмоциональных нарушений в дошкольном возрасте (на примере смешанного специфического расстройства развития).....	68
Князева А.П. Особенности семейного воспитания детей с дефектами здоровья.....	72
Козлов В.В. Человек-демиург: творчество как состояние сознания.....	75
Коновалова Л.А. Механизмы межличностного восприятия в процессе индивидуального психологического консультирования.....	80
Корнеева Е.Н. Роль и место субъектной регуляции в совместной деятельности участников образовательного процесса.....	82
Криворучко М.В. Ценности как детерминанты образов реальной власти в представлениях пенсионеров и студентов.....	88
Купченко В.Е., Лейфрид Н.В. Ответственность как детерминанта представлений об условиях достижения профессиональной успешности.....	90
Неверова А.В. Динамическая трехплоскостная модель общения: постановка проблемы.....	91
Ныркова С.А. О методах развития профессиональной рефлексии в системе непрерывного педагогического образования.....	93
Папура А.А. Системогенетический подход к проблеме исследования когнитивных стилей и личностной неуверенности.....	97
Сенин И.Г. Структурные особенности ценностных ориентаций в различных возрастных группах.....	99
Солондаев В.К. Профессиональная позиция как механизм регуляции деятельности.....	100
Шагарова И.В. Рефлексивность как фактор выбора стилей совладающего поведения безработных.....	102

СЕКЦИЯ 3

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Березовская Т.П. Толерантность и интолерантность: особенности влияния на психологическое здоровье госслужащих.....	104
---	-----

Бука Т.Л. Использование интерактивных методов обучения в профессиональной подготовке будущего специалиста.....	106
Волкова Ю.Н. Учебно-воспитательное пространство вуза как фактор самореализации творческих студентов.....	107
Волкович А.Г. Значение психологической защиты в профессиональной деятельности.....	108
Галкина Л.А. Педагогические условия профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с одаренными детьми.....	110
Дмитриева Е.А., Заверткина Е.Г., Чадаева Ю.В. Динамика мотивации учебной деятельности студентов.....	111
Дубынина М.Г. Исследование структуры интеллекта у студентов разных специальностей.....	114
Елькин М.Г. Мотивация труда рабочих на промышленных предприятиях.....	118
Желтова Е.В. Психологические детерминанты успешности профессионального становления студентов.....	119
Жирикова А.В. Ответственность как детерминанта построения и реализации карьеры в бизнесе (постановка проблемы исследования).....	120
Зобков А.В. Саморегуляция учащимися учебной деятельности в кризисные периоды обучения.....	122
Зобков В.А. Коммуникативный компонент объективно-психологических показателей отношения учащихся к учебной деятельности.....	123
Зобков В.А., Пронина Е.В. Отношение к учебной деятельности как системно-уровневая характеристика личности учащегося.....	123
Кажтаева Е.В. Самоопределение как важный процесс поиска профессии.....	124
Канаматова А.К. Системный анализ понятия профессиональное становление в психолого-акмеологической литературе.....	126
Корниенко С.В. Стадии и периоды профессионального развития человека.....	127
Корчагина Г.И. Психологические барьеры профессионального самоутверждения.....	129
Коряковцев С.П. Актуализация социального опыта студентов.....	132
Кузнецова И.В. Сопровождение профессионального самоопределения молодежи.....	133
Лахмоткина Е.М. Ситуационный подход в отечественной и зарубежной психологии.....	135
Маленов А.А. Проблема повышения качества профессиональной подготовки специалистов-психологов в современных условиях.....	137
Малышева О.К. Становление профессиональной позиции студента-психолога с позиции системогенетического подхода.....	139

Марина М.Ю. Профессиональная идентичность и кризис профессионального выбора студентов-выпускников гуманитарного вуза северного региона.....	141
Минахметова А.З., Кулакова Е.Н. Профессиональное развитие студентов педвуза.....	143
Мищенко Т.В. Профессиональная идентичность как результат профессионального самоопределения студентов.....	144
Морогин В.Г. К вопросу о подготовке инженерных психологов в классических и технических университетах.....	147
Нехаева Ю.А. К вопросу об успешности трудоустройства молодых специалистов.....	150
Нурлигаянова О.Б. Содержание профиля личности учителя с высоким и низким уровнем коммуникативно-педагогической толерантности.....	152
Ольшевская Э.Н. Методические подходы к изучению морально-нравственного развития личности на этапе обучения в вузе.....	155
Осадчук О.Л. Системогенез профессиональной надежности педагога.....	157
Пачина Н.Н. Системогенетические основы интегрированных психолого-педагогических знаний.....	159
Перешейна Н.В. Роль социальной ситуации развития в профессиональном самоопределении подростка и старшего школьника.....	159
Покусаев В.А. О возможности изучения структуры профессиональной адаптивности молодых учителей средней общеобразовательной школы.....	161
Полубейко О.К. Модели потребительского поведения в психологии: аспекты проблемы.....	163
Прыгин Г.С. Эффективная самостоятельность субъектов учебной деятельности как основа становления их профессионального самосознания и профессиональной идентификации.....	165
Ремизова А.В. Мера ответственности личности как показатель субъектности в профессиональной деятельности.....	167
Рукавишникова Н.Г. Психологические аспекты совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов.....	168
Самаль Е.В. Исследование студенческой ситуативной самоактуализации.....	170
Слепко Ю.Н. Взаимосвязь эффективности педагогической деятельности учителя и студента педагогического вуза.....	173
Смирнова Е.Г. Особенности формирования и становления учебной деятельности студентов.....	175
Сорокина Ю.Л. Совладающее поведение студентов разных специальностей.....	178
Таротенко О.А. Роль волевых качеств в процессе принятия решения.....	180

Тихолаз Т.М. Особенности профессиональной идентичности студентов-психологов на разных этапах обучения.....	182
Трандина Е.Е. Психологические особенности формирования профессиональной идентичности.....	183
Фатьянова Н.М. Творческая самореализация личности учителя в инновационной дидактической деятельности.....	185
Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.В. Специфика деформирующего влияния социальной энтропии на профессионально-личностную направленность студенческой молодежи.....	187
Филиппов А.А. Согласованность коллективной оценки и самооценок работника как фактор профессиональной самореализации.....	188
Хаймина А.Г. Структура профессионального самоопределения воспитанников детского дома и школы-интерната.....	189
Цымбалюк А.Э. Проблема ментальной репрезентации в психологии.....	192
Чуксина О.В. Коммуникативная компетентность учителя.....	194
Шамянов Р.М. Профессиональная социализация личности: социально-психологический и педагогический аспекты.....	196
Швырева Т.А. И.С. Горюшкин-Сорокопудов – педагог.....	200
Шматуха В.А., Угарова М.Г. Перспективы развития службы практических психологов в условиях смены образовательной парадигмы.....	201

СЕКЦИЯ 4 СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Агейко О.В. Антистрессовый стиль жизни как условие формирования профессиональной культуры руководителей.....	203
Башкин М.В. Формирование конфликтной компетентности специалиста в рамках системогенетического подхода.....	205
Безбородова М.А. К вопросу об исследовании психомоторных процессов и способностей ученика в обучении.....	206
Борисова М.В. Психологическое обеспечение профессионального самоопределения учащихся старших классов.....	206
Вавилов Ю.П. Теоретическая модель формирования системы учебно-профессиональной деятельности студентов.....	209
Вараксин В.Н. Предпрофильное профессиональное образование выпускников 9,11 классов в группах временного пребывания.....	210
Вдовина Л.Н. Онтогенетические особенности психофизиологического развития дошкольников.....	212

Гайнутдинова М.Ю. Проблемы организации профориентации и трудоустройства учащихся с особыми образовательными потребностями.....	214
Догадина А.А. Опыт классифицирования задач познания в целях психологического консультирования по проблемам школьного обучения (на материале учебников по чтению для начальной школы).....	216
Дубинко Н.А. Психологическое сопровождение руководящих кадров в период переподготовки.....	218
Дьячкова М.С. Дефицит внимания и гиперактивность как синдром.....	220
Жагров Р.А. О теоретических подходах к исследованию эмоций и чувств детей в процессе обучения.....	221
Зеленская Ю.Б. Особенности сформированности у детей с задержкой психического развития компонентов речевой готовности к овладению школьной программой.....	222
Калинкина И.В. Значение компонентов структуры субъективного опыта для освоения психологических понятий.....	223
Карпова Е.В. Специфика генетического изучения мотивационной сферы личности в учебной деятельности.....	226
Кириллова Е.И. Вербальный аспект развития личности психолога - консультанта в процессе профессиональной подготовки.....	228
Клейн Е.Н. Готовность к обучению в вузе и успешность адаптации студентов младших курсов.....	229
Косульникова О.В. Доминирующие копинг-стрессовые поведенческие стратегии у спортсменов легкоатлетов и единоборцев.....	231
Курилович М.А. Системогенез учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов: критерии и факторы.....	233
Майсурадзе М.О. К вопросу о психологических аспектах введения отметки в педагогический процесс.....	235
Минников В.К. Актуальность преподавания студентам-психологам интегрированного курса методологии и современных компьютерных методов статистической обработки данных.....	236
Морозов В.И., Калининченко А.Н., Тарасенко В.Л. Системный подход к подготовке специалистов высшей школы.....	237
Никитина А.А. Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности в высшей школе (на примере становления учебной деятельности студентов-психологов первого года обучения).....	238
Попова Л.М. Изучение мотивации трудовой деятельности в образовательных учреждениях Республики Коми.....	239

Пронина Е.В. Концептуальные основы творческого отношения учащихся к учебной деятельности.....	241
Сапожникова Т.Н. Готовность к жизненному самоопределению как результат профильной подготовки старшеклассников.....	242
Симановский А.Э. Теоретические проблемы эмоциональной регуляции деятельности детей-дошкольников.....	244
Сметанина К.В. Профилактика социально - психологической дезадаптации детей с признаками одаренности.....	245
Спасенников В.В. Экономическая психология как научная основа разработки спецкурса «Public Relations» для будущих рекламных агентов и психологов.....	247
Старшинов Н.Ю., Догадина А.А. Пути изучения взаимодействия познавательных способностей младших школьников в учебной деятельности.....	249
Суворова Г.А., Воронина О.В. О психологических мониторингах в начальной школе.....	250
Суворова Г.А., Нестерова А.Ю. Психологические аспекты проблемы формирования понятий у младших школьников в учебной деятельности.....	251
Суворова Г.М. Психолого-педагогическое сопровождение студентов специальности безопасность жизнедеятельности в условиях специальной дисциплины.....	252
Таллина О.А. Влияние опыта музыкальной деятельности на развитие способностей слухового восприятия.....	254
Турчин А.С. Семиогенез и системогенез учебной деятельности.....	255
Турчин А.С., Турчин Д.А. Психологические особенности взаимных ожиданий работодателей и выпускников вузов в период трудоустройства.....	256
Ушанова А.А. Проявления агрессии детей подросткового возраста.....	258
Ушкова Н.В. Особенности формирования представлений о здоровом образе жизни на уроках в специальных (коррекционных) школах - интернатах для детей - сирот с отклонениями в развитии.....	259
Федосюк Н.В. Формирование рефлексии у младших школьников в условиях учебной деятельности.....	260
Филипович И.В. Особенности технологии коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста с фактором риска в речевом развитии.....	262
Черняева Т.В. Конфликтность как учебно - важное качество студентов.....	264
Шарова Н.В. Возможности психосемантических методов исследования при изучении конфликтов в процессе обучения.....	265
Юферова М.А. Применение теста Тулуз - Пьерона в системе психолого-педагогического сопровождения учащихся.....	267

Яр-Мухамедов И.Г. Формализация качественных аспектов причинно-следственных связей.....	268
---	-----

СЕКЦИЯ 5 СИСТЕМОГЕНЕЗ И КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Дохоян А.М. Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности учителя.....	271
Каганкевич Е.В. Влияние творческого мышления на результативность профессионального самоопределения студентов колледжа.....	272
Конева Е.В. Концепция проблемного пространства и практика вузовского обучения.....	275
Коряковцева О.А. Молодежь как психологический феномен.....	276
Лебедев Е.В. Компетентностный подход к подготовке менеджеров в вузе.....	279
Лейбина А.В. Мотивация творческого профессионального мышления воспитателей ДОУ.....	280
Маленова А.Ю. К вопросу о формировании эффективных копинг-стратегий студентов в ситуации экзамена.....	281
Печерский В.Г. Моделирование психолого-педагогических условий развития способностей подростков и юношей к продуктивному межличностному взаимодействию.....	284
Румянцева Т.В., Швецова С.В. Проблема преодоления сопротивления освоению автоматизированных информационных систем у руководителей.....	286
Смирнов А.А., Смирнова А.Е. Исследование в области межэтнических отношений.....	289
Смирнова А.Е., Клокова А.В. Этнический аспект взаимодействия учащихся.....	290

СЕКЦИЯ 6 СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ

Брусенцев А.Е. Доминанта А.А. Ухтомского как системообразующий принцип профессионального выгорания.....	291
Гроголева О.Ю. Ситуация смерти пациента как фактор эмоционального выгорания в медицинской профессии.....	293
Далакова А.С. Роль различных факторов в формировании синдрома эмоционального выгорания.....	294
Заяц И.И. Синдром «эмоционального выгорания» и пути его предотвращения.....	296

Касимова С.Г. Комплекс коммуникативной некомпетентности как профессионально-личностная деформация учителя.....	298
Лотош Л.С. Проблема «психического выгорания» педагогов дополнительного образования.....	300
Маркова Е.А. Специфика социальной перцепции педагогов с разной степенью выгорания.....	302
Рассказова И.Н., Тупавова Д.Р. Личностные факторы профессионального выгорания сотрудников службы исполнения наказаний.....	304
Семенова Е.М. Детерминанты психического выгорания личности профессионала.....	306
Филатова А.Ф. Характерологические и личностные факторы, способствующие формированию синдрома «выгорания».....	308
Огородникова Л.А. Некоторые проблемы психологического отбора в спорте.....	310

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

К ПОНЯТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Шадриков В.Д., доктор психологических наук, профессор,
академик Российской академии образования,
г. Москва

В последнее время понятие «эмоциональный интеллект» стало достаточно широко использоваться в психологической литературе. Однако, как это часто бывает, научное использование данного термина осложняется отсутствием его четкого определения. Так, например, Х. Вайсбах и У. Данс определяют «эмоциональный интеллект» «как целый ряд человеческих способностей: характер, тактичность, тонкость чувств, человечность».

К эмоциональному интеллекту авторы рядоположенно относят эмоциональные способности, понимание других, уважительность, терпимость, способность к сочувствию, внимательность, интуицию и др., все то, что «способствует личному успеху человека». При таком подходе понятие «эмоциональный интеллект» исчезает в своем содержательном наполнении. Так, может быть, эмоционального интеллекта нет, а есть только проявление эмоций (эмоциональных способностей) в различных условиях жизнедеятельности?

Попробуем все же определить понятие «эмоциональный интеллект». По законам логики «эмоциональный интеллект» есть суженное понятие «интеллекта». Мы знаем, что и понятие «интеллект» не имеет однозначного определения. Известно шутовое замечание Э.Боринга: «Интеллект - это то, что измеряется тестами». Научные определения содержат следующую характеристику: «Интеллект - это систематизированная совокупность способностей или функций для обработки разных видов информации различными способами». Мы определяем интеллект как системное проявление познавательных способностей, для которых умственные способности выступают в качестве общего фактора (общей способности), влияющего на другие способности. При этом одаренность выступает как конкретное проявление интеллекта и выражается в успешности конкретной деятельности. В одаренности интеллект проявляется в оперативной сонастроенности применительно к требованиям конкретной деятельности.

С учетом методологического принципа «единства знания и переживания» (С.Л.Рубинштейн) эмоциональный интеллект мы можем понимать как обусловленность интеллекта эмоциями, чувствами, переживаниями человека. В этом случае эмоциональный интеллект можно определить как системное проявление познавательных и эмоциональных способностей в целях обработки разных видов информации различными способами в различных формах поведения и деятельности.

Исследования показывают, что именно эмоции находятся у истоков великих творений искусства, литературы, науки и цивилизации в целом. Эмоции побуждают ум к новым начинаниям, а волю - к упорству. Главное, как отмечал А.Бергсон, «существуют эмоции, порождающие мысль, и изобретение, хотя оно и принадлежит к явлениям интеллектуального порядка, может иметь своей составляющей сферу чувств... Эмоция - это потрясение души». В этом случае эмоция по отношению к последующим умственным состояниям выступает как причина, а не как следствие. Эмоция может порождать новые идеи, она - суперинтеллектуальна. Эмоции порождают особые интеллектуальные состояния, когда снижается контроль сознания над подсознанием. Объединение сознания и подсознания дает интеллектуальный порыв, позволяющий достичь необычайной проницательности, мобилизовать все ресурсы личности и выйти на вершину творчества.

В общих способностях проявляется природное и универсальное. На базе этого универсального проявляется единичное, особенное, духовное. В единичных творениях «человек обретает свое знание и волнение, свои идеалы и их противоположность, свои масштабы, свой образ мышления, свои символы, свой внутренний мир». И в этом овладении миром эмоциональный интеллект играет большую роль. Именно поэтому желательно его научное понимание и исследование.

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ХАРАКТЕРИСТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Поваренков Ю.П., доктор психологических наук, профессор
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

В отечественной и в зарубежной психологии выделяются два основных направления изучения профессионального становления человека: аналитическое и комплексное. Для первого направления характерны работы, посвященные изучению отдельных сторон, этапов и факторов профессионального становления, таких как поиск и выбор профессии, трудовое и профессиональное обучение, профессиональная адаптация и ряд других. Традиции исследований подобного рода были заложены еще в рамках психотехнического направления в самом начале XX столетия.

В рамках второго направления предпринимаются попытки целостного осмысления профессионального становления, в единстве всех его этапов, сторон и действующих факторов. Исторически данное направление обозначилось значительно позже, так как для его реализации необходим большой объем эмпирического материала, высокий уровень развития отдельных отраслей психологии (психологии труда, возрастной и педагогической психологии, социальной психологии и психологии личности) и существование реального социального заказа.

И в теоретическом, и в прикладном плане развитие комплексного подхода явилось результатом неудовлетворенности исследователей и практиков возможностями аналитического подхода, в рамках которого целостный процесс профессионального становления и реализации личности разделялся на отдельные компоненты, слабо связанные между собой концептуально. Таким образом, переход от аналитического понимания профессионализации личности к целостному предполагает переосмысление и ряда ведущих понятий с целью придания им более широкого, а в данном случае ди-ахронического содержания.

Такое переосмысление необходимо потому, что в силу своего высокого концептуального потенциала данные понятия могут быть с успехом использованы для изучения профессионализации как целостного процесса. Но большинство этих понятий сформировалось в рамках аналитического подхода и их концептуальное содержание ориентировано на решение частных задач, характерных для специфических этапов профессионализации и поэтому нуждается, как уже было отмечено, в теоретическом уточнении и обосновании. К числу таких понятий следует отнести готовность к труду (профессиональная готовность), профессионально важные качества, критерии профессионализации, профессиональное самоопределение. Мы остановимся на конкретизации содержания последнего понятия.

Профессиональное самоопределение (далее - ПС) в связи с высокой практической актуальностью данной проблемы исследуется в отечественной психологии весьма интенсивно. В целом можно говорить о нескольких ведущих направлениях изучения ПС:

- социологическое направление (С.А. Кугель, О.М. Никандрова, 1971; Г.А. Журавлева, 1975; Ф.Р. Филиппов, 1980; Л.Я. Рубина, 1981; О.В. Леднева, 1989; В.Т. Лисовский, 1990; О.В. Падалко, 1998 и др.);

- профориентационное направление (Е.А. Климов, 1983, 1988; С.Н. Чистякова, 1989; 1993; Н.С. Пряжников, 1996, 2003; Е.И. Головаха, 1988; П.А. Шавир, 1981; А.Е. Голомшток, 1979; Т.И. Екимова, 2000 и др.);

- жизнедеятельностное направление (С.Л. Рубинштейн, 1976; К.А. Абульханова-Славская, 1985; М.Р. Гинзбург, 1994; Л.И. Божович, 1968; В.А. Крутецкий, 1968);

- направление профессионального развития (Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова, 1983; А.К. Маркова, 1996; В.А. Бодров, 2001; Ю.П. Поваренков, 2002; Э.Ф. Зеер, 2003).

Как научное понятие ПС сформировалось и наиболее активно разрабатывалось (и продолжает разрабатываться) в рамках профориентационного направления, поскольку с самого начала оно использовалось для анализа подростковой оптации. По мере расширения профориентационных исследований в психологии все больше утверждалось мнение о том, что ПС характерно лишь для этапов первичного поиска и выбора профессии. В дальнейшем это мнение превратилось в аксиоматическое утверждение, а это в свою очередь способствовало молчаливому признанию того, что процесс ПС на более поздних этапах жизненного пути практически прекращается или имеет для чело-

века несущественное значение, а поэтому оно не нуждается в специальном исследовании. Однако практические исследования особенностей ПС у представителей разных профессий, проводимые психологами и социологами труда, свидетельствуют об обратном.

Хорошо известные в психологии труда феномены текучести кадров и потенциальный текучести, которые были подробно исследованы еще в доперестроечный период социологами (Л.С. Бляхман, А.Г. Здравомыслов, О.И. Шкаратан), указывают на то, что даже в условиях «сверхстабильного общества» проблема ПС оставалась актуальной для человека на протяжении всей профессиональной карьеры. В настоящее время, когда профессиональная мобильность населения существенно повысилась и социальные факторы закрепления человека в профессии ослабли, а общая активность человека как субъекта труда возросла, существование непрерывного ПС стало достаточно очевидным.

В связи с этим существенно возрастает теоретическая и практическая актуальность изучения профессионального самоопределения субъекта труда на всех этапах его жизненного и профессионального пути. Тот факт, что профессиональное самоопределение реализуется не только на стадии оптации, но и на более поздних стадиях профессионализации, неоднократно отмечался в работах Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Е.М. Борисовой и других авторов. Но, к сожалению, следует констатировать, что в литературе практически отсутствуют сведения об особенностях протекания профессионального самоопределения на данных этапах жизненного и профессионального пути человека. Остаются невыясненными вопросы о том, каковы интенсивность и цикличность профессионального самоопределения, как оно соотносится с этапами профессионального становления личности, какие факторы активизируют данный процесс и в каких формах профессионального поведения они проявляются.

Таким образом, складывается реальное противоречие: с одной стороны, как было показано выше, процесс ПС продолжается на всех этапах жизненного и профессионального пути человека, а с другой - его концептуальное содержание в какой-то степени ограничено задачами первичной оптации, для решения которых данное понятие и разрабатывалось. Для того чтобы раскрыть психологическое содержание ПС как непрерывного процесса и ответить на сформулированные выше вопросы, необходимо рассмотреть ПС с позиций целостного осмысления профессионализации.

Анализ ПС как компонента профессионального становления личности позволяет: а) обозначить реальные функции ПС; б) определить его психологическую структуру; в) преодолеть сложившийся стереотип рассмотрения ПС лишь как феномена и фактора подростковой оптации; г) обратиться к изучению ПС на всех этапах профессионализации; д) определить ПС как фактор метасистемной регуляции процесса профессионализации.

В настоящее время сложилось несколько подходов к пониманию профессионализации как целостного процесса. Мы рассмотрим ПС с позиций системогенетического подхода, который предложен В.Д. Шадриковым и конкретизирован нами применительно к описанию профессионализации. В рамках данной концепции профессиональное становление и реализация субъекта труда рассматриваются как динамическая метасистема, в рамках которой зарождаются, развиваются, взаимодействуют, интегрируются и дифференцируются динамические системы менее высокого уровня обобщения, ориентированные на решение более частных задач.

К числу таковых можно отнести поиск и выбор профессии, формирование профессиональной готовности, адаптацию к содержанию, условиям учебно-профессиональной и профессиональной деятельности и т.д. ПС, как ведущая форма профессиональной активности, пронизывает и во многом определяет деятельность как всей динамической метасистемы в целом, так и деятельность представленных в ее составе систем более низкого уровня обобщения. Как свидетельствуют многочисленные источники, ПС активизируется или до начала активной профессионализации личности или в самом ее начале как компонент динамической метасистемы на все ее этапах, обеспечивает решение глобальных задач профессионального развития, которые ставит перед собой субъект труда.

Ряд психологов убежден (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников), что сущность ПС, а следовательно, и его метафункция в рамках профессионализации заключаются в самостоятельном поиске и нахождении смыслов выполняемой работы. Если под выполняемой работой понимать только профессиональную деятельность, то такой подход существенно сужает роль ПС, а если под ней понимать профессиональное становление и реализацию субъекта труда в целом, то с данным подходом можно согласиться. Данная метафункция конкретизируется рядом функций и подфункций, реализация которых обеспечивает непрерывное уточнение субъектом труда своего места в мире профессий,

осмысление своей социально-профессиональной роли, конкретизацию и уточнение своего отношения к профессии, трудовому коллективу, к самому себе, коррекцию карьеры.

Однако, наряду с глобальными задачами профессионального бытия, ПС, как было отмечено выше, обеспечивает решение задач и более частного порядка, которые связаны с конкретными этапами профессионального становления человека, или (в соответствии с заявленной выше терминологией) с динамическими системами более низкого уровня обобщения. Так, например, на этапе оптации ПС обеспечивает познание возможностей человека и его потребностей, позволяет сопоставить возможности с предъявляемыми требованиями личности, получить информацию о мире профессий, разработать адекватные профессиональные планы и т.д.

Зафиксированные выше функции ПС позволяют раскрыть психологическую структуру ПС как специфической формы активности личности.

Как особая форма профессиональной активности личности ПС может быть описана на 4 основных уровнях: ценностно-мотивационном, операциональном, поведенческом и на уровне профессионально важных качеств ПС.

На ценностно-мотивационном уровне раскрываются механизмы, детерминирующие ПС, включая социальные стимулы и содержание мотивационной основы профессионального самоопределения. В качестве последних выступают профессиональные ценности и профессиональная направленность, карьерные установки и мотивы трудовой деятельности. На данном уровне анализа определяется принципиальное отношение человека к профессионализации в целом, как к форме его самореализации.

Другими словами, на данном уровне анализа фиксируются факторы направленности и интенсивности ПС, а также факторы, определяющие личностный смысл профессиональной деятельности для человека и профессионализации в целом. Как свидетельствуют литературные источники и наши эмпирические исследования, эти факторы могут существенно изменяться на различных этапах профессионального пути человека. Так, на начальных этапах первичной оптации в основе активизации ПС ведущую роль играют социальные стимулы. Приближающееся окончание школы, определенные стимулирующие действия учителей и родителей побуждают школьника приступить к процессу самоопределения и поиску ответов на простейшие вопросы «Чего я хочу?», «Что я могу?», «Какие профессии существуют?», «Какие требования профессии предъявляют к человеку?».

По мере профессионального становления человека изменяются его ценности, потребности, интересы, убеждения, идеалы и другие компоненты мотивационной сферы, определяющие отношение личности к труду и профессионализации в целом. Развитие компонентов мотивационной сферы профессионала может приводить к серьезным изменениям его отношения к деятельности и к себе, а это в свою очередь может активизировать процессы ПС. Более подробно на данной проблеме мы остановимся чуть ниже.

На операциональном уровне раскрывается сам процесс профессионального самоопределения. Здесь анализируется формирование и реализация целей и задач ПС, профессиональных планов, раскрывается содержание информационной основы профессионализации, этапов принятия решения, а также способы контроля и регуляции субъектом труда процесса и результатов ПС.

В рамках статьи не возможно подробно рассмотреть все компоненты операционального анализа ПС, но на некоторых вопросах мы остановимся. Так, можно выделить характерные индивидуальные цели ПС (хотя пока мы затрудняемся описать психологический механизм самого целеполагания):

- изучение своих возможностей, притязаний и их оценка;
- преодоление кризисов профессионального развития;
- поиск, выбор и смена профессии или рабочего места;
- разработка тактики, стратегии профессиональной карьеры и ее реализации.

Процесс разработки профессиональных планов и их содержание изучены в психологии достаточно подробно, а вот такое понятие, как информационная основа ПС, исследовано явно недостаточно. Напомним, что под информационной основой в данном случае понимается вся информация о субъективных и объективных условиях профессионального становления, которая необходима субъекту труда для решения задач ПС. При таком подходе следует говорить об информационной основе целеполагания, профессионального планирования и принятия решений, связанных с ПС.

Сложную структуру на уровне ПС имеют процессы самоконтроля и регуляции. В данном случае необходимо выделить два контура, или уровня, самоконтроля: личностный и функциональ-

ный. На уровне личностного контроля субъект труда пытается ответить на вопросы «Реализуются ли компоненты его мотивационной сферы?», «Соответствует ли содержание деятельности или профессионализации его идеалам?» и т.д. Отрицательные ответы на поставленные вопросы свидетельствуют об эрозии профессиональной идентичности субъекта труда и о возникновении условий для возрастания его неудовлетворенности трудом.

На поведенческом уровне анализа ПС изучаются поведенческие профессиональные установки субъекта труда, а также его реальное профессиональное поведение: готовность к выбору и сам процесс выбора, готовность к смене профессии и сам процесс смены, готовность к самосовершенствованию в рамках профессии и способы реализации этих установок. Здесь же исследуются различные виды движения кадров (повышение и понижение по службе, уход на учебу и т.д.), включая реальную и потенциальную текучесть кадров. Надо отметить, что данные формы профессионального поведения традиционно исследовались социологами труда, которые рассматривали их как некоторые эмпирические индексы ухудшения или изменения социально-психологической ситуации на производстве. Несомненно, негативные изменения производственной ситуации активизируют движение кадров, однако в рамках системогенетической концепции профессионализации они интерпретируются как исполнительские компоненты ПС, которые обеспечивают реализацию соответствующих задач профессионального становления.

На уровне профессионально важных качеств анализируются способности, навыки, знания, качества субъекта труда, которые обеспечивают процесс профессионального самоопределения, определяют его эффективность и адекватность. Особая роль здесь отводится парциальным и интегральным познавательным способностям субъекта труда, которые обеспечивают его адекватное самопознание и самооценку, анализ и синтез объективных и субъективных факторов профессионализации, прогнозирование и оценку перспектив своего развития.

Как механизм профессионального становления субъекта труда, активизация ПС носит циклический характер, т.е. ПС активизируется в те моменты, когда возникают конкретные задачи профессионального развития. Логично предположить (и это подтверждается на практике и в исследованиях), что ПС активизируется в процессе поиска, выбора и смены профессии, при переходе из одной стадии профессионального становления личности в другую; в процессе макро- и микрокризисов профессионального развития и в ряде других ситуаций.

В целом следует говорить об объективных и субъективных, нормативных и ненормативных факторах активизации ПС. Наши исследования показали, что в качестве ведущего субъективного фактора активизации ПС выступает процесс обретения и утраты профессиональной идентичности (далее ПИ) субъекта труда.

В рамках системогенетической концепции профессионального становления личности ПИ - это прежде всего критерий профессионального развития, который характеризует уровень значимости для субъекта профессии и профессионализации в целом. ПИ свидетельствует о степени принятия субъектом профессии и профессионализации как средства удовлетворения своих потребностей и самореализации; о степени принятия себя как профессионала; о степени принятия системы ценностей, соответствующей профессиональной общности. ПИ оценивается на основе субъективных показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой, профессиональную самооценку, индексы самореализации и самоактуализации личности, показатели ценностно-ориентационного единства.

Мы исследовали взаимосвязь и взаимовлияние ПИ и ПС на примере профессионального становления риэлторов. Анализ эмпирических данных позволил зафиксировать ряд интересных и на первый взгляд неожиданных закономерностей.

Во-первых, была подтверждена гипотеза о том, что ПС активизируется в период обретения и утраты ПИ, во-вторых, установлено, что ПС продолжается и тогда, когда субъект труда обрел ПИ, а в-третьих, зафиксировано, что динамика активизации ПС носят циклический характер.

Проведенное исследование позволило выявить новые и конкретизировать старые функции ПС в ходе профессионализации, включая такие, как контрольная, адаптационная, профориентационная, компенсаторная и совладающая функции.

Контрольная функция ПС впервые была зафиксирована в работах И.В. Кузнецовой и связана она с оценкой того, насколько выбранная профессия (специальность, место работы) соответствует ожиданиям субъекта труда. Данная функция наиболее активна на начальных этапах адаптации и в ряде случаев может быть причиной быстрой смены профессии, учебного заведения, места работы и

т.д. Активность данной функции ПС существенно снижается, когда деятельность принята субъектом труда.

Адаптационная функция ПС заключается в том, что ПС разворачивается в направлении активного изучения объективных условий новой деятельности и своих возможностей с целью максимальной профессиональной адаптации. Данный аспект ПС практически не изучен в психологии, так как основное внимание теоретиков и практиков привлекает не процессуальная, а результативная сторона адаптации. В рамках реализации данной функции ПС обретает форму адаптационной активности, которая в свою очередь рассматривается как специфическое проявление профессионального самоопределения личности в целом.

Идентификационная функция ПС связана с обретением субъектом труда профессиональной идентичности как ведущим критерием профессионализации личности. В рамках реализации данной функции ПС обретает форму профессиональной идентификации субъекта труда, который ее средствами пытается найти веские основания, чтобы относиться к себе как к профессионалу, а к выбранной деятельности - как к оптимальному способу самореализации и актуализации.

Наиболее исследованной в психологии является профориентационная функция ПС, которая реализуется субъектом труда в форме поиска и выбора адекватной профессии. В рамках избранной профессии активизация данной функции происходит в случае серьезного нарушения профессиональной идентичности. При незначительном рассогласовании активизируется идентификационная функция, а если обрести нарушенную идентичность не удастся, человек начинает искать новое место работы.

Все большее внимание исследователей в последние годы привлекает компенсаторная функция ПС. Традиционно ПС исследуется как способ согласования возможностей и взаимных требований человека и мира профессий. Но в реальности существуют ситуации, когда человек вынужден в силу тех или иных причин работать по той профессии, которая ему не нравится, не соответствует его интересам и притязаниям. Такие формы включения в деятельность рассматриваются субъектом труда как временные, но тем не менее человек нуждается в психологическом обосновании их существования, в психологическом регулировании и самосопровождении. Эту функцию и выполняет компенсаторное ПС, например в ситуации, когда больше некуда пойти работать или не хочется искать работу, когда человек ожидает освобождения желаемого места работы, когда безработный идет работать, чтобы не утратить профессионализма.

Наконец, в рамках наших эмпирических исследований выявилась и совладающая функция ПС. Данная функция определенным образом пересекается с компенсаторной, но она актуализируется в ситуации макро- или микрокризисов профессионального развития как способ преодоления трудных ситуаций. В данном случае ПС приобретает форму профессионального копинг-поведения.

Подводя итоги проведенного анализа ПС, отметим следующие наиболее существенные моменты.

1. Адекватное понимание профессионального самоопределения возможно только с позиций целостной психологической концепции профессионального становления и реализации личности. С позиций такой концепции профессиональное самоопределение рассматривается как специфическая форма проявления профессиональной активности субъекта труда, как показатель его общего и парциального развития.

2. Профессиональное самоопределение не завершается на стадии первичной оптации молодежи и активно продолжается на более поздних этапах профессионализации личности, приобретая при этом специфические формы и содержание; в ходе профессионализации профессиональное самоопределение выполняет различные функции, включая контрольную, адаптационную, идентификационную, профориентационную, компенсаторную и совладающую функции.

3. Активизация профессионального самоопределения в ходе профессионализации носит циклический и неравномерный характер, выделяются периоды повышения, понижения и стабилизации данного процесса. Цикличность активизации профессионального самоопределения тесно связана с периодами и фазами профессионального становления и реализации личности, выступает в качестве средства обеспечения данного процесса.

4. Активизация профессионального самоопределения тесно связана с динамикой становления профессиональной идентичности субъекта труда; она существенно возрастает на этапе профессиональной адаптации, в периоды формирования и перестройки профессиональной идентичности, снижается или приобретает специфические формы в периоды стабилизации последней. Нарушение

профессиональной идентичности может выступать в качестве непосредственного мотива активизации профессионального самоопределения.

5. Следствием активизации профессионального самоопределения являются реализация различных форм профессионального поведения и формирование различных типов установок профессионального поведения, среди которых можно выделить идентификационную активность (поиск дополнительных возможностей в рамках деятельности); потенциальную текучесть (готовность перейти на новое место работы, если таковое есть), поисковую активность за рамками профессиональной деятельности, реальную текучесть (уход с работы) и ряд других.

6. Взаимосвязь между профессиональным самоопределением и профессиональной идентичностью имеет неоднозначный и многоплановый характер. На начальных этапах профессионализации профессиональное самоопределение выступает в качестве средства обретения профессиональной идентичности. На более поздних этапах профессионализации нарушение профессиональной идентичности или потребность в ее перестройке приводит к активизации профессионального самоопределения на всех его уровнях.

Библиографический список

1. Головаха, Е.И. Профессиональное самоопределение и жизненная перспектива молодежи / Е.И. Головаха. - Киев: Наукова думка, 1988.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. - Екатеринбург, 2003.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М., 1996.
5. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков. - Курск. 1992.
6. Поваренков, Ю.П. Профессиональное становление личности / Ю.П. Поваренков. - Ярославль, 2000.
7. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. - М., 2002.
8. Поваренков, Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков // Идея системности в современной психологии. - М., 2005.
9. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н.С. Пряжников. - М., 1999.
10. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. - Воронеж, 1996.
11. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. - М., 1982.
12. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. - М., 1994.

МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ

Карпов А.В., доктор психологических наук, профессор,
декан факультета психологии Ярославского государственного университета
им. П.Г. Демидова, г. Ярославль

Концепция системогенеза деятельности является, как известно, одним из наиболее перспективных и продуктивных направлений разработки общеметодологического принципа системности по отношению к собственно психологической проблематике. В силу этого данная концепция (и эксплицитно и имплицитно) воспроизводит в своем содержании базовые положения самого системного подхода как ее методологической основы. Столь же очевидно и то, что последний, то есть системный, подход, как и любой иной подход, представляет собой не «статический» методологический императив, а является развивающимся, эволюционирующим принципом познания. Отсюда с логической необходимостью следует, что одной из очень значимых как в методологическом, так и в теоретическом отношении задач является раскрытие закономерностей логики развития самого систем-

ного подхода, а также того, как это развитие может содействовать разработке концепции системогенеза.

В связи с этим возникает проблема, которая является основной и критически значимой для методологической рефлексии принципа системности, а также для определения перспектив его дальнейшего развития. Каким образом может быть усовершенствован сам системный подход? Сдержатся ли в нем самом внутренние предпосылки и даже необходимые условия для его дальнейшего и, возможно, качественного развития? При этом не только не исключено, но напротив очень вероятно, что его дальнейшее совершенствование может носить отнюдь не «косметический» характер, а потребует его достаточно существенной трансформации.

Проводимые нами в настоящее время исследования методологического плана, подтверждая это предположение, вскрывают целый ряд возможных направлений развития принципа системности, одним из которых является следующее направление. В методологии системного подхода, как известно, существует весьма важное, по нашему мнению, понятие, которому, однако, очень «не повезло» в плане внимания к нему, в плане его конкретного изучения. Это понятие метасистемного уровня организации, понятие метасистемности в целом. Уже в ранних работах по общей теории систем происходит отделение данного уровня от иных уровней и указывается, что метасистемный уровень является не только иерархически высшим, но и «открытым»; что через него система взаимодействует с иными системами и развивается в таких взаимодействиях. Вместе с тем данное понятие остается до сих пор одним из самых противоречивых, неясных и даже отчасти парадоксальных. Эта парадоксальность связана прежде всего с тем, что метасистемный уровень, рассматриваемый как принадлежащий той или иной системе и, более того, трактуемый как ее высший уровень (по определению), реально не включается тем не менее в ее состав, поскольку локализуется вне ее - в плане ее взаимодействия с иными системами. Исторически сложившиеся, традиционно закрепившиеся и ставшие своего рода аксиоматическими, «каноническими» представления в данной области предпочитают «не замечать» (для сохранения концептуального комфорта) эту противоречивость понятия метасистемного уровня организации. В связи с этим возникает вопрос о корректности и универсальности указанных представлений, об их «всеобщности» и достаточности для характеристики всего многообразия реально существующих систем.

Действительно, является ли положение о том, что метасистемный уровень локализуется вне самой системы, всеобщим и универсальным для всех классов систем? Или же такая «экстрасистемная» локализация является, хотя и наиболее распространенной, но все же частной, а не общей закономерностью организации систем? Предпринимая попытку ответа на данный вопрос, мы считаем необходимым подчеркнуть следующее. Атрибутивная природа психики, а одновременно ее уникальность (и это раньше принято было обозначать как ее «отражательная природа») такова, что в ней объективная реальность получает свое «удвоенное бытие» в форме реальности субъективной. Более того, чем полнее, адекватнее и точнее соответствует последняя объективной реальности, тем большие предпосылки обеспечиваются для решения общеадаптационных задач. Следовательно, можно констатировать, что та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая ей «внешнеположенна», оказывается представленной в структуре и содержании самой психики; она транспонируется туда, хотя и в очень специфической форме - в форме субъективной реальности (которая, однако, по самой своей сути и назначению должна быть максимально подобной в плане своих информационных, содержательных характеристик объективной реальности). Естественно, что наиболее сложным и главным исследовательским вопросом является выяснение того, как именно это происходит. По существу, это и есть основной вопрос психологии, но она пока не готова дать на него исчерпывающий ответ. Но вот то, что само это порождение и, следовательно, существование субъективной реальности как «удвоенной» объективной реальности имеет место, не вызывает сомнений. Причем не вызывает в такой степени, что этот фундаментальный факт очень часто просто принимается как данность, но реально не учитывается в исследованиях, базирующихся на принципе системности, а также (что еще более негативно) в содержании самого системного подхода.

Итак, сущность психики такова, что в ее собственном содержании оказывается представленной и получает свое существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно «внешнеположенной» и в которую оно объективно включено. Подчеркнем, что речь идет именно об определенной форме этой объективной реальности, а не о ее онтологической представленности в психике. Причем, повторяем, чем более полным, адекватным и, так сказать, «глобальным» является

такая представленность метасистемы в самом содержании психики, тем лучше для нее самой, тем выше адаптационные и все иные возможности психики.

Все рассмотренные выше вопросы являются очень общими и базируются на фундаментальных и даже исходных общепсихологических представлениях. Вместе с тем они в очень слабой степени ассимилированы в настоящее время методологией системности. Представляется парадоксальным и даже удивительным тот факт, что системный подход, то есть методология, по определению нацеленная на решение наиболее общих вопросов, до сих пор обходит вниманием эти, повторяем, базовые и фундаментальные положения. И наоборот, попытка их синтеза с методологическими императивами системного подхода позволяет сделать ряд существенных, на наш взгляд, заключений, а также может содействовать развитию взглядов о самом принципе системности.

Так, с этих позиций необходимо признать, что структурно-функциональная организация психики предполагает включенность метасистемного уровня в само ее содержание, в саму ее структуру. Метасистемный уровень обретает тем самым «интрасистемный» статус. Сама же метасистема, в качестве которой по отношению к психике выступает вся «внешнеположенная» ей объективная реальность, получает в содержании психики свое «удвоенное бытие», свое второе существование. Оно, разумеется, нетождественно онтологической представленности, а принимает качественно иные формы. Кардинальное отличие всех этих форм от «исходного бытия» метасистемы состоит в том, что они носят как бы противоположный по отношению к нему характер - имеют не материальную, а идеальную природу. Для их обозначения в психологии выработано множество понятий: субъективная репрезентация, ментальная репрезентация, когнитивная схема, когнитивная карта, скрипт, образ мира, внутренний мир, ментальное пространство и мн. др. И наоборот, сам метасистемный уровень содержит в себе все эти важнейшие психологические образования и структуры, а понятие метасистемного уровня является родовым по отношению к каждому из них как видовому.

Следует иметь в виду и то очень важное обстоятельство, что исследование указанных форм субъективной репрезентации объективной реальности является в настоящее время главной, магистральной тенденцией общепсихологических исследований, особенно явно представленной в современной когнитивной психологии и в метакогнитивизме. Эти исследования направлены на раскрытие механизмов и закономерностей структурно-функциональной организации субъективных репрезентаций. Вместе с тем важно понимать не только эти механизмы и закономерности, но и общий смысл, назначение и статус указанных образований в общей структуре психического. А статус их как раз и определяется принадлежностью к особому – метасистемному - уровню, представляющему по своему содержанию «инобытие» объективной реальности в форме реальности субъективной, в форме идеальных моделей и репрезентаций систем знаний.

Развитые выше представления обуславливают постановку целого ряда методологических вопросов, и в частности следующего из них. К каким следствиям ведет включение в структурно-уровневую организацию психики метасистемного уровня именно как ее собственного уровня, а не только как уровня, локализованного вне ее - в ее взаимодействиях с метасистемами, в которые она сама объективно включена? Главное из этих следствий состоит, на наш взгляд, в том, что именно благодаря такой «встроенности» метасистемного уровня в саму систему создаются предпосылки для возникновения качественно новых и своеобразных механизмов, принципов структурной организации и функционирования психики. Так, благодаря данному уровню как уровню, одновременно и включенному в содержание системы, и «вынесенному» за ее пределы, открывается принципиальная возможность для своего рода объективации системы самой себя в качестве предмета своей собственной организации и управления. Система, не нарушая рамок своей целостности и «онтологической замкнутости», в то же время оказывается в состоянии выйти за свои собственные границы и, объективировав себя, сделать себя же саму предметом своих воздействий, своей активности. Наиболее четким и несомненным феноменологическим «индикатором» этой особенности является вся совокупность так называемых «рефлексивных явлений». Другими словами, возникновение «встроенного» метасистемного уровня означает не только появление в структуре целого (психики) «еще одного» - пусть даже и высшего, важнейшего - уровня. Дело еще и в том, что данный уровень атрибутивно связан с новым принципом, с новым механизмом функциональной организации психики (и даже базируется на нем). Он состоит в том, что именно благодаря метасистемному уровню система обретает возможность делать саму себя в целом объектом своих же собственных воздействий. Тем самым психика на метасистемном уровне и благодаря его наличию одновременно реализует функции и субъекта и объекта регуляции, и регулятора и регулируемого. При этом, никак не нарушая ра-

мок целостности и не выходя за «свои границы», психика тем не менее все-таки выходит за них, преодолевает свою собственную «системную ограниченность». Оставаясь «самой собой», она временно получает средство объективировать себя в качестве своего же собственного предмета (анализа, управления, воздействия, организации).

Все сказанное можно обозначить как метасистемный принцип функциональной организации психики. Он, повторяем, сопряжен с включением в ее структуру метасистемного уровня и, более того, является его основой. Он обладает существенно большими объяснительными возможностями и, главное, в большей степени соответствует атрибутивной природе психики, ее базовым принципам и закономерностям структурно-функциональной организации.

Итак, проведенный выше анализ показал, что на основе его результатов открываются реальные и вполне конкретные направления развития самого системного подхода, определение главного «вектора» его эволюции. Он - этот «вектор» - предполагает необходимость трансформации системного подхода в метасистемный подход. Второй выступает по отношению к первому не только как продукт его закономерного развития, но и как его новый этап, как основная перспектива его развития.

С позиций развитых выше представлений открываются возможности для раскрытия новых закономерностей структурно-функциональной и генетической организации психики, что подробно аргументировано и конкретизировано нами в ряде работ последнего времени [2], [4]. В данной статье мы рассмотрим это общее положение на материале закономерностей генетического типа, то есть на тех перспективах, которые открывает метасистемный подход для системогенетического изучения психики.

Для того чтобы по возможности более полно рассмотреть эту задачу, необходимо, на наш взгляд, базироваться на трех следующих положениях. Во-первых, как мы уже неоднократно отмечали, и в принципе системного подхода (независимо от его конкретных вариантов), и в общей теории систем рассматриваемый генетический аспект изучения не только практически всегда представлен, но и выступает как один из основных. Вместе с тем степень его разработанности как в методологическом («процедурном»), так и в конкретно-научном планах заметно уступает другим базовым аспектам, прежде всего структурному и функциональному. Это не может не сказываться на «уровне зрелости» методологических и теоретических представлений о генезисе системных образований в целом, а также на уровне развития методологии их познания.

Во-вторых, «на фоне» предыдущей черты особняком стоят физиологические и собственно психологические исследования, реализующие данный аспект исследования. Дело в том, что именно в этих дисциплинах были сформулированы, а затем получили широкое признание и оказали большое влияние как на развитие собственно теоретических представлений, так и на методологию системности две специальные теории: теория функциональных систем П.К. Анохина [1] и теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова [5], [6]. В первой из них было предложено и обосновано само понятие системогенеза, направленное на то, чтобы зафиксировать специфические системные закономерности генезиса и прежде всего его принципы. Во второй из них данное понятие было наполнено собственно психологическим содержанием; вскрыты и изучены принципы, закономерности, особенности системогенеза как деятельности в целом, так и отдельных подсистем психики, в частности способностей.

В-третьих, необходимо учитывать и то, что в собственно психологических исследованиях в целом и в новейших из них (выполненных в русле метакогнитивизма), в частности, генетический аспект всегда занимал очень важное место. Поэтому те концептуальные традиции и тот богатейший материал, который накоплен при реализации принципа развития в психологических исследованиях, должен быть обязательно ассимилирован в целях дальнейшей разработки методологии системного подхода. И в этом плане мы считаем необходимым со всей определенностью подчеркнуть следующую очень важную особенность современных генетических исследований. Именно эти исследования, выполненные в традициях и в соответствии с идеологией генетической психологии и восходящие к известным исследованиям Ж. Пиаже, привели в конечном итоге к возникновению особого и наиболее развитого направления современного метакогнитивизма - генетического (см. обзор в [4]). Оно, начиная с классических работ Дж. Флейвелла [7], традиционно занимает в общей структуре метакогнитивизма ключевое место, а доминирующую роль в общей проблематике метакогнитивизма играют вопросы, связанные с возможностью и конкретными средствами формирования, развития, трансформации метакогнитивных процессов, навыков и умений, а также формирования мета-

когнитивного пространства в целом. И это, на наш взгляд, совершенно закономерно, поскольку именно метакогнитивные процессы как вторичные, а потому в наибольшей степени «развиваемые» и формируемые; как в наибольшей степени доступные осознаваемому контролю и, более того, составляющие само содержание этого контроля, являются очень конструктивной основой для генетических, формирующих воздействий.

Таким образом, можно констатировать, что к настоящему времени в психологических исследованиях сформировались два мощных теоретических направления, реализующих генетический аспект по отношению к развитию психологических систем. Это концепция системогенеза и генетическое направление метакогнитивизма. Если в первой из них генетические закономерности раскрыты в их собственно системном проявлении, то во втором основной акцент сделан на выявлении закономерностей генезиса психологических метаобразований. Следовательно, можно заключить, что именно синтез указанных направлений не только может, но и должен служить основой для раскрытия специфических особенностей генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Естественно, решение данной задачи в целом невозможно в рамках одного исследования; вместе с тем общее направление ее решения должно, на наш взгляд, заключаться именно в этом синтезе двух концепций - концепции системогенеза и генетического направления метакогнитивизма.

Конкретизируя это, мы хотели бы подчеркнуть и еще одно обстоятельство. До сих пор концепция системогенеза не была рассмотрена в плане проблематики и результатов, полученных в современном метакогнитивизме, а сами метакогнитивные процессы и образования не были предметом изучения в ней. Одновременно и сам метакогнитивизм практически никак не учитывает те традиции и те результаты, которые сложились в русле системно-ориентированных психологических исследований. Понятно, что это концептуальное несоответствие достаточно ощутимо и неестественно; оно обязательно должно быть устранено.

Учитывая все отмеченные выше особенности современной ситуации, связанной с реализацией генетического принципа в системно-ориентированных психологических исследованиях, возвратимся вновь к исходной задаче анализа. Могут ли сформулированные представления о системах со «встроенным» метасистемным уровнем способствовать развитию самого системного подхода? И если да, то как конкретно? Характеризуется ли генезис этих систем дополнительными, новыми по отношению к установленным в концепции системогенеза закономерностями? Отдавая полный отчет в масштабе данной проблемы, мы все же считаем возможным сформулировать некоторые положения, направленные на ее решение.

Прежде всего по отношению к генезису систем со «встроенным» метасистемным уровнем в целом можно констатировать следующую, довольно своеобразную, если не сказать уникальную ситуацию. Дело в том, что важнейшим звеном этого генезиса является, как показано выше, формирование особого – метасистемного - уровня организации в общей структуре психики. По своему содержанию, а частично и по закономерностям он представляет собой «удвоенное бытие» метасистемы объективной реальности в целом, ее «превращенную» - идеальную - форму. Более того, чем полнее, адекватнее, точнее, детализированнее и пр. будет содержательное соответствие метасистемного уровня с ней, тем большие предпосылки складываются для решения индивидом практически любых деятельностных и поведенческих задач, для реализации им общеадаптационных функций.

Следовательно, с собственно содержательной точки зрения генезис метасистемного уровня - это в значительной степени воссоздание в психике объективной реальности, построение ее моделей, синтезированных в общую «картину мира», в «образ мира». Поэтому и сам генезис метасистемного уровня как «встроенного» в структуру психики является в определенном смысле процессом формирования того, что уже существует, но одновременно и процессом превращения этого «уже существующего» в его инобытие - в идеальную форму. В этом процессе имеет место следующая картина продуктивных и репродуктивных тенденций генезиса.

Обычно само понятие генезиса (формирования, порождения) принято ассоциировать именно с продуктивными процессами, с генеративным началом в развитии психики. Генезис - это и есть создание, порождение, возникновение и развитие. Вместе с тем по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем традиционная трактовка генезиса должна быть расширена. Генезис не только может, но и должен быть и репродуктивным, воссоздающим. Лишь при условии такой «воссоздаемости» внутренняя модель мира, его репрезентация будет адекватной их внешнему «оригиналу». Однако - и в этом проявляются истинная диалектика и реальная сложность рассматриваемого генезиса - он, в действительности, двойственен. Будучи воссоздающим, репродук-

тивным по содержанию формирующегося метасистемного уровня и по отношению к связи этого содержания с содержанием объективной реальности, он в то же время, без сомнения, продуктивен. Более того, именно благодаря репродукции объективной реальности «внутри себя», развитие субъекта и приобретает продуктивный, генеративный характер. Сам же генезис метасистемного уровня является поэтому и продуктивным, и репродуктивным, и воссоздающим (объективный мир), и создающим (субъективный мир) одновременно. Чем более полно представлены в нем эти два диаметрально противоположные начала, тем он в целом более совершенен. Во всем этом проявляется истинная сложность, противоречивость и своеобразие генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Следующая далее особенность генезиса такого рода систем является также не просто очень специфической, но и, по существу, уникальной. «Встроенность» метасистемного уровня в содержание и структуру какой-либо системы не означает, конечно, онтологической представленности метасистемы в ней. Речь идет лишь о том, что метасистема определенным образом, в определенной форме получает в системе свою репрезентацию, отображение. Эти репрезентации множественны и разнотипны - они являются и образными, и концептуальными, и модальными, и амодальными; однако всем им присуще общее родовое свойство - свойство идеальности. Иначе говоря, процесс генезиса метасистемного уровня возможен только при условии и на основе радикальной трансформации исходных компонентов - их превращения из материальной формы в идеальную. Более того, можно видеть, что это вообще наиболее радикальная трансформация из всех, которые в принципе возможны. Генезис метасистемного уровня реализуется благодаря ей не как процесс структурного или морфологического развития, а как специфически информационный процесс. Таким образом, еще одна специфическая особенность генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем состоит в том, что в результате этого генезиса исходные компоненты - его «строительный материал» - подвергаются наибольшей из всех возможных и, по существу, предельной, полной трансформации: они меняют форму своего существования, переходя из материального модуса в идеальный. Ни один иной тип генезиса не предполагает столь радикальной трансформации тех компонентов, «носителей», на базе которых он развертывается.

Вместе с тем сколь радикальными ни были бы указанные превращения, имеющие место в генезисе систем со «встроенным» метасистемным уровнем, только ими он все же не исчерпывается. Дело в том, что представленные исходно и первично в виде компонентов объективной реальности («внешнего мира»), они же, принимая идеальную форму, становятся компонентами метасистемного уровня, компонентами субъективной реальности (знаниями, репрезентациями, «моделями, «единицами» опыта и мн.др.). Однако наиболее существенным при этом является то, что они не просто подвергаются указанной трансформации и становятся идеальными образованиями. Необходимо учитывать и то, что, становясь ими, они одновременно составляют содержание - «материал» - вполне определенного структурно уровня в общей организации системы - психики. Тем самым знания, репрезентации «модели» - вообще все идеальное, информационное содержание обретает статус структурного компонента системы - ее уровня. И в качестве структурного уровня (причем, высшего, то есть метасистемного) содержание оказывается в состоянии управлять структурой; идеальное оказывается в состоянии влиять на сами механизмы психики, регулировать их.

Данный аспект анализа имеет, по-видимому, и более общее значение, поскольку он достаточно непосредственно связан с очень общей и, по существу, фундаментальной общенаучной проблемой, обозначаемой как психофизиологическая проблема. Обычно данная проблема формулируется как проблема трансформации материального в идеальное, внешнего во внутреннее, непсихического в психическое. «Гайна психофизиологического сечения» все еще существует и пока не ясно, как она может быть разгадана. Вместе с тем нельзя не видеть и второй стороны данной проблемы. Каким же образом осуществляется «обратный переход» - идеального в материальное? Он объективно необходим, поскольку без него невозможна регуляция идеальными образованиями вполне материального объекта - организма - в частности его моторики, поведения и деятельности в целом. Как, где, когда и за счет каких средств идеальное вновь материализуется и в этом материализованном виде осуществляет моторную, поведенческую и деятельностную регуляцию? В свете сформулированных представлений о принадлежности психики к системам со «встроенным» метасистемным уровнем данная проблема получает новый импульс к решению. Предпосылки для «обратного перехода», для трансформации идеального в материальное возникают тогда, когда само идеальное (знания, репрезентации и т.д.) обретает структурный статус - статус структурного уровня и соответст-

вующий им потенциал; когда содержание становится структурой, когда знания (как идеальное) становятся регулятивным механизмом. Именно это и происходит благодаря «встроенности» метасистемного уровня в общую структурно-уровневую организацию психики.

При рассмотрении специфики генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем и для того, чтобы выявить эту специфику, необходим, учет тех результатов, которые получены в концепции системогенеза. Мы уже отмечали, что в данной концепции дана наиболее полная, содержательная и концептуально завершенная реализация принципа системного подхода по отношению к собственно психологической проблематике. Так, в частности, в ней было установлено и доказано на материале различных психологических образований, что их развитие осуществляется в соответствии с некоторыми общими генетическими закономерностями - принципами системогенеза. Они в значительной мере подобны общим системогенетическим принципам, описанным в теории функциональных систем, хотя и имеют вполне понятную специфику, характеризуются более богатым содержанием. Такими принципами являются, как известно, принципы неравномерности, гетерохронности, обеспечения минимального эффекта целевой детерминации, консолидации и др. Мы считаем, что для выявления возможной специфичности генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем по отношению к иным типам систем наиболее целесообразно использовать в качестве основы для сравнительного анализа именно совокупность этих принципов как основных (по определению) закономерностей генезиса. Такой анализ был проведен нами в [3], [4], а его основные результаты могут быть резюмированы в следующих обобщающих положениях.

Генезис систем со «встроенным» метасистемным уровнем характеризуется тем, что в нем в значительной степени сохраняются принципы, описанные в концепции системогенеза. Вместе с тем, наряду с ними, сами эти принципы раскрываются новыми, дополнительными гранями, выходят за рамки своего исходно установленного содержания, а иногда и приобретают инверсионную форму. Поясним сказанное. Так, например, принцип неравномерности генезиса компонентов означает, что общей закономерностью развития систем выступают существенно разные темпы эволюции тех или иных ее компонентов на всем интервале ее развития. Другой принцип – гетерохронности - означает, что различные компоненты системы развиваются наиболее интенсивными темпами на разных временных интервалах ее общего генезиса, а для каждого из них существует своеобразный сензитивный период. Иными словами, оба эти принципа являются частными аспектами временной дифференцированности, «хронологической специализированности» общего процесса генезиса. Они, разумеется, сохраняются и в генезисе систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Вместе с тем по отношению к ним общий «вектор» генетических тенденций существенно изменяется. Дело в том, что генезис метасистемного уровня и генезис всех иных уровней теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодействуют; степень их сформированности напрямую зависит друг от друга. В связи с этим существенно большую роль в общем процессе генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем играют не механизмы временной специализации и дифференциации (которые проявляются в принципах неравномерности и гетерохронности), а механизмы интеграции и взаимодействия, прежде всего метасистемного уровня, и всех иных уровней. Например, когнитивный потенциал субъекта, развиваясь и совершенствуясь, создает вполне конкретные предпосылки для развития метакогнитивных процессов. Эти процессы в свою очередь в зависимости от меры своего потенциала создают те или иные условия для собственно когнитивного развития. В силу этого чем более взаимосвязанными и взаимозависимыми будут процессы генезиса метасистемного уровня и всех иных уровней, тем эффективнее будет и общий генезис психики. Таким образом, в плане обеспечения синергетичности генезиса метасистемного уровня и иных уровней на первый план выступает уже не их неравномерность, а наоборот равномерность; не их гетерохронность, а наоборот синхронность. Лишь при такой трансформации и даже инверсии исходного смысла системогенетических принципов неравномерности и гетерохронности возможно обеспечение синергетических отношений метасистемного и иных уровней, итеративность (спиралевидность) их взаимного развития.

Аналогичная по своему общему смыслу ситуация имеет место и по отношению к иным системогенетическим принципам, в частности по отношению к принципу консолидации. Его смысл общеизвестен и состоит в том, что по ходу генезиса системы имеет место прогрессирующая тенденция к интеграции, к синтезу ее компонентов в плане достижения того или иного результата. Полагается - и не без основания – что чем более интегрированной, консолидированной является система, тем выше уровень ее зрелости, сформированности. Все это в целом в обобщенном виде справедливо

по отношению к генезису структурно-уровневой организации психики и ее отдельных подсистем. Вместе с тем по отношению к частному, но важнейшему, во многом определяющему аспекту этого генезиса - к генезису межуровневых связей метасистемного уровня и всех иных уровней имеет место существенно иная закономерность. Она состоит в том, что метасистемный уровень, будучи органично включен в структуру всех остальных уровней, в то же время должен сохранять выраженную дифференцированность от всех других уровней. Последнее связано с тем, что именно благодаря метасистемному уровню происходит объективация психикой самой себя в качестве «условно внешнеположенной» реальности, развивается отношение к себе как бы «извне», то есть механизм рефлексии, самосознание как таковое. Поэтому залогом совершенства, развитости психики будет являться как раз то, насколько метасистемный уровень и иные уровни, сохраняя единство, в то же время могут оппозиционироваться друг к другу, насколько они потенциально дифференцируемы, а не только консолидированы.

Не останавливаясь подробно на анализе других принципов (обеспечения минимального эффекта, целевой детерминации и др.), подчеркнем, что и по отношению к ним имеет место та же самая общая закономерность. А именно, сохраняясь в своем обобщенном виде, они могут специфицироваться и приобретать новые грани в контексте генезиса метасистемного уровня и всех иных уровней. Так, в частности, как мы уже отмечали выше, смысл генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем состоит в том, что их компонентный состав складывается и эволюционирует на основе принципа заведомой избыточности - принципа максимизации, а не принципа обеспечения минимальной достаточности. Другой из отмеченных принципов - целевой детерминации - также подвергается своеобразной инверсии, поскольку психика как система со «встроенным» метасистемным уровнем формируется не на основе соответствия какой-либо конкретной цели (или даже их множеству), а на основе иного - ситуационного - принципа (означающего их отсутствие в предзаданной форме и необходимость их формирования всякий раз в зависимости от конкретно складывающейся ситуации). Этот принцип требует генезиса соответствующей фундаментальной характеристики такого рода систем, которая на психологическом языке обозначается как способность к целеобразованию.

Таким образом, можно видеть, что по отношению к основному аспекту сравнительного анализа генезиса традиционных систем и систем со «встроенным» метасистемным уровнем, их принципов имеет место следующая общая закономерность. Основные принципы системогенеза в целом выполняются и по отношению к последним. Вместе с тем, но уже не в целом для генезиса системы психики и ее основных подсистем, а конкретно по отношению к взаимосвязи генезиса метасистемного уровня и всех иных уровней, они существенно модифицируются и частично инвертируются. Неравномерность и гетерохронность развития уступает доминирующую роль итеративности и синхронности развития; консолидация - дифференциация; обеспечение минимального или даже достаточного эффекта - максимизация эффекта; целевая детерминация - ситуационной детерминации.

Развитые выше представления, а также их методологическое обобщение позволяют уточнить, конкретизировать само понятие системогенеза, а также развить некоторые положения системогенетической концепции. Как было показано выше, для генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем существенно трансформируются установленные в этой концепции принципы. Вместе с тем, как бы ни были значимы эти трансформации - а они, действительно, очень значимы, поскольку именно принципы (по определению) являются основными закономерностями генезиса - только ими дело не ограничивается. Появление нового уровня, обуславливая в свою очередь возникновение качественно иного типа систем, ведет также и к тому, что в определенном смысле изменяется общий тип их генезиса, его общий характер. Если по отношению к классическим системам, то есть к системам без «встроенного» метасистемного уровня, действительно, наиболее обоснованным и конструктивным является понятие системогенеза (и концепция, базирующаяся на нем), то по отношению к рассматриваемому здесь типу систем оно уже недостаточно. При этом срабатывает следующее общее правило: выявленные в системном подходе генетические закономерности (то есть закономерности системогенеза) в целом - при известных модификациях и трансформациях - необходимы и для понимания генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Однако именно необходимы, но еще недостаточны. Последние, наряду с ними, имеют дополнительные специфические особенности и закономерности генезиса.

Сущность этих новых закономерностей может быть охарактеризована следующим образом. Возникновение, формирование и развитие систем без «встроенного» метасистемного уровня - это,

действительно, процесс системогенеза. Он, протекая по определенным системогенетическим принципам, имеет специфическое содержание, свою закономерную этапность и др. В конечном итоге он приводит к развитию зрелой системы (например, психики и ее основных подсистем), которая функционирует по атрибутивно присущим ей закономерностям, так же системным по своей природе. Эти собственно системные закономерности структурной и функциональной организации становятся основными, а психика в целом и ее основные подсистемы базируются на них, как на своих основных механизмах.

Вместе с тем, как было показано выше, возникновение метасистемного уровня создает условия для того, чтобы стала возможной объективация психики для самой себя в качестве некоторого оппозиционированного, «условно внешнеположенного» объекта. Она становится в состоянии отнестись к самой себе как к целому, как к системе. Метасистемный уровень означает своего рода «метаплоскость», с позиций которой оказывается возможной регуляция и воздействие на систему - психику; оказывается возможным своеобразный «выход» за ее собственные пределы. Такой выход, такая объективация не только имеет место, но и приводит к очень существенным следствиям и закономерностям. Отнесясь к самой себе с «высоты» метасистемного уровня, психика может делать свои же собственные закономерности функциональной организации объектом изменения, трансформации. Она может активно влиять на закономерности и принципы своей же собственной организации (естественно, в определенных границах).

Кроме того, она может регулировать и полноту, состав, содержание этих закономерностей (так же в определенных границах). Проще говоря, зрелая, сформированная психика благодаря именно сформированности метасистемного уровня не только базируется на системных закономерностях, но и активно использует их в отношении себя как операционные средства. Управлять собой и регулировать себя (то есть саморегулировать) можно лишь в том случае, если существует средство для экспликации и затем использования тех закономерностей, на которых базируется организация психики. Такими закономерностями и являются специфически системные принципы организации психики, описанные выше. Они могут быть использованы как средства саморегуляции лишь благодаря сформированности метасистемного уровня. Следовательно, сам генезис систем со «встроенным» метасистемным уровнем - это не просто системогенез в его «классическом» понимании как развитие системы. Он обязательно предполагает не только формирование системы как таковой, но и формирование способности системы использовать свои же собственные закономерности в качестве операционных средств саморегуляции - развитие системности как механизма этой регуляции. Именно этим отличается генезис систем со «встроенным» метасистемным уровнем от генезиса иных типов систем. Для его обозначения более адекватным, на наш взгляд, является не понятие системогенеза, а понятие метасистемогенеза.

Таким образом, в заключение рассмотрения генетического аспекта можно сделать следующий основной вывод. По отношению к генезису систем со «встроенным» метасистемным уровнем традиционно описанные системогенетические закономерности в целом сохраняются и должны быть учтены при их исследовании. Вместе с тем их учет, хотя, безусловно, необходим, но еще не достаточен для полного и адекватного понимания сути генезиса этих систем. Наряду с ними, возникают новые, качественно специфические закономерности развития, трансформируются принципы системогенеза, меняется сам тип их генезиса. Все это требует понимания развития такого рода систем уже не как системогенеза, а как метасистемогенеза.

Библиографический список

1. Анохин, П.К. Избранные труды / П.К. Анохин. - М.: Наука, 1978. - 399 с.
2. Карпов, А.В. О метасистемном подходе в психологии / А.В. Карпов // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2. - Ярославль, 2004. - С. 21-34.
3. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А.В. Карпов. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - 506 с.
4. Карпов, А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. - М.: Институт психологии РАН, 2005. - 344 с.
5. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. - 183 с.
6. Шадриков, В.Д. Способности и деятельность / В.Д. Шадриков. - М., 1995. - 405 с.

7. Flavell, J.H. Metacognitive aspects of problemsolving / J.H. Flavell // The nature of intelligence. - N.Y., 1976. - P. 231-235.
8. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. - SAGE Publications, 2002. - 253 p.
9. Metcalfe, J. Metacognition: Knowing about Knowing / J.Metcalfe, A.P. Shimamura (Eds.). - Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ; № проекта 06-06-00103а.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ТЕОРИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА

Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор
Ярославского государственного
университета им. П.Г.Демидова, г. Ярославль

Теоретические и практические проблемы творческого профессионального мышления привлекали к себе внимание многих авторов. Среди них такие видные исследователи, как О.С.Анисимов, Д.В.Вилькеев, И.И.Казимирская, В.Д.Шадриков, Ю.К.Корнилов, А.В.Карпов, Ю.Н.Кулюткин, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Н.В.Кузьмина, Ю.П.Поваренков, В.А.Мазилев, Л.П.Урванцев и другие. В некоторых из этих работ авторы рассматривают профессиональное мышление как уровневый процесс, а творчество выделяется как ключевая компетентность специалиста. Становится очевидным, что именно «уровневость» профессионального мышления выступает его неотъемлемой чертой, возникшей, с одной стороны, как проявление общих, фундаментальных закономерностей функционирования мышления человека, а, с другой стороны, отражает профессиональную специфику. Анализ современных теорий позволяет углубить данное представление о природе творческого мышления профессионала и обосновать новые перспективы исследований в данной области научных знаний.

В теории интеракционизма (Н.Эндлер, Д.Магнуссон, А.Бандура, Дж.Г.Мид, Ч.Кули, Дж.Болдуин, G.Caux, A.Garliche, I.Lund) когнитивные переменные рассматриваются как опосредующие между ситуацией и поведением. В такой интеракционистской модели восприятие (или конструирование) мира является независимой, а поведение - зависимой переменной.

В когнитивном подходе (Д.Норман, П.Линдсей, Р.С.Лазарус, Дж.Келли, Дж.Роттер, У.Найссер, Д.Дьюи, Р.Л.Солсо, Р.Дж.Стернберг, Р.К.Вагнер, Ж.Ф.Ришар, А.Weill-Fassina, P.Rabardel, D.Dubois), главным и непосредственным предшественником которого был К.Л.Халл, начиная с конца пятидесятих годов, представлены теоретические взгляды на понимание взаимодействия человека с окружающей средой. Первоначально в качестве основной задачи в когнитивной психологии выступало изучение преобразования информации, происходящее с момента поступления сигнала до получения ответа. На этапе 50-х - конца 60-х годов, когда более или менее четко проявились контуры когнитивной психологии, она рассматривалась как, в известной мере, единое теоретическое направление, определяемое, по мнению У.Найсера, той информацией, которую несет с собой стимул, и тем, какие превращения эта информация в дальнейшем претерпевает.

Быстрое развитие когнитивной психологии позволяет сегодня отвечать на вопросы о том, почему люди различно воспринимают одни и те же ситуации, почему они, обладая примерно равным набором стратегий, выбирают неодинаковые способы разрешения конфликтов и поведения в целом. Психологи стали рассматривать ситуации с точки зрения самого субъекта, его «внутренней реальности». Одним из самых впечатляющих завоеваний «когнитивной революции», по мнению Л.Хелла и Д.Зиглера, стало широкое распространение этого подхода в последнее десятилетие. Они утверждают, что фактически не осталось ни одной сферы поведения человека, где исследователи не рассуждали бы о возможном когнитивном влиянии [8;594].

В рамках метакогнитивного подхода (Дж.Флейвелл, А.Браун, Г.Уэллмен М.Лефебр-Пинар, W.Shneider, M.Pressley, B.Campione, X.Lin) сформировалось понятие о классе регулятивных метапроцессов как особой подструктуры системы переработки информации, послужившее основой для создания современной когнитивной парадигмы исследований интеллектуальных способностей.

В качестве недостатков многих аналогичных теорий можно выделить следующие: 1) фраг-

ментарность (ситуации рассматриваются без контекста преемственности, а мышление в меньшей степени исследуется как процесс); 2) отсутствие объективных и субъективных показателей актуализации творческого мышления профессионала, поскольку ощущение и рефлексия субъектом начала возникновения проблемной ситуации и процесса ее решения трудно осознаваемы и вербализуемы; 3) деление на продуктивные и непродуктивные способы решения трудной ситуации отдаляет эффект творческого мышления профессионала.

Анализ многочисленных теорий мышления позволяет выделить определенные перспективы.

1. В поисках целостности подхода ведущей может стать психология субъектности (А.В.Брушлинский, В.Д.Шадриков, В.В.Знаков). 2. Субъектность человека развивается постепенно. 3. Личность задает направление движения, а субъект выбирает средства достижения намеченной цели (Е.А.Сергиенко). Личность - носитель содержания внутреннего мира человека. Субъект - реализует в своих действиях свой внутренний мир. 4. Основа лонгитюдной оценки динамики изменений по всем структурно-функциональным характеристикам творческого мышления профессионала (начало, прогресс, успех) представлена в работах Б.Г.Ананьева, Е.И.Степановой, Ю.Н.Кулюткина, А.И.Канатова. 5. Ресурс творческого мышления профессионала продуктивен, динамичен, гармоничен (жизнь в ладу с самим собой), экономичен (умение адекватно расходовать свой потенциал), что позволяет целенаправленно формировать систему актуализации данного ресурса. 6. Именно соотношение стратегий указывает на ресурсы творческого мышления профессионала. 7. Зрелость творческого мышления профессионала рассматривается как согласованность личности и субъекта (М.А.Холодная, В.И.Панов, В.А.Бодров). Таким образом, именно уровневый критерий, обоснованный в русле системно-субъективного подхода (Е.А.Сергиенко, 2000, 2006), позволяет перейти к пониманию целостности человека. Перспективы рассмотрения акмеологического уровня были представлены в работах Л.И.Анциферовой, А.А.Бодалева, А.К.Марковой.

Так, Н.А.Рыбников еще в 1928 г. поставил задачу: разработать раздел, посвященный психологии взрослых людей, и назвал этот раздел «акмеологией». В 1965 году Б.Г.Ананьев начал комплексное исследование психологических функций и процессов. Было установлено, что мнемические функции опережают в своем развитии логические функции. В мышлении взрослых происходят перестройки как в компонентах, так и видах. В 25 лет, 33 года и 37 лет все виды мышления находятся на одном уровне развития.

В последние десятилетия более дифференцированно стали изучаться психологические различия в развитии и поведении взрослых людей-профессионалов. Выделилась акмеология как особая дисциплина о психофизиологической, социальной и профессиональной зрелости человека, состоящей из ряда фаз развития, не только предшествующих, но и противостоящих инволюционным процессам (Б.Г.Ананьев, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, А.А.Реан, Н.В.Вишнякова, А.А.Деркач и др.). Акмеология выявляет феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени взрослости и условия достижения им оптимума в этом развитии.

В качестве единицы анализа мышления рассматривается акме-событие. В едином процессе становления профессионала особое значение приобретает знание закономерностей развития его мышления в период расцвета человеческой жизни с учетом преобразований целостной сложнейшей психологической структуры человека как индивида, личности, индивидуальности. Основные положения акмеологии сформулировал Б.Г.Ананьев.

Обсуждая специфику выхода человека в своем возрастном развитии на ступень взрослости, Б.Г.Ананьев много внимания уделил освещению соотношения и зависимостей между выражаемой в количестве прожитых человеком лет его взрослостью и качественными характеристиками его как индивида, его как личности и его как субъекта, в которых выражается достигнутый им уровень зрелости.

Отмечая существующее в реальной жизни частое расхождение между взрослостью и зрелостью у конкретных людей и вместе с тем социально-историческую обусловленность содержания, которое ассоциируется с характеристикой зрелости, особенно зрелости человека как личности или как субъекта, Б.Г.Ананьев формулирует задачу выработки критериев личностной и субъективной зрелости нашего современника и соотечественника.

Одновременно с помощью экспериментального материала и фактов, взятых из жизни, он доказывает, что достигаемая во взрослом состоянии зрелость человека и так называемая вершина или «пик» этой зрелости (акме) - это многомерная констелляция различных характеристик человека. Акме хотя и охватывает значительный по временной протяженности этап его жизни и всегда пока-

зывает, насколько состоялся он как индивид, личность и субъект деятельности, но вместе с тем никогда не является статичным образованием, а, наоборот, отличается большей или меньшей вариативностью и изменчивостью.

В цикле исследований, посвященных взрослым людям, было также показано, что, как правило, не происходит фронтально одновременного достижения ступени зрелости всеми блоками образований, в которых человек выступает как индивид, как личность и как субъект деятельности. И дальше, на протяжении всего проживания им периода зрелости, у него также наблюдаются разные темпы протекания изменений в названных образованиях. И время выхода на уровень очередного акме у человека и как индивида, и как субъекта творческой деятельности часто не совпадает.

Состояние зрелости не появляется у человека неожиданно и сразу. На зрелость «работает» вся предшествующая жизнь человека. Не только от природной предрасположенности, но и от уже прожитой жизни в большей мере зависит то, с каким запасом физической прочности он подойдет к ступени своей зрелости и какая физическая зрелость у него при этом обнаружится. И характер социализации и воспитания также прямо скажется на его ценностных ориентациях и на его отношениях к действительности, а значит, и на его личности в целом, когда он будет взрослым. И, разумеется, деятельности, в которые он вовлекался и в которых участвовал в прошлом, тоже наложат свою печать на его характеристики как субъекта и среди них, конечно, прежде всего на его общие и специальные способности [1;54].

Б.Г.Ананьев обоснованно констатировал, что «пик» в личностном и субъективном развитии на ступени зрелости выше у тех людей, у которых на предыдущих возрастных ступенях целенаправленно происходило формирование уверенности в себе, трудолюбия, упорства при осуществлении поставленных целей, способности сохранять присутствие духа при неудачах и вместе с тем не обольщаться достигнутыми успехами, отсутствия страха перед непроторенными путями. Данная категория людей характеризовалась ярко выраженной потребностью создавать новое, реализуемой через постоянное творчество. Они одержимы делом, которое воспринималось ими как главная жизненная детерминанта.

Насколько эта вершина (или вершины, поскольку Б.Г.Ананьев говорил о возможности не одной кульминации у взрослого человека) оказывается высокой, содержательно многогранной и богатой, настолько социально значимы поступки человека и новаторски оригинальны результаты его деяний при достижении акме. Это зависит от особенностей «истории» развития человека, предшествующей его зрелости, и не в последнюю очередь от характера тех микроакме, на уровень которых он в этой «истории» поднимался, когда был дошкольником и школьником. Разумеется, характеристики этого его большого (или больших) акме оказываются детерминированными (как правило, опосредованно) социальной, экономической, политической, правовой ситуацией, в которую он попадает, проживая свою зрелость.

Акмеологическое направление ориентировано на междисциплинарный характер исследований, что позволяет делать предельно широкую и одновременно продуктивную трактовку психологических феноменов. Так, сложное структурное строение профессиональной компетентности включает такие компоненты, как рефлексивный, аутопсихологический, конфликтологический, социально-перцептивный и другие.

Проблема модернизации современной школы предполагает усиление социальных функций образования, постановку новых задач, создание новых технологий преподавания. Акмеологическая школа призвана сформулировать новые социальные модели адаптивного и продуктивного поведения молодого человека.

Предметом акмеологии, по определению А.А.Реана (2000), является «изучение в процессуальном и результативном аспектах феномена зрелости или достижения человеком вершины как индивидом, личностью, субъектом деятельности и индивидуальностью». В целом же акмеология исследует, по мнению Н.В.Кузьминой (1995), закономерности приобретения человеком тех или иных результатов развития.

Категория зрелости выступает в качестве интегрального критерия возрастного развития и образования растущего человека. Цель акмеологической школы - целостное и устойчивое развитие человека на каждой ступени обучения. При этом развитие можно представить как процесс вхождения человека в новую социальную среду и успешную адаптацию к ней как результат этого процесса. Успешная адаптация произойдет при условии личностной зрелости учащихся как показателя готовности к переходу на новую образовательную ступень. Задачей образовательной акмеологии является

развитие творческой готовности к предстоящей деятельности у всех или большинства выпускников учебных заведений.

Акмеология исследует возрастающую социальную роль личности. Не социум действует на потребности, способности, психику и саму личность, а сама личность так использует свои способности, мотивацию, психические и энергетические ресурсы, чтобы оптимизировать свои отношения с социумом. Личность должна сама определить и выработать степень своей социальной зрелости, компетентности и профессионализма и степень самостоятельности, которая дала бы возможность найти собственное место и роль в современном социуме (А.А. Деркач, 2002). Акмеология рассматривает личность в качестве активного субъекта социализации, а процесс социальной адаптации как активно-развивающий, а не только как активно-приспособительный (А.А. Реан, 2000).

При анализе профессионального познания следует принимать во внимание систему отношений и воздействий не только познаваемого субъекта, но и познающего. В чем отличие акмеологии от других психологических наук? Данные науки рассматривают человека по частям (ощущение, восприятие, память, мышление и т.д.), детально описывая при этом признаки продуктивной и непродуктивной профессиональной деятельности. Акмеология сформулировала подход к субъекту творческой деятельности как интегратору авторской системы деятельности, что позволяет научить студентов отбирать признаки, средства в структуру будущей профессиональной деятельности. Предмет акмеологии - достижение субъектом творчества вершин самореализации. А задачей является вооружение субъекта деятельности средствами, адекватными поставленным задачам. Средство - сравнительное моделирование в специальных областях.

Становление индивидуального сознания человека-субъекта деятельности является результатом совместного влияния познания, общения и труда, их разнообразных конвергенций. В благоприятных условиях существования и деятельности происходит не только трата, но и самосозидание и воспроизведение потенциалов субъекта. Однако разобщенность так называемых функциональных и личностных подходов к разработке проблем становления и формирования профессионального мышления, относящихся к динамике отношений, к мотивации, к личностному и профессиональному развитию, препятствует построению единой теории творческого профессионального мышления.

Одним из теоретических положений такой теории может служить тезис функционального понимания профессионального мышления (мышление как высший и направляющий уровень познавательной деятельности выявляется уже на ее низших уровнях: ощущений, восприятии, памяти и т.д.), но с такой же неизбежностью проявляется влияние и низших уровней, иначе говоря, способов, форм репрезентации познаваемого объекта на высшем уровне мышления [7; 270]. Второй тезис - трактовка профессионального мышления как уровневой организации профессионального мышления.

Вопросы профессионального мышления педагога изучала Н.В.Кузьмина, которая определяет его прежде всего как практическое мышление, направленное преимущественно на решение конкретных задач. Проводя аналогии между практическим мышлением полководца и мыслительной деятельностью учителя, автор находит много общего, а именно те особенности, которые присущи практическому мышлению, т.е. расчет и умение выделять основные звенья, предвидеть, быстро находить новые решения, соизмерять их со средствами, которые имеются в распоряжении в данный момент времени.

В настоящее время наиболее интенсивно разрабатываемой областью акмеологической науки является акмеология субъекта профессиональной деятельности (К.А.Абульханова-Славская, Н.В.Кузьмина, В.Г.Зазыкин, Г.И.Марасанов, Г.С.Михайлов), где центральными являются проблемы профессионализма и уровня деятельности, а также технологий их повышения.

В целом акмеологический подход позволяет осуществить комплексные исследования и восстановление целостности субъекта, проходящего ступень зрелости. Комплексное исследование характеризуется единством рассмотрения индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик человека для того, чтобы содействовать достижению им высших уровней развития своего жизненного акме. Человек становится «творцом своего жизненного пути» за счет раскрытия и реализации собственного личностного потенциала, индивидуальной ресурсности.

Творческий конечный результат акмеологических стратегий заключен в показателях такого уровня сформированности основ профессионализма личности и деятельности специалиста, который в большей или меньшей степени обеспечивает ему готовность к продуктивному решению профессиональных задач и способствует саморазвитию в условиях самостоятельной деятельности.

Понимание и принятие акмеологической концепции позволяет исследовать и оценивать

творческое мышление с точки зрения уровня осмысления специалистом профессиональной деятельности. В творческой направленности профессионального мышления выделяются три уровня (цели, действия и операции). Именно творческая направленность рассматривается в данной теории как главная детерминанта профессионального мышления. Именно благодаря ей мышление профессионала приобретает такие черты, как объективность, активность, прогностичность, интегративность, продуктивность.

Выбранное нами акмеологическое направление анализа творческого профессионального мышления оказалось достаточно эвристичным для решения задач и достижения целей исследования, так как оно позволило определить диапазон действия творческого мышления в практической деятельности. Это касается прежде всего раскрытия влияния когнитивной компетентности на стилирование в процессе разрешения сложной производственной ситуации, а также и на персонализацию (степень личностной включенности профессионала в реакцию на ситуацию) [3], [4], [5].

Следовательно, поскольку одна из ведущих направленностей творческого мышления связана с реализацией, а объектом такой реализации в производственной деятельности является ситуация, становится очевидным высокий уровень профессиональных требований к мышлению субъекта, так как каждый человек - загадка, которую невозможно разгадать до конца. По существу, мышление профессионала - это всегда творчество, открытие нового. Креативность как восприимчивость к новым идеям характеризуется потенциальной склонностью к разностороннему мышлению, чувствованию и действию. Нужно различать понятия «творчество» и «креативность». Если креативность - это потенциал, внутренний ресурс человека, то творчество - это процесс. Творческий процесс выражается в познании вещи, явления под другим, новым, необычным углом зрения.

Можно дать понятию «креативность» более развернутое определение: это способность человека отказаться от стереотипных способов мышления или способность обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы выражения. Креативность - способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта. Это быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора, приверженность высоким эстетическим ценностям, степень детализации образа проблемы.

Профессиональное мышление рассматривается нами как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скрытых свойств действительности. Все эти особенности предъявляют ряд требований к качествам творческого мышления специалиста: гибкость, изменчивость в поиске форм и методов достижения цели, твердость, устойчивость, четкость и последовательность в их реализации, доведение их до конца. Быстрота в принятии решений и постоянный внутренний анализ оснований принятия решений специалистом должны осуществляться всю его трудовую жизнь. Это невозможно без привычки, самомотивации специалиста к подобного рода анализу, но культивирование этого анализа, потребности в нем и его осуществление возможны только на основе достаточно развитой рефлексии профессионала.

В рассмотрении профессиональной деятельности и мышления специалиста нами реализованы и развиты основные идеи позиций акмеологического подхода. Специфика и особая привлекательность этого подхода состоят в том, что он делает возможным вычленение в качестве единицы анализа профессионального мышления проблемность, а в качестве единицы анализа деятельности - профессиональную проблемную ситуацию. Такой подход значительно облегчает проведение исследований в условиях конкретной практики. Более того, эти единицы универсальны, то есть отражают закономерности процесса мышления в любой сфере человеческого существования.

На наш взгляд, одним из компонентов любой ситуации является психическая активность субъекта, поскольку для человека ситуация существует прежде всего в форме представлений о ней, соответственно, ситуация обязательно включает в себя субъективный компонент. Любые внешние условия, если они никак не соотносятся и не репрезентируются в сознании субъекта деятельности, проблемной ситуацией для него являться не будут, поэтому не смогут активизировать творческую мыслительную деятельность.

Структура творческого мышления профессионала включает в себя следующие компоненты: мотивационно-целевой (отражает специфику целеполагания и мотивации профессионального мышления); функциональный (диагностический, объяснительный, прогностический, проектировочный, коммуникативный, управленческий); процессуальный (эвристическое оперирование системой специфических способов поисковой познавательной деятельности в процессе решения специалистом возникшей перед ним профессиональной задачи); содержательный (отражает специфику проблем-

ных ситуаций и особенности вытекающих из этих ситуаций профессиональных задач); рефлексивный (отражает способы контроля, оценки и осознания психологом своей деятельности); операционный (отражает обобщенные, выработанные в практике специалиста способы решения им профессиональных задач). Можно выделить два вида нарушений операционной стороны мышления. Первое проявляется в том, что в суждениях доминируют непосредственные представления о предметах и явлениях и оперирование общими признаками заменяется установлением сугубо конкретных связей. Второе состоит в том, что хотя испытуемые выделяют общие признаки и способны выйти за пределы конкретных ситуационных связей, но эти связи являются несущественными, случайными, поверхностными, нередко парадоксальными. Операционный компонент выступает как фактор организации мышления через определение реализующих принцип решения процедурных средств и планирования последовательности их применения в виде выполнения конкретных действий и операций.

Установлена значимая корреляционная связь между основными компонентами творческого мышления (мотивационно-целевой, креативный, прогностический, рефлексивный) и уровнем обнаружения надситуативной проблемности. Высокий уровень проявления указанных компонентов обуславливает обнаружение надситуативной, а низкий уровень их актуализации - ситуативной проблемности в решаемой ситуации. Полученные эмпирические и экспериментальные данные учитывались в авторской программе формирования творческого мышления профессионала «КРЕАТИВ», которая была построена и реализована на принципах ситуационного подхода.

Психологический вектор творческого мышления психолога: волнительность - высокий уровень эмоционального проживания клиентом в процессе переработки получаемой информации на консультации (иногда полезно «царапать душу» знаниями); диссоциированность - для актуализации творческого потенциала педагогу полезно отторжение от ситуации «здесь и сейчас»; маневренность мышления - способность использовать различные стратегии и знать, когда их использовать. Маневренность обеспечивает использование адекватной стратегии в профилактике деструктивных конфликтов [5].

Существуют некоторые особенности структуры профессиональной деятельности психолога, которые, по нашему мнению, могут влиять на его мышление.

1. Профессиональная деятельность специалиста балансирует между традициями, шаблонами, догмами и творчеством, свободой, инновациями; поэтому важно четко соблюдать оптимальную меру между этими крайностями. Процесс возникновения профессионального мышления связан с наличием проблемности в осмыслении возникшей ситуации. Благодаря установлению проблемности объективная профессиональная ситуация трансформируется в профессиональную (субъективную) проблемную ситуацию, с помощью которой связаны мышление и деятельность специалиста.

2. В способности реализации предельных целей посредством частных целей, умением их использовать и состоит мастерство профессионала. Профессиональные цели формулируются не в виде действий специалиста, а с точки зрения результатов деятельности заказчика, работодателя.

3. В процессе решения конкретной ситуации профессионал сам вычленяет и решает проблему. Он несет ответственность за свои решения, их реализацию и сам определяет практическую значимость и выполнимость выработанного решения.

Характеристики интеллекта определяют меру умственной работоспособности и цену интеллектуального напряжения, степени их полезности и вредности для профессиональной деятельности. Функциональная сторона мышления профессионала служит для обеспечения производственного процесса и характеризуется следующими особенностями: 1) диагностической (познание конкретной ситуации, получение обратной связи в отношении выполняемой профессиональной деятельности); 2) стимулирующей (побуждение к проявлению интеллектуальной инициативы посредством собственных действий); 3) информирующей (сбор информации об актуальных проблемах и о способах их решения); 4) развивающей (осмысление средств формирования ведущих профессиональных качеств личности); 5) компенсаторной (умение мыслить категориями успеха - позитивное мышление, умение видеть положительное в неудаче помогает профессионалу вопреки многим отрицательным факторам искать новые средства решения современных проблем); 6) оценивающей (сообщение оценки о степени результативности их разнообразных действий); 7) самоусовершенствующей (профессиональное мышление создает и обеспечивает возможность избегания импульсивной или рутинной деятельности); 8) преобразующей (порождение новой реальности). Основной вектор творческого мышления профессионала - преобразование ситуации или совершенствование себя (надситуативный уровень).

Кроме того, самоконтроль обеспечивает профессионалу правильное разрешение конкретной ситуации. Самооценка позволяет ему определять, разрешено или не разрешено (и в какой степени) главное противоречие, составляющее ядро профессиональной проблемной ситуации. Таким образом, чем большее значение для деятельности имеет профессиональное мышление, тем больше вреда от того, что оно функционирует неадекватно.

Функции профессионального мышления - выяснение предмета производственной проблемной ситуации с выходом к ее основаниям и к базовому, основному противоречию (сути проблемы), разрешаемому в данной ситуации; постановка профессиональной задачи; определение перспектив урегулирования проблемных отношений, преобразование практической деятельности.

Основная функция профессионального мышления заключается в проектировании и реализации стратегии инновационного производственного процесса, в проектировании ситуаций совместной и продуктивной деятельности участников этого процесса.

Функциональная сторона мышления характеризуется выработкой и принятием решения относительно способов профессионального воздействия (проявляется в поиске, «взвешивании», селекции содержания средств воздействия). И все же в этом перечне можно выделить две основные функции: диагностическую и преобразовательную. Обе эти функции осуществляются в контексте конкретных ситуаций, из системы которых состоит профессиональная деятельность. Функции профессионального мышления в контексте практической деятельности выступают прежде всего как функции анализа конкретных производственных ситуаций, постановки задач в данных условиях деятельности, разработки планов и проектов решения этих задач, регуляции процесса осуществления наличных планов, рефлексии полученных результатов. По происхождению профессиональное мышление представляет собой систему умственных действий, возникающих на основе познания и преобразования сложной ситуации. Такие действия, изменяя форму, сохраняют свою содержательную специфику, существенные свойства и функции практического мышления. Так, ситуативное мышление - познание ситуации и преобразование ситуации. А надситуативное - познание себя в ситуации и преобразование себя в ситуации.

Протекание процесса профессионального мышления рассматривается нами на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. Доминирующий ситуативный и доминирующий надситуативный уровни являются полюсами континуума уровней мышления. Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения проблемных ситуаций способствует не только активизации мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие психолога. А это в свою очередь ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым психологу совершенствовать свою деятельность. Личностный уровень характеризуется совокупностью отношений психолога к проблемной ситуации в целом, к себе самому и своей деятельности. Именно поэтому надситуативный уровень разрешения проблемности психолога связан с самоактуализацией творческого потенциала. Однако если профессионал останавливается на одном уровне, то теряется целостная линия творческого выполнения деятельности.

Инновационный потенциал профессионала характеризуется совокупностью социокультурных и творческих характеристик его личности и выражает готовность совершенствовать деятельность. Такой потенциал отличает наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов. Сюда также включаются желание и возможность развивать свои интересы и представления, воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в профессиональной деятельности. Наличие инновационного потенциала связано со следующими основными параметрами: 1) творческой способностью генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное - проектировать и моделировать их в практических формах деятельности; 2) культурно-эстетической развитостью и образованностью, что предполагает интеллектуальную и эмоциональную развитость и высокий уровень культурной грамотности профессионала; 3) открытостью личности новому; 4) самокритичностью и самоиронией. «Юмор - это единственное, что может спасти интеллектуальных людей от травмирующих последствий ежедневного контакта с нашей действительностью» [10; 287].

Для того чтобы подняться над трагической ситуацией, суметь взглянуть на себя со стороны и отыскать смешное, нужно обладать незаурядной силой духа. Душевный комфорт в трудной ситуации обеспечивается следующим образом: человек «отчуждается» от себя самого, смотрит на себя со стороны, и эта вначале чисто интеллектуальная операция смещает его «эмоциональную равновесную» в положительную сторону. Болезнь - это следствие неправильной мысли, неправильного

поступка. В этом случае чаша весов между хорошим и плохим склоняется в сторону плохого. Неправильно устроенное мышление приводит к головным болям (Гегель).

Таблица 1

Психологическая характеристика типов профессионального мышления

Критерии профессионального мышления	Типы профессионального мышления	
	Ситуативное мышление	Надситуативное мышление
1. Уровень профессионального мышления	Ситуативный уровень обнаружения проблемности	Обнаружение надситуативной проблемности
2. Направленность	Внешний локус контроля	Внутренний локус контроля
3. Содержание мышления	Поиск проблемы внутри ситуации	Поиск проблемы за пределами, границами (временными, пространственными, организационными) ситуации
4. Детерминация профессионального мышления	Профессионал работает по «ситуации»	Профессионал работает по «идее»
5. Эффективность	Преобразование ситуации, приводящее к изменению профессиональной деятельности	Преобразование деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта
6. Стратегия профессиональной деятельности	Субъект «плетется в хвосте событий»	Управление развитием ситуации; создание условий для самореализации

Надситуативный тип профессионального мышления по своим психологическим механизмам является средством личностного развития. Продуктом профессионального мышления в данном случае будет являться снятие проблемности и разрешение проблемной ситуации, которое несет за собой некий обобщенный способ действия или прием, который может применяться в подобных ситуациях.

Ситуативное мышление характеризуется приоритетным влиянием жизненных обстоятельств, связанных с сиюминутными ориентациями личности профессионала. В процессе реализации ситуативного мышления проблема не вычленяется как исходное противоречие. Ситуативное мышление обусловлено признаками ситуации. У таких специалистов самоанализ, самопомощь имеют случайный характер, акцент в решении профессиональной проблемной ситуации смещается на внешнюю помощь. Ситуативный уровень обусловлен влиянием конкретных условий профессиональной деятельности, характеризуется эмоциональным отношением к решаемой ситуации, ее участникам. Наблюдается тенденция непосредственно и сразу приступать к решению проблемы без ее предварительного анализа, осуществляется реконструктивный способ выполнения профессиональной деятельности. Основная цель профессионала - снять видимую проблему без учета ее этиологии. Нет попыток сделать проблемную ситуацию средством достижения предельных целей организации.

При переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. Для профессионалов с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизация собственных потенциальных возможностей и собственного опыта, повышение критичности к своим действиям. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы профессионал привлекает не только практические, но и теоретические социально-психологические знания. Каждый акт решения ситуаций характеризуется направленностью на саморазвитие, творчество. Каждая ситуация становится инструментом реализации не только частных, но и предельных целей организации. Противоречие, существующее в ситуации, становится основным стимулом для профессионального саморазвития - детерминирующей способностью личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Другими словами, профессионал постоянно выходит за пределы наличного, частного момента своей деятельности в ее рефлексивный, ценностный контекст.

Надситуативная проблемность характеризуется выявлением проблемности за пределами

конкретной ситуации и осознанием специалистом необходимости изменения некоторых аспектов своей личности. Умение устанавливать и разрешать надситуативную проблемность является наиболее значимым для успешного решения профессиональной проблемной ситуации. Для профессионалов с надситуативной проблемностью характерны критичность мышления, стремление к доказательности и обоснованности своей профессиональной позиции, способность и стремление ставить проблемные вопросы, вести дискуссию, готовность к адекватной самооценке. Преобладание такого уровня мышления порождает в плане профессиональной деятельности надситуативную активность - способность специалиста подниматься над уровнем решаемой ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения профессиональной задачи. Специалисты, использующие надситуативный уровень, являются более успешными в творческом выполнении своих профессиональных функций. Профессионалы с ситуативным уровнем в целом менее успешны, чем их коллеги.

Следовательно, профессиональное мышление специалиста континуально и его полюса - надситуативный и ситуативный - достаточно абстрактны. В реальной практике в мыслительной деятельности профессионала проявляется относительное преобладание ситуативного или надситуативного уровней мышления. Иными словами, у каждого специалиста в той или иной мере наблюдаются проявления как ситуативного, так и надситуативного мышления. Более того, и те и другие решения необходимы в труде специалиста. Исчезновение решений как ситуативного, так и надситуативного характера несовместимо с осуществлением профессиональной деятельности на высоком уровне. Ситуативная или надситуативная проблемность возникает во многом из-за характера ситуации, с которой сталкивается профессионал. Трудно уверенно говорить о наличии порога, где преобладающее ситуативное мышление меняется на преобладающее надситуативное, скорее, это некая «мертвая зона», где характер мышления не определен.

При исследовании нами особенностей проявления типов педагогического мышления у студентов младших (вторых) и старших (пятых) курсов педагогических специальностей не было обнаружено значимых различий между курсами. Студенты примерно в одинаковой степени демонстрируют как ситуативный, так и надситуативный типы педагогического мышления при решении проблемных ситуаций. Этот факт можно объяснить отсутствием продолжительного педагогического опыта, который необходим для выработки определенного стиля решения педагогических проблемных задач. Выработке стиля решения педагогических проблемных ситуаций предшествует большое количество этих самых ситуаций. А студенты, не имеющие подобного опыта, вынуждены ориентироваться лишь на теоретические представления о том, как должна быть разрешена данная проблемная ситуация. Остается предположить, что формирование ситуативного и надситуативного типов мышления происходит в более позднем возрасте.

Второе исследование по этой проблеме было проведено с участием учителей школ города Ярославля. В результате мы получили достоверные различия соотношения типов мышления у учителей в зависимости от их категории: у педагогов первой категории скорее преобладает надситуативный тип мышления при решении педагогических ситуаций, а у учителей высшей категории скорее доминирует ситуативный тип мышления. Таким образом, с одной стороны, мы установили, что у учителей, имеющих педагогический опыт, постоянную практику общения с детьми, действительно складывается определенный тип педагогического мышления. С другой стороны, в результате этого исследования мы получили неожиданные результаты: рабочая гипотеза о том, что чем выше категория педагога, тем более у него преобладает надситуативный уровень проблемности, не подтвердилась. Мы пришли к выводу о том, что зависимость между категорией учителя и уровнем обнаружения ими проблемности в педагогическом процессе по форме близка к кривой нормального распределения, т.е. максимальную результативность и эффективность в плане обнаружения и решения проблемных ситуаций демонстрируют педагоги I квалификационной категории. Эту зависимость можно объяснить, исходя из педагогического стажа и связанных с ним особенностей профессионально-педагогической деятельности. Если у учителей высшей категории (обычно это учителя, имеющие стаж 25 и больше лет) снижение эффективности педагогической деятельности мы связываем с самоуспокоенностью, усталостью и нежеланием что-либо менять в своей системе работы, то у учителей II категории (обычно это учителя, имеющие стаж меньше 5 лет) доминирование и преобладание ситуативного уровня мышления обусловлено несформированностью профессионально значимых качеств, неумением анализировать как собственные достижения, так и собственные ошибки, отсутствием методической систематизации у начинающего учителя.

Таким образом, профессиональную деятельность можно представить как процесс решения

проблемных ситуаций, посредством чего реализуются частные и предельные цели организации. Отсюда эффективность профессиональной деятельности рассматривается как процент проблемных ситуаций, решенных специалистом с достижением частных и предельных целей, имеющих на выходе некий обобщенный принцип решения. Косвенным показателем эффективности является количество ситуаций, решенных принципиально новым, творческим способом.

Основные разделы мастер-класса творческого мышления профессионала «КРЕАТИВ»:

Раздел I. Как научиться творчески думать в условиях конфликтной ситуации?

Творческое мышление состоит из следующих семи основных мыслительных этапов, каждый из которых выполняет свою особую функцию (КРЕАТИВ - акро-стих):

1. К - Комплексный анализ решаемой ситуации означает всесторонний подход к восприятию, осмыслению и пониманию противоречий, составляющих ядро конфликтной ситуации. Исходная рефлексия. Разнообразный поиск.

2. Р - Разнообразный, веерообразный поиск оптимального решения, позволяющий с минимальными затратами добиться творческого результата.

3. Е - Единодушное принятие решения. Единодушное (сбалансированное между аргументами «за» и «против»), согласованное принятие творческого решения. Обозначается сектор познания, в рамках которого может быть найдено несколько верных решений, поскольку актуализируется дивергентное мышление.

4. А - Активная реализация решения. Активная, целенаправленная реализация принятого решения. Акцентирование внимания на позитивных сторонах реализуемого решения («Что я буду делать в случае победы?»).

5. Т - Текущий контроль. Текущий, тщательный, оперативный контроль за исполнением решения, в случае необходимости проведение соответствующей коррекции процесса реализации решения.

6. И - Интерпретация результатов. Интерпретация, истолкование полученных результатов. Импульс к дальнейшим творческим поискам на основе полученной обратной связи.

7. В - Выводы, «вытяжка» - извлечение уроков на будущее, завершающая рефлексия.

Структура блока включает в себя краткую характеристику определенного качества творческого мышления. В каждом блоке описано примерно 17-19 интеллектуальных качеств. Все изучаемые на тренинге качества, а их более 110, в своей совокупности характеризуют творческое мышление профессионала. После рассмотрения конкретного качества участникам тренинга предлагаются тестовые задания, упражнения и другие тренинговые процедуры. Специфика тренинга состоит в том, что отдельные функции профессионала (исследовательская, самоактуализации, предметная, коммуникативная и др.) вычлняются и развиваются в специальную деятельность с тем, чтобы впоследствии в сокращенном и автоматизированном виде включить их в целостную ткань работы профессионала. Готовность разрешить проблему означает отказ от попыток доказать, что оппонент не прав, поэтому целесообразно позабыть прошлое и начать все сначала.

Раздел II. Как творчески (бесконфликтно) реагировать на замечания?

В контексте данного раздела отрабатываются приемы конструктивного реагирования на критику. Обучаемые овладевают базовым набором разнообразных приемов творческого реагирования на критику, а затем создают собственные приемы, которые соответствуют их индивидуальности. Совершенствуются умения в содержании критического замечания найти основу для творческого подхода к обсуждению возникшей конфликтной проблемы. На основе достигнутых успехов (если они не возникают спонтанно, то целенаправленно создаются «ситуации успеха») осуществляется обучение созданию способов творческого мышления профессионала. В ходе анализа 97 способов творческого мышления, предложенных по тематике мастер-класса, обучаемые конструируют собственные, авторские способы творческого разрешения профессиональной проблемной ситуации. Применение педагогических технологий («Мета-план», «Про и контро» и др.), описанных в работах В.-Д.Веблера [14], [15], [16], [17], способствуют целенаправленному преобразованию проблемы как осознанного противоречия в задачу как цель, сформулированную в определенных условиях.

Раздел III. Тренинг личностного роста профессионала на основе гештальт-терапии.

Цель данного раздела - формирование профессиональной компетенции, необходимой для осуществления творческого управления конфликтным взаимодействием. Особое внимание уделяется формированию терапевтических умений, необходимых для решения профессиональных задач в условиях напряженного межличностного взаимодействия. Профессионалу, работающему с людьми,

важно обладать базовыми психотерапевтическими и консультативными умениями, крайне необходимыми для совладания с психотравмирующей ситуацией. В такой оперативной помощи нуждается нередко и сам профессионал, а также те люди, с которыми он стремится разрешить конфликтную проблему.

Одним из действенных приемов стимулирования интереса профессионалов к учению является создание ситуации успеха у обучаемых, которые испытывают определенные трудности в учебе. Известно, что без переживания радости успеха невозможно по-настоящему рассчитывать на дальнейшие успехи в преодолении учебных трудностей. Поэтому преподавателям следует так подбирать задания некоторым обучаемым, нуждающимся в стимулировании, чтобы они получили бы на соответствующем этапе доступное для них задание, что придавало бы им уверенности в себе, и они могли продолжить свою учебную деятельность в более благоприятном темпе. Ситуации успеха создаются и путем дифференциации помощи обучаемым в выполнении учебных заданий одной и той же сложности.

Ситуации успеха создаются преподавателем и путем поощрения промежуточных действий обучаемого, то есть путем специального подбадривания его и стимулирования к новым усилиям. Важную роль в создании ситуации успеха играет обеспечение благоприятной морально-психологической атмосферы в ходе выполнения тех или иных учебных заданий. Благоприятный микроклимат во время обучения снижает чувство неуверенности и боязни. Состояние тревожности при этом сменяется состоянием уверенности. «Сегодня мы вместе, а завтра - он сам». Происходит постепенное повышение трудности заданий.

Суть образовательной среды состоит в том, что она создает условия, необходимые для удовлетворения потребностей участников педагогического процесса (таблица 2). Целью становится развитие сознания, для чего нужно привести структуру образовательной среды в соответствие со структурой психики.

Таблица 2

Алгоритм создания ситуации успеха в обучении профессионалов

Этапы	Алгоритм создания ситуации успеха	Причины, мешающие созданию ситуации успеха	
		Общие, универсальные	Специфические
1	Диагностический	Педагогический непрофессионализм	Педагогическая недооценка индивидуальности как социальной ценности общества
2	Организационно-методический	Дисфункциональное мышление	Недостаточная сформированность организационно-методических умений
3	Этап закрепления		Затруднения в оценке полученных результатов

Оценка эффективности тренинга проводилась по следующим критериям: адекватность, экономичность, оперативность, креативность профессионального мышления.

Таким образом, творческое разрешение профессиональных проблем возможно путем решения определенных вопросов. С одной стороны, это решение вопроса организации ряда внешних условий (методическое обеспечение, своевременное обучение и др.), направленных на становление профессионала как субъекта деятельности. С другой стороны, это принятие мер, направленных на его личностное развитие, удовлетворяющих потребности в повышении компетентности, которая позволит не только профессионально ставить цели и задачи, но и выбирать эффективные, адекватные поставленным целям, надситуативные средства, способы и приемы выполнения профессиональной деятельности. Надситуативный вектор мышления характеризуется преобладающим направлением мыслительных действий, проявляющихся в процессе творческого решения конкретной ситуации.

Как показывает собственная практика работы в школе (17,5 лет), в вузе (25 лет), в системе повышения квалификации руководящих и практических работников (27 лет), суть образовательной среды заключается в том, что она создает условия, необходимые для удовлетворения потребностей участников педагогического процесса. Цель образовательной среды - развитие творческой личности. Развитие творческой личности возможно только тогда, когда структура образовательной среды на-

ходится в соответствии со структурой психики, которая по своему содержанию динамична, противоречива. Психологически грамотное управление развитием противоречий личности, составляющими ядро конфликта, позволяет конструировать благоприятную образовательную среду, в которой успешно проявляется и развивается творческая личность.

Библиографический список

1. Бодалев, А.А. О вкладе Б.Г.Ананьева в становление акмеологии / А.А.Бодалев, А.А.Деркач // Акмеология. - № 1. – 2003. - С. 48-55.
2. Вербицкий, А.А. Учебный процесс в вузе: процессы и решения / А.А.Вербицкий, М.М. Кашапов [и др.] // Активные методы обучения. Выпуск II. - М., 1986. - 33 с.
3. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления: монография / М.М. Кашапов. - СПб.: Алетейя, 2000. - 463 с.
4. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала: монография / М.М.Кашапов. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 688 с.
5. Кашапов, М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала: монография /М.М.Кашапов. - М.-Ярославль: МАПН, 2006. - 313 с.
6. Поваренков, Ю.П. Анализ содержания задач профессионального становления личности учителя (к постановке проблемы социально-профессионального мышления) / Ю.П. Поваренков // Исследование педагогического мышления; под ред. М.М.Кашапова. - М.: ИП РАН, 1999. - С. 87-97.
7. Роговин, М.С. Современная когнитивная психология и проблема мышления /М.С. Роговин // Мышление: процесс, деятельность, общение; под ред. А.В.Брушлинского. - М.: Наука, 1982. - С. 213-283.
8. Хьелл, Л. Теория личности (основные положения, исследования и применение) / Л.Хьелл, Д.Зиглер. - СПб.: Питер Пресс, 1997. - 608 с.
9. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. - М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994. - 320 с.
10. Юревич, А.В. Психологи тоже шутят/ А.В. Юревич. 2-е изд., доп. - М.: ПЕР СЭ, 2005. - 296 с.
11. Kachapov M., Sokolova V. Entraînement vidéo comme méthode d'acquisition de l'expérience de conduite en conflits // 6 e Biennale de l'éducation et de formation. Débats sur les recherches et les innovations. Résumés des contributions. Paris, APRIEF - INRP. 2002. p. 230 - 231.
12. Kachapov M. La mentalité pédagogique comme la compétence essentielle du professeur // 7-e Biennale de l'éducation et de formation. Débats sur les recherches et les innovations. Résumés des contributions. Lyon, INRP - APRIEF. 2004. p. 185 - 186.
13. Kachapov M. Régularités et mécanismes de la mentalité créatrice du professeur // 8-e Biennale de l'éducation et de formation. Débats sur les recherches et les innovations. Résumés des contributions. Lyon, INRP - APRIEF. 2006. p. 174 - 175.
14. Webler W.-D. Kriterien für gute akademische Lehre // Das Hochschulwesen. (1991), H. 6. S. 243 - 249.
15. Webler W.-D. Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz - Praktische Gestaltung hochschuldidaktischer Ausbildung für Professoren. In: Vereinigung schweizerischer Hochschuldozenten (Themenheft) Bulletin 25(1999a), H. 2/3, S. 30-51.
16. Webler W.-D. Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung für russische Hochschulen. // Das Hochschulwesen. 47(1999b), H. 6. S. 187- 194.
17. Webler W.-D. Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung // Zeitschrift für Pädagogik. 2000, Vol. 41, S. 225-246.

Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ; № проекта 07-06-00279а.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ

Орел В.Е., доктор психологических наук, профессор
Ярославского государственного
университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль

Современная психология профессионального становления личности рассматривает данный

процесс как соотношение двух стадий: восходящей (прогрессивной) и нисходящей (регрессивной). Это означает, что на своем пути человек не только совершенствует знания, умения и навыки, развивает профессиональные способности, но может испытывать и отрицательное воздействие профессиональной среды, которое приводит к появлению разного рода деформаций и состояний, не только снижающих его профессиональные успехи, но негативно проявляющихся в «непрофессиональной» жизни. Первая стадия, связанная с положительным взаимодействием личности и профессии, характеризует профессионализацию. Вторая стадия, характеризующаяся негативными последствиями профессионального развития личности, представляет собой систему профессиональных деструкций. Анализ существующих классификаций профессиональных деструкций показывает, что ведущими среди них являются разного рода деформации личности, а также специфические психические состояния личности, среди которых наиболее значимым является синдром психического выгорания.

Выделение двух основных стадий профессионального становления личности закономерно ставит вопрос об их соотношении друг с другом, о точках и механизмах перехода от одной стадии к другой. Исходя из теоретического анализа и эмпирических исследований, посвященных разным аспектам развития личности профессионала, можно предположить наличие двух базовых вариантов соотношения фаз профессионального становления личности.

Первый вариант связан с отсутствием точек соприкосновения обеих фаз профессионального развития, что предполагает параллельное протекание процессов профессионализации личности и формирования профессиональных деструкций.

Второй вариант соотношения прогрессивной и регрессивной фаз профессионального становления предполагает их преемственность и наличие точек соприкосновения. Данный вариант, по нашему мнению, более вероятен, поскольку находит подтверждение как в теоретических работах, так и в эмпирических исследованиях (Э.Ф. Зеер, 2003; А.К. Маркова, 1996; Ю.П. Поваренков, 2002, 2006).

Единство точек зрения большинства исследователей относительно соотношения фаз профессионального становления не распространяется на попытки объяснения характера и механизмов данного взаимодействия. Некоторые авторы отмечают, что деформация тех или иных структур личности может возникнуть как следствие гиперболизации определенных черт личности, познавательных образований, мотивов как результата высокой степени специализации деятельности (А.К. Маркова, 1996). Другой вариант соприкосновения фаз профессионального становления личности связан с наличием определенных переломных точек, своеобразного «оптимума», достижение которого обеспечивает положительный эффект деятельности профессионала, но за границей которого в личности начинают проявляться негативные тенденции, снижающие результативность деятельности и ухудшающие самочувствие профессионала. Например, в проводимых нами в настоящий момент исследованиях динамики психического выгорания проявляется тенденция U-образной зависимости между данным феноменом и стажем работы.

Более сложный характер взаимоотношений между прогрессивной и регрессивной фазами профессионального становления отражен в работах ряда отечественных исследователей, рассматривающих его через призму категории «профессионального кризиса» (Э.Ф. Зеер, 2003; Ю.П. Поваренков, 2006). Профессиональные кризисы определяются как специфическая группа психологических кризисов, которые возникают на различных этапах профессионального пути личности и отражают его специфические закономерности, не сводимые к закономерностям жизненного пути человека. При этом их эффект во многом определяется стратегией разрешения, которая может быть как конструктивной, так и носить более катастрофический для личности характер (Ю.П. Поваренков, 2006). Непродуктивный характер разрешения профессиональных кризисов является механизмом возникновения профессиональных деформаций.

Подводя итог, можно сказать, что проблема соотношения основных фаз профессионального пути личности является открытой для исследований. Взаимосвязь между прогрессивной и регрессивной фазой профессионального становления и наличие определенных точек соприкосновения между ними являются наиболее вероятным вариантом их соотношения. В связи с этим требуют дальнейшего уточнения такие аспекты, как характер их взаимодействия, механизмы этого процесса и факторы, их определяющие. Решение указанных проблем позволит решить вопрос о механизмах возникновения профессиональных деструкций и выявить специфику этого процесса в разных видах профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336 с.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Международный фонд «Знание», 1996. - 308 с.
3. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. - 330 с.
4. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. - М.: Изд-во УРАО, 2002. - 159 с.
5. Поваренков, Ю.П. Введение в психологию труда: учебное пособие / Ю.П. Поваренков. - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. - 134 с.

Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ; № проекта 07-06 -00272а.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Нижегородцева Н.В., доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Исследование учебной деятельности на основе принципов и методов системного подхода является диалектически закономерным этапом познания сложноорганизованных объектов. Системогенетическая концепция учебной деятельности опирается на результаты теоретических и эмпирических исследований в области психологии учебной деятельности на аналитическом этапе развития проблемы (этап предтеории – по А.В. Карпову) и представляет собой реализацию системной методологии в анализе учебной деятельности как системного образования (собственно теории учебной деятельности – по А.В. Карпову).

В отличие от аналитической стратегии исследования, исходным для системной методологии является положение о том, что специфика сложного объекта не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а определяется, прежде всего, характером их взаимосвязей и отношений (Блауберг И.В., Юдин Э.Г., 1973; Кузьмин В.П. 1973; Малиновский А.А., 1973).

Системный подход предполагает познание объекта как системы. В научной литературе встречается более тридцати определений понятия «система», которые можно выделить в три большие группы: определения системы как некоторых классов математических моделей; определения «системы» через понятия «элементы», «отношения», «связи», «целое», «целостность»; определения «системы» с помощью понятий «вход», «выход», «переработка информации», «управление» (Садовский В.Н., 1974).

В работах В.Д. Шадрикова, А.В. Карпова и др. на основе имеющихся в литературе определений выделены основные критерии системы. Во-первых, признается, что «система» представляет собой нечто целостное, отличное от окружающей среды; во-вторых, - что эта целостность носит функциональный характер; в-третьих, - что система представляется дифференцируемой на множество взаимосвязанных элементов, обладающих вполне определенными свойствами; в-четвертых, - что свойства системы не сводятся к свойствам образующих ее компонентов; и, в-пятых, - что системы находятся в информационном и энергетическом взаимодействии с окружающей средой. Очевидно, к сказанному следует добавить шестую характеристику системы, отражающую ее онтологическую сущность, это – оптимальность и достаточность («удовлетворительность») ее компонентного состава и функционирования (Шадриков В.Д., 1982; Карпов А.В., 1998; Нижегородцева Н.В., 2004).

Обобщая работы по методологии системного подхода, А.В. Карпов сформулировал инвариантные направления, синтез которых необходим для полной, т.е. собственно системной характеристики исследования предмета: 1) выявление качественной определенности и качественной специфичности предмета через установление его системообразующего фактора и включение в контекст определенной метасистемы, в которой он получает свое конкретное «внутрисистемное» бытие; 2) определение его общих и специфических по отношению к этой системе характеристик, обусловли-

вающих в совокупности его статус, природу, назначение в ней; 3) раскрытие структурных особенностей предмета, предполагающее установление его компонентного состава и механизмов структурирования компонентов в целостность; 4) выявление особенностей системы уже не как структуры, а в ее динамике, т.е. установление закономерностей его процессуальной, функциональной организации; 5) выявление закономерностей развития изучаемого объекта, представленных в снятом виде и на уровне его зрелого функционирования, т.е. системы генетических закономерностей. На всех этапах исследования решается задача определения системных качеств объекта, придающих ему качественную определенность, выделяющих его из среды и не обнаруживаемых посредством его аналитического изучения (Карпов А.В., 1998).

В настоящее время становится очевидной ограниченность аналитического подхода и необходимость применения системной методологии в исследовании психологии учебной деятельности. В целях системного исследования учебной деятельности мы использовали теоретические принципы, методические приемы, методы обработки и интерпретации данных, разработанные и апробированные в исследованиях, выполненных в рамках концепции системогенеза деятельности В.Д.Шадрикова (Шадриков В.Д., 1982, 1994 и др.). Согласно концепции системогенеза деятельности, научение (усвоение) представляет собой процесс формирования психологической системы деятельности, который осуществляется на основе индивидуальных качеств субъекта путем их реорганизации, переструктурирования, исходя из мотивов, целей и условий деятельности. На предметно-действенном уровне эффект научения (усвоения) проявляется в изменении показателей продуктивности и качества, а также способов выполнения осваиваемых действий. На психологическом уровне - в развитии индивидуальных качеств учащихся, формировании подсистем психических качеств, обеспечивающих требуемое качество и скорость исполнения, развитии психологической системы деятельности в целом.

Центральным в концепции системогенеза деятельности является представление о психологической структуре деятельности, которая рассматривается как целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. В процессе обучения психологическая структура приобретает свойства системы: происходит развитие отдельных компонентов, устанавливаются функциональные связи между ними в соответствии с целями и условиями деятельности. Психологическая структура, организованная в плане выполнения конкретной функции (достижения конкретной цели), представляет собой психологическую систему деятельности, которая включает следующие функциональные блоки: мотивы деятельности, цели деятельности, программы деятельности, информационную основу деятельности, блок принятия решений, подсистемы деятельностно-важных качеств. Экспериментально установлено, что функциональные блоки (подсистемы) общей структуры деятельности взаимопроникают друг в друга, каждый из них находится в теснейшем взаимодействии со всеми другими. Развитие системы деятельности не следует рассматривать как автономное, последовательное формирование отдельных структурных компонентов. Уже в самом начале ее генезиса складываются все основные функциональные блоки, которые в дальнейшем развиваются неравномерно и гетерохронно.

В концепции системогенеза деятельности формирование психологической системы деятельности рассматривается с точки зрения соотношения нормативного (обобщенного и закрепленного инструкциями и программами, рассчитанного на абстрактного субъекта и усредненные условия) и индивидуального способов деятельности. Новая деятельность вначале выступает перед учеником в форме правил и усваивается в виде знаний и представлений о целях, средствах и способах выполнения деятельности. На этом этапе знания носят обобщенный характер, функциональные связи между информационной основой и исполнительной частью предметных действий в это время еще не сформированы. Но уже в этот период закладывается основа психологической структуры осваиваемой деятельности. Выступая в роли идеальной модели, подчиняющей себе и регулирующей деятельность ученика, нормативный способ деятельности обуславливает упорядочение и соподчинение отдельных психических процессов и их перестройку в соответствии с нормативными требованиями. Усвоение нормативно-одобренного способа деятельности на когнитивном уровне способствует актуализации индивидуального опыта ученика и является реальной основой для начала выполнения практических действий. Включенность ученика в практическую деятельность приводит к объединению компонентов структуры в функциональную психологическую систему деятельности и формированию индивидуальных способов ее выполнения.

Индивидуальная деятельность в системогенетической концепции рассматривается на пред-

метно-действенным и психологическом уровнях. В задачи собственно психологического анализа деятельности входит: определение индивидуально-психологических качеств, входящих в структуру деятельности и обуславливающих успешность ее выполнения (компонентный анализ); изучение их «веса» и характера функциональных связей на различных этапах освоения деятельности (структурно-функциональный анализ); анализ изменений качественно-количественных показателей индивидуального развития субъекта в процессе освоения деятельности (генетический анализ).

Такое понимание системогенеза деятельности определило общую стратегию и основные задачи исследования учебной деятельности как системного образования.

Исследование учебной деятельности многоуровневого системного образования представляет собой конкретизацию общих положений системогенетического подхода в единстве пяти аспектов: 1) феноменология и онтология учебной деятельности: выявление качественной определенности и специфичности предмета исследования; определение общих и специфических по отношению к другим видам деятельности характеристик; 2) компонентный анализ психологической системы учебной деятельности, определение круга учебно-важных качеств (УВК); 3) структурно-функциональный анализ учебной деятельности, исследование взаимосвязей и структурной организации компонентов психологической системы учебной деятельности, их функционального значения и механизмов структурирования; 4) генетический анализ, раскрытие механизмов и общих закономерностей развития психологической системы учебной деятельности; 5) исследование взаимосвязей системы УВК метасистемного характера.

Безусловно, в силу сложности предмета, все составляющие проблемы психологии учебной деятельности не могут быть рассмотрены с одинаковой степенью полноты в рамках одного исследования. Вместе с тем, данный подход при неизбежной схематичности и неполноте рассмотрения отдельных аспектов позволяет обеспечить целостность охвата изучаемой проблемы, что представляет интерес с точки зрения ее теоретического осмысления и практической реализации.

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

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

В последние годы наблюдается явное оживление интереса к методологическим вопросам психологической науки и практики. Выходят многочисленные научные публикации, посвященные анализу методологических проблем психологии, издаются учебные пособия по методологической проблематике. Более того, в последние годы на страницах ведущих психологических журналов развернулись дискуссии, посвященные обсуждению вопросов методологии психологии (см. «Психологический журнал», «Вопросы психологии», «Психология. Журнал Высшей школы экономики», «Методология и история психологии» и др.). Это обстоятельство не может не радовать, т.к. увеличение интереса к методологии обычно бывает связано (как свидетельствует история психологии) с появлением новых теоретических подходов и существенным продвижением в разработке предметного поля психологии. Вместе с тем нельзя не отметить, что интенсивные методологические поиски пока не привели к созданию *концепции* методологии. Большинство авторов, обсуждающих вопросы методологии психологии, явно или неявно исходят из известного «определения» методологии, данного в далеком 1926 году Львом Семеновичем Выготским. Указывая, что разработка новой методологии необходима, Выготский писал: «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). Методология определялась Выготским как «общая психология», «диалектика психологии», 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).

Как хорошо известно, сам Выготский разработать концепцию методологии не успел.

Многим психологам такая позиция в отношении методологии представляется оправданной и сегодня: отдавая дань постмодернизму или разделяя популярные в последние годы идеи плюрализ-

ма, авторы полагают, что методология должна представлять собой набор, *совокупность* определенных положений (в том числе и существенно различных), приложимых в различных случаях и по различным поводам. Некоторые авторы говорят о «множественности методологических подходов и соответственно средств методологического анализа» (Корнилова, 2006, с. 94).

Возникает важнейший вопрос: как эта совокупность понятий, принципов и пр. должна быть *организована*, что *объединяет* методологический аппарат в единую систему? Как должны соотноситься между собой различные методологии?

В советской психологии первый вопрос решался «автоматически»: поскольку методология имела урвневое строение, единство методологии психологии обеспечивалось диалектикой (напомним, в качестве методологической основы психологии выступала философия диалектического и исторического материализма). Второй вопрос в советской психологии даже не поднимался, поскольку методология была одна на всех.

В годы, последовавшие за «перестройкой», когда происходило *обновление* советской методологии психологической науки, было сформулировано несколько различных позиций по поводу ее реформирования (от радикальной, требующей отказаться от старой методологии, до консервативной, сохраняющей советскую методологию, и предполагающей лишь ее деидеологизацию и устранение явных анахронизмов) (см. об этом подробнее Мазилев, 2005).

Методология психологии имеет конкретно-исторический характер, поэтому если перед психологией встают новые задачи, то и методология должна осуществлять соответствующую проработку, создавая новые методологические модели. По нашему мнению, в настоящее время насущно необходима разработка интегративной методологии. Об этом подробно будет сказано ниже.

К сожалению, ограниченный объем настоящей статьи не позволяет остановиться на анализе в высшей степени интересных методологических дискуссий, происходящих в современной отечественной психологии в последние годы. (Автор планирует посвятить этому специальную статью).

Наиболее актуальными в сегодняшней методологии психологической науки представляются следующие направления исследований и разработок.

1. Системный подход. В последнее время предприняты интересные исследования возможностей и перспектив в современных условиях системного подхода (Барабанщиков, 2007, Карпов, 2004, Поваренков, 2004 и др.). В.А.Барабанщиков отмечает: «В настоящее время собственный арсенал системных технологий психологической науки и практики очень скромный, а его развитие представляет непростую исследовательскую задачу. Главная трудность состоит в том, чтобы изучать то или иное явление, не теряя, а учитывая его системные (интегральные) качества, связи с другими явлениями жизни и деятельности субъекта, целостный характер их развертывания во времени, разноразностность 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» (Барабанщиков, 2007, с.97). А.В.Карпов, анализируя возможности системного подхода в современных условиях, приходит к следующим выводам: «Для того, чтобы стать адекватным, конструктивным и эвристичным методологическим средством психологических исследований, системный подход должен быть существенно, а не исключено, – радикально усовершенствован; он сам должен перейти на новый уровень своего развития. Для этого существуют необходимые условия, подготовленные современными исследованиями в русле именно тех проблем, которые традиционно считаются наиболее специфичными именно данному принципу и носят ярко выраженный обобщающий и фундаментальный характер. Эти исследования вскрывают гораздо более сложную, многомерную, а часто и «парадоксальную», непонятную с точки зрения «классических» представлений картину организации психического – картину, требующую аналогичных, то есть также «неклассических» подходов – в том числе и, прежде всего, – новых вариантов самого принципа системного подхода» (Карпов, 2004, с.9). А.В.Карпов продолжает: «В свою очередь, для того, чтобы эти – модифицированные и даже трансформированные подходы стали возможными, для того, чтобы на уровне методологии адекватно отобразить и реализовать специфику и содержание предмета (психики), необходима адекватная экспликация самого этого предмета. Поэтому не только не исключено, но, наоборот, очень вероятно, что разработка новых – более «мощных» вариантов принципа системного подхода будет сопряжена с необходимостью уточнения представлений и о самом предмете исследования. Во всем этом, собственно говоря, и проявляется реальное взаимодействие и взаимодейдетерминация – диалектика предмета и метода» (Карпов, 2004, с.9).

Обратим внимание на вывод автора, согласно которому перспективы развития системного подхода связываются с пересмотром представлений о предмете. По нашему мнению, одной из важнейших задач в данном направлении является специальный непредвзятый анализ истории системного подхода и системного движения. История системного подхода в психологии, как это ни удивительно, еще не написана. На наш взгляд, рассмотрение этого вопроса будет способствовать разработке новых вариантов этого метода.

2. Проблема объяснения в психологии. Нам уже приходилось писать, что психологи явно недостаточное внимание уделяют проблеме объяснения. В самое недавнее время ситуация резко изменилась: в 2006 году была опубликована чрезвычайно интересная статья А.В.Юревича, посвященная объяснению в психологии (Юревич, 2006), и состоялся ярославский методологический семинар, на котором обсуждалась эта проблема (Труды..., 2006). Нельзя не согласиться со следующей оценкой значения данной проблемы для психологии: «Для психологической науки она (проблема объяснения – В.М.) обладает особой значимостью, поскольку не решенный до сих пор вопрос о том, *каким должно быть психологическое объяснение*, эквивалентен ее ключевому методологическому выбору, а в специфике психологического объяснения относительно объяснения, характерного для других наук, традиционно видится одна из главных особенностей психологии» (Юревич, 2006, с. 87). В этой работе А. В. Юревич приходит к выводу, согласно которому «возможно, психология станет похожей на естественные науки только тогда, когда основная часть психологических объяснений будет дополняться редукционистскими объяснениями, предполагающими выход при объяснении психического за пределами самого психического. Как пишет Ж. Пиаже, «психологическое объяснение обязательно предполагает сведение высшего к низшему, сведение, органический характер которого обеспечивает незаменимую модель (которая может привести даже к физикализму)». Не трудно предположить, какое негодование эта мысль может вызвать у адептов т.н. гуманитарной парадигмы, но она не может не возникнуть у сторонников интеграции психологии, предполагающей «наведение мостов» между гуманитарной и естественнонаучной парадигмами» (Юревич, 2006, с. 103–104). Представляется, что с таким выводом согласиться нельзя. Представить редукционизм в качестве генеральной стратегии развития психологической науки, по нашему мнению, весьма проблематично. Начнем с констатации того, что главное различие между естественнонаучной и гуманистической парадигмами заключается в том, что в них по разному трактуется *предмет психологии*. Поэтому для того, чтобы навести мосты, необходимо не редуцировать психику к чему-то непсихическому, а напротив, разработать максимально широкое понимание предмета психологии. Перспектива редукционистского обращения с предметом хорошо описана П. Я. Гальпериным: «Что касается самих психологов, то, представляя свой предмет недостаточно отчетливо, они сплошь и рядом в поисках будто бы собственно психологических закономерностей уходят в сторону от цели и занимаются физиологией мозга, социологией, любой наукой, которая имеет некоторое отношение к психике. По мере выяснения этих вопросов происходит соскальзывание со своего предмета на другой предмет, тем более, что этот другой предмет обычно гораздо более ясно и отчетливо выступает и тоже имеет какое-то отношение к психологии, хотя это и не психология. А такое соскальзывание в другие области не всегда продуктивно. Каждая область выделяется потому, что в ней есть свои закономерности, своя логика. И если вы, соскальзывая в другую область, хотите сохранить логику психологического исследования, вы не сумеете ничего сделать ни в той области, куда соскользнули, ни тем более в психологии, от которой уходите. И такое соскальзывание происходит, к сожалению, очень и очень часто и ведет к непродуктивности и ложной ориентации в исследованиях: то, что подлежит изучению, остается неизученным и неосвоенным» (Гальперин, 2002, с. 39).

Вопрос об объяснении неразрывно связан с другим судьбоносным вопросом психологии: как должен пониматься трактоваться предмет психологии (Мазиллов, 2006). Не случайно классическая работа Жана Пиаже имеет очень точное название: «Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм» (Пиаже, 1966). По нашему мнению, то или иное решение проблемы объяснения обязательно предполагает «ключевой методологический выбор»: исследователь волен выбирать, быть психологии дисциплиной редукционистской, сводящей психическое к непсихическому, либо отстаивающей возможность разрабатывать эту науку, используя собственные объяснения.

С позицией, сформулированной А. В. Юревичем (обоснование перспективности выхода на уровни биологических и социальных процессов и конструкторов в объяснении психологического), дискутирует Т. В. Корнилова (Корнилова, 2006). Такие перемещения объяснительных координат, по

А. В. Юревичу, задают новые ориентиры психологических объяснений. Т. В. Корнилова утверждает, что с этим следует спорить: «Во-первых, потому, что наличие редукционистских объяснений того или иного толка не решает проблемы нередукционистских объяснений, которые накапливаются в психологии. Во-вторых, примеры и теории верхнего уровня в методологии не могут опровергать друг друга (иное дело в эксперименте, с его принципом фальсификации). В-третьих, главное возражение идет из разделяемой мною позиции, что методология частных наук может развиваться в рамках понятий именно этой конкретной науки, а не быть привнесенной откуда-то извне (...) Это скорее та «метадиγμα», которая является одной из возможных в психологии. С такой позиции апелляция к объяснительным редукционистским теориям – регресс психологического знания. Сведение психологического объяснения к редукционистскому на основе апелляции к *другому уровню систем* (по отношению к которым можно определить психологические системы) возможно только на основе различения системного подхода в вариантах его развития как принципа *конкретно-научной* методологии и его понимания в общей теории систем. Если принцип системности многократно (и вполне мультипарадигмально) представлен в психологических работах и прекрасно применим в другом частнонаучном знании, это не может служить основанием для рассмотрения его как принципа, позволяющего смешивать выделяемые разными науками предметы изучения в единую систему (во всяком случае такая позиция требует специального объяснения), и для утверждения полезности редукционизма» (Корнилова, 2006, с. 96). Т.В. Корнилова, обсуждая проблему редукции при объяснении, приходит к следующему выводу: «разорвать «порочный круг» за счет многоуровневости, связываемой с выходом *за рамки системы психологического знания*, методологически проблематично» (Корнилова, 2006, с. 97).

На наш взгляд, популярность редукционизма в психологии непосредственно связана с ограниченным пониманием предмета психологии. Не подлежит сомнению, что привлечение внимания к проблеме объяснения, введение в оборот новых классификаций и типологий объяснения (см. Труды..., 2006), будет способствовать прогрессу методологии психологической науки.

3. Проблема категориальной структуры современной психологии. Это также одна из важнейших методологических проблем психологии, которая берет начало еще в трудах Аристотеля. В современной отечественной психологии данная проблема была поставлена М.С.Роговиным, а затем обсуждалась в работах К.К.Платонова, М.Г.Ярошевского, Б.Ф.Ломова и др. В самое недавнее время система категорий психологии была представлена в работах А.В.Петровского, В.А.Петровского и М.Г.Ярошевского (Петровский, Ярошевский, 1998; Петровский, Ярошевский, 2003).

А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский предприняли попытку конституировать новую психологическую дисциплину. Это, по мысли авторов, теоретическая психология. «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» (Петровский, Ярошевский, 1998, с. 10).

Важность подобного рода поисков трудно переоценить. 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), метапсихологические категории (Я, ценность, деятельность, сознание, общение, чувство), экстрапсихологические категории (личность, идеал, активность, логос, соучастие, смысл) (Петровский, Ярошевский, 1998).

Действительно, необходимость подобного рода работы очевидна. 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» (Петровский, Ярошевский, 1998, с. 11).

Также нельзя не согласиться с авторами, что теоретическая психология еще только складывается: «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 пси-

хологии», имея в виду дальнейшую разработку проблематики, обеспечивающую целостность научной области» (Петровский, 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, т.к. понимание психологии, развиваемое авторами, предполагает детерминизм и, как следствие, сведение в конечном счете психического к непсихическому. Нельзя не отметить, 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 Шпрангер в начале прошлого века предупреждал, что психическое следует объяснять через психическое. И для этого есть некоторые основания. Представляется, предмет психологии следует полагать таким образом, чтобы была возможность «разрабатывать психологию» не сводя ее к «вещам» более элементарным (в особенности к собственно вещам). Несомненно, обсуждение вопроса о структуре психологических понятий на пятом ярославском методологическом семинаре (см. Труды..., 2007), конструктивная критика концепции А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского, идеи, предложенные участниками семинара, продвигают разработку отечественной методологии психологической науки.

4. Коммуникативная методология. Хорошо известно, что в психологии накоплено огромное количество различного фактического материала, выдвинута масса гипотез, сформулировано множество концепций разного уровня. Вместе с тем обобщающей концепции (на что психологическая наука была явно ориентирована) создать не удалось, хотя некоторые направления в психологии минувшего века на это (явно или неявно) претендовали. Необходимость разработки коммуникативной методологии определяется тем, что в современной психологии накоплен богатейший материал: огромное количество фактических данных, гипотез, обобщений, концепций и теорий разного уровня. Вместе с тем (ввиду отсутствия общепринятых универсальных теорий) не складывается общая картина психического, которая удовлетворила бы потребность психологического сообщества в адекватной общей теории. Психологи вынуждены пользоваться совокупностью концепций, каждая из которых имеет свои достоинства и недостатки. Поэтому требуется инструмент, позволяющий осуществлять соотнесение различных психологических теорий и в перспективе производить интеграцию психологического знания. Цель коммуникативной методологии состоит в разработке теоретической модели, обеспечивающей соотнесение психологических концепций и осуществление на этой основе интеграции психологического знания. Теоретическую основу коммуникативной методологии составляет концепция соотношения теории и метода в психологии (Мазилов, 1998). Наибольшую трудность, как показывает развитие психологии в XX столетии, являет собой «несоразмерность», «несопоставимость» различных психологических концепций, что подчеркивается многими авторами, которым это препятствие представляется вообще непреодолимым: по их мнению, различные подходы, парадигмы являются несоотносимыми.

Предложенная нами схема соотношения теории и метода в психологии является основой для одного из вариантов коммуникативной методологии. Достоинством этой схемы является ее достаточно универсальный характер. Важно подчеркнуть, что она учитывает специфику именно психологического исследования (поскольку предполагает включение реального предмета исследования). Разработка коммуникативной методологии сделала реальной интеграцию психологического знания. Среди работ в этом направлении необходимо отметить исследования В.А. Янчука, в которых реализуются идеи интегративно-эклектического подхода (Янчук, 2005). Интегративно-эклектический подход обосновывает необходимость и продуктивность сотрудничества и партнерства различных психологических традиций. Он направлен на взаимообогащение и взаиморазвитие. Важно подчеркнуть, что данный подход представляет собой не «декларацию о намерениях», а он уже успешно реализуется на практике (Янчук, 2005).

5. Интегративная методология психологии. По нашему мнению, сейчас наступает новый этап развития методологии психологии, когда требуется разработка интегративной методологии.

Наши исследования показали, что разработка отдельных вопросов методологии (даже таких воистину судьбоносных для психологии как проблема предмета, метода, объяснения, теории и т.д.) взятых сами по себе не позволяет принципиально изменить ситуацию в методологии. Это привело нас к выводу, что методологические проблемы должны решаться в комплексе, что ставит на повест-

ку дня разработку интегративной методологии. Под интегративной методологией понимается общая методология психологии как непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Прогресс в разработке тех или иных методологических вопросов приводит к необходимости возвращения на новом уровне к новому анализу уже обсуждавшихся вопросов. Это предполагает наличие некоторой общей модели, что мы и называем интегративной методологией (или концепцией общей методологии психологии). Интегративная методология предполагает построение общей методологической концепции, в которую должны быть включены методологические концепции предмета психологии, ее метода, психологического факта, психологической теории, объяснения. Специально подчеркнем, что речь идет не о разработке искусственной «системы» методологии («системы ради системы»), а о создании рабочего инструмента методологического анализа.

Разработка интегративной методологии психологии представляет собой сложную задачу, требующую значительного времени и усилий. В этой связи возникает важнейший вопрос: может ли быть предложена в настоящее время какая-то модель, каковую можно рассматривать в качестве основы при попытках разработки интегративной методологии? Очевидно, что интегративная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) должна быть достаточно широкой, т.е., как минимум, включать в себя основные названные компоненты методологии (предмет, метод, теория, психологический факт, объяснение); 2) должна иметь достаточно универсальный характер в том смысле, что должна быть приложима к широкому кругу психологических концепций.

По нашему мнению, основу для разработки интегративной методологии может составить представление о структуре и исследовательского процесса в психологии.

В качестве конкретной исходной модели может быть предложена схема соотношения теории и метода в психологии. Она и включает в себя все названные компоненты и имеет универсальный характер. Опираясь на разработанную модель соотношения теории и метода в психологии, возможно разработать интегративную методологическую модель, позволяющую реально учитывать взаимодействие между различными составляющими аппарата методологии.

Использование такой рабочей схемы позволяет по-новому подойти к решению многих методологических проблем психологии. Например, исходя из этой схемы, ясно, что проблема объяснения не может рассматриваться изолированно, т.к. она включена в общую структуру исследования и выбор объяснительной схемы во многом предопределен общим замыслом исследования еще на уровне предтеории. Такого рода примеры легко умножить.

Специально подчеркнем, что интегративная методология никоим образом не отрицает коммуникативной методологии. Напротив, интегративная методология позволяет углубить проработку коммуникативной методологии. Интегративная методология, по нашему мнению, составляет ядро всех составляющих методологии: когнитивной, коммуникативной и практической. Вышеназванные составляющие методологии представляют специально ориентированные под решение определенных задач приложения интегративной методологии.

На основе предложенной модели становится возможной разработка интегративной методологии. Интегративная методология психологии представляет собой прообраз новой общей методологии психологической науки.

6. Проблема предмета психологии. Выше уже говорилось о том, что методологические вопросы должны исследоваться в комплексе. Это положение представляет собой ядро интегративной методологии. Вместе с тем, нельзя не увидеть, что центральной методологической проблемой остается проблема предмета психологии. Был осуществлен теоретический анализ проблемы предмета психологии (Мазилев, 2006 а), который показал, что современной психологии необходим пересмотр представлений о предмете психологической науки. Необходима новая, широкая трактовка предмета. Понимание психического исключительно как свойства материи делает невозможным изучение психического как реальности, объективно существующей. «Замыкание» психического на физиологию (имеются в виду попытки, совершаемые с упорством, достойным лучшего применения) лишает психического самодвижения, энергетических характеристик. Поэтому становится абсолютной неизбежностью обнаружение движущих «причин» в биологии, в социуме, в логике. В результате получается, что психическое лишается собственных законов: на психическое переносятся либо механические

(химические, термодинамические, синергетические и пр.), либо герменевтические закономерности. Но главное, все же, в том, что психологическое при таком подходе неизбежно сводится к непсихологическому. Между тем известное требование Эдуарда Шпрангера («psychologica-psychological») по прежнему актуально для психологии. Не стоит и говорить о том, что пока психическое понимается как отражение, не существует реальной возможности соотнесения исследований, в которых изучается, скажем, реагирование на тот или иной сигнал, и, к примеру, трансперсональные феномены, хотя они, несомненно, относятся к различным проблемным полям одной науки – психологии.

Проблема предмета остается на сегодняшний день центральной методологической проблемой психологии.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модек», 1996.
2. Барабанчиков В.А. Системный подход в структуре психологического познания // Методология и история психологии. Т.2, вып 1, 2007, с.86-99
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. т.1. М.: Педагогика, 1982
4. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. М: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002.
5. Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. М.: ИПРАН, 2004.
6. Корнилова Т.В. К проблеме полипарадигмальности психологических объяснений // Психологический журнал. Том 27, №5, 2006, с. 92–100.
7. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль, 1998.
8. Мазилев В.А. Психология на пороге XXI века. Ярославль, 2001.
9. Мазилев В.А. Методология психологической науки: достижения и актуальные задачи // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, 18-19 октября 2005 г. / Под ред. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2005, с. 54-73.
10. Мазилев В.А. К проблеме объяснения в психологии // Человеческий фактор: Социальный психолог, выпуск 2(12), 2006, с. 9-19.
11. Мазилев В.А. О предмете психологии // Методология и история психологии: Научный журнал. Т.1. Вып. 1, 2006 а, с.55-72.
12. Пиаже Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм // Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып.1, 2. М.: Прогресс, 1966, с. 157–194.
13. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека // Идея системности в психологии. М.: ИПРАН, 2004, с. 365-384.
14. Труды Ярославского методологического семинара. Том 4: Объяснение в психологии. Ярославль, 2006.
15. Труды Ярославского методологического семинара. Том 5: Система категорий психологии. Ярославль, 2007.
16. Юревич А. В. Объяснение в психологии // Психологический журнал, № 1, 2006, с. 97–106.
17. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию. Минск, 2005.

Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ; № проекта 07-06-00442

СЕКЦИОННЫЕ ЗАСЕДАНИЯ

СЕКЦИЯ 1

МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ СИСТЕМОГЕНЕЗА ОБЩЕСТВА

Гусева И.И., кандидат философских наук, ст. научный сотрудник
кафедры философии и политологии Саратовского государственного
социально-экономического университета, г. Саратов;

Смирнов А.Н., кандидат психологических наук, доцент кафедры
педагогика и психологии Саратовского государственного
социально-экономического университета, г. Саратов

В прежней научной парадигме мир рассматривался как более или менее детерминированный, а случайность интерпретировалась как несущественный фактор поведения, движения каких-либо систем. В этом «лапласовском» мире нет принципиальной разницы между настоящим, прошлым и будущим временами. Считается, что единичное усилие не может влиять на ход истории. Неравновесность, неустойчивость оцениваются как нечто негативное, разрушительное. Развитие рассматривается как безальтернативный процесс¹.

Синергетика основана на идеях системности и мира и научного знания о нем, общности закономерностей развития объектов всех уровней материальной и духовной организации, нелинейности (т.е. многовариантности и необратимости), глубинной взаимосвязи хаоса и порядка.

Общество с позиций синергетики рассматривается как нелинейная система. Выбор системой того или иного пути в точке бифуркации определяется флуктуацией, случайным отклонением. Случайность же в историческом процессе всегда связана с деятельностью конкретных людей. При этом хаос разнонаправленных свободных волей (случайность) на микроуровне порождает порядок на макроуровне. В период неустойчивости, когда социальная система становится чрезвычайно чувствительной к проявлению случайности, возникает ситуация, когда малая случайность может иметь решающее значение для судьбы данной социальной системы: «Тогда свободная воля отдельного субъекта или социальной группы перестает быть просто материалом (для Бога, Провидения, объективного закона) - она становится активным действующим лицом истории, переходит с микроуровня на макроуровень»².

Все это происходит в переходные эпохи, или, если выразаться языком синергетики, в периоды бифуркационного перелома. В спокойные эпохи стабильного, более равновесного существования социальной системы господствует детерминизм, который может подавить любую флуктуацию.

Проблема флуктуаций, связанных с ролью субъективного фактора, с деятельностью личности, делает «узнаваемыми» идеи синергетики не только в исторической науке, социологии и политологии. По нашему мнению, еще ждет своей актуализации эвристический потенциал синергетики в психологических исследованиях.

Знание принципов самоорганизации сложных систем раскрывает новые направления поиска способов управления этими системами. Традиционный подход к управлению природными и социальными процессами основывается на линейном представлении о функционировании систем природы и общества. Согласно этому представлению результат внешнего управляющего воздействия прямо пропорционален приложенным усилиям. Однако опыт показывает, что многие усилия оказываются тщетными, если они противостоят собственным тенденциям развития природных и социальных систем. В общественной жизни стремление к предельной плановости, заорганизованности приводит к затяжному и труднопреодолимому кризису. Так, сильное правление, которое гарантирует порядок, подавление случайностей, тормозит рост и, в конечном счете, ведет к упадку. Примеры из истории из-

¹ Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. - 1992. - № 12. - С. 4.

² Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. – СПб., 1999. - С. 323.

вестны: Римская империя пришла к окончательному крушению, когда центральная власть в Риме стала настойчиво вытеснять свободную инициативу.

Сложная нелинейная система способна сама себя строить, организовывать, подобно тому, как это происходит с человеком или наблюдаемой Вселенной в целом. Нужно только инициировать желательные для человека тенденции саморазвития этой системы. Иными словами, управляющее воздействие на нелинейную систему может быть эффективным только тогда, когда оно является резонансным.

И. Пригожин, анализируя различные исторические модели социального управления, выделяет среди них наиболее устойчивые³. Безусловно устойчивыми являются архаические социальные системы, общества, до сих пор живущие первобытнообщинным строем. Эту устойчивость им придает беспрекословное следование ритуалам и традициям, полное подчинение личности родовым связям и обычаям. Вторая модель - это сложное общество со слабым внешним давлением, в котором созданы условия для самореализации личности. Действительно, если поведение элементов сложной системы является однозначным и целенаправленным, то она, скорее всего, не станет эволюционировать и, в конце концов, вообще развалится.

Еще П. Сорокин на основе солидных статистических данных продемонстрировал бездоказательность популярного мифа, согласно которому социальные нарушения трактовались как патологические, ненормальные процессы: «Социальные нарушения также необходимы, как и социальный порядок»⁴. В условиях предельно жесткой «диктатуры порядка» люди часто вырабатывают такой стиль поведения - жить, следуя собственным побуждениям, обходя приказы и порядок. Это было характерно для советского периода нашей истории: «Даже традиция товарищеской взаимоподдержки проявлялась в совместном саботаже дисциплины и приказов, исходящих свыше. Поэтому принудительная дисциплина советского периода не стимулировала развитие общественной морали, ограничивающей эгоистические устремления. Напротив, была сильна тенденция к разрушению общественной морали»⁵. Стремление к неумолимому социальному порядку в итоге прорвалось стихийностью, «беспределом», хаосом в нашей сегодняшней жизни, теми трудностями, которые переживает Россия на пути к демократизации и новой экономике.

Действительно, порядок не возникает благодаря законам и усилению контроля. Огромную роль в воспитании законопослушных, не нарушающих общественный порядок (в широком смысле этого слова) граждан играют культура, традиции и обычаи общества, а также образование и воспитание конкретной личности. Профессор японского университета Аояма Гакуин С. Хакамада, осуществляя сравнительный социально-психологический анализ Японии и России, отмечает, что в Японии, в отличие от России, в силу ряда исторических причин (ограниченности природных ресурсов, особенностей общественной системы, где все «на виду») получил значительное развитие «механизм общественного или социально-психологического сдерживания естественных чувств, желаний и эгоистических побуждений»⁶. Социальный порядок в японском обществе, с одной стороны, контролируется властями, с другой - поддерживается благодаря общественным традиционным ограничениям.

Таким образом, привлекательность синергетики для обществоведов связана с ее рефлексивными и прогностическими возможностями. Она позволяет развивать новые нестандартные подходы как в социальном познании, так и в социальном управлении.

РОЛЬ И МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В СИСТЕМОГЕНЕЗЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Земш М.Б., кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социальной педагогики Московского государственного
областного педагогического института, г. Орехово-Зуево

Для всех уровней профессионального образования сегодня характерна актуализация про-

³ Prigogine I. L'ordre par fluctuations et le systeme social // L'idée de regulation dans les sciences. – Paris, 1977. - P. 186.

⁴ Голосенко И.А. Питирим Сорокин о внутренних нарушениях социального порядка // СОЦИС. – 2000. - № 4. - С. 112.

⁵ Хакамада С. Самоорганизация и стихийность: опыт сравнительного социально-психологического анализа Японии и России. // СОЦИС. – 1999. - № 4. - С. 18.

⁶ Там же. С. 10.

блем, связанных с организацией воспитательного процесса. В связи с этим особое внимание обращают на себя системогенез воспитательного процесса в высшей школе.

Идею воспитательной системы особенно активно начали разрабатывать более двадцати лет назад, тем не менее она воспринимается актуально и при построении современных педагогических теорий. В последнее десятилетие вопросам теории и практики воспитательных систем посвящено много статей, сборников, монографий и диссертационных исследований. Ключевым понятием в них является «гуманистическая воспитательная система», то есть система, ориентированная на личностный подход в воспитании. Это понятие вошло в педагогику не сразу, а в итоге освоения теоретиками и практиками идей системного подхода в воспитании. Так, после появления в журнале «Советская педагогика» (1976) статьи Ф.Ф.Королева о возможностях использования системного подхода в педагогике, увидели свет теория воспитательного коллектива (А.Т.Куракин, Х.Й.Лийметс, Л.И.Новикова), и технология построения системы воспитательной работы с учащимися (И.С.Марьенко). Понятие же «воспитательная система» как наиболее общее появилось после попыток А.Левина, И. Радзевича и других педагогов разработать концепцию воспитательной системы школы, а также охарактеризовать государственную воспитательную систему на опыте Болгарии, которые дали начало исследованиям, связанным с разработкой общей теории воспитательных систем. После этого, в 90-х годах XX века, в свет вышла коллективная монография «Теория и практика воспитательных систем» (ред. В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова). Воспитательная система выступает здесь как результат анализа реального опыта системообразования в виде общей ее концепции, ее функций и закономерностей развития.

По данной концепции воспитательная система образовательного учреждения представляется как сложная многокомпонентная структура, позволяющая добиваться целостного и гармоничного формирования личности обучающегося в специально созданной воспитывающей среде подготовленными специалистами.

Создание и развитие воспитательной системы, когда речь идет о высшем профессиональном образовании, должны строиться на комплексном, культурологическом и деятельностном подходах к процессу воспитания.

Как феномен культуры воспитание выступает связующим звеном в сложном процессе погружения личности в систему культурных ценностей. Оно становится условием связи поколений при передаче накопленного веками опыта жизнедеятельности и взаимодействия людей в мире. Известный отечественный педагог В.А. Сухомлинский говорил, что воспитание представляет собой процесс окультуривания личности, в котором воспитатель, как добрый садовник, придает личности нужные, правильные формы.

П.И. Пидкасистый, формулируя подход традиционной педагогики к определению категории «воспитание», называет его профессионально-педагогическим и утверждает, что воспитание следует понимать как целенаправленную содержательную деятельность педагога, содействующую максимальному развитию личности воспитанника, вхождению его в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега своей жизни.

Однако на современном этапе необходимо рассматривать воспитание в системогенезе. В этом смысле более актуальной для высшей школы является концепция В.А. Караковского. Приведенная блок-схема наглядно отражает различия традиционного и системного подходов к воспитанию.

Воспитательная система	Система воспитательной работы
Цели воспитания общие у всего коллектива. Каждый педагог ставит свои цели воспитания в соответствии с общепринятыми в педагогическом коллективе	Цель воспитания у каждого педагога своя, не связана с общими задачами
Понимается как среда, в которой происходит развитие личности, ориентирована на условия воспитания	Понимается как процесс формирования личности, ориентирована на методы воспитания

Важнейшими условиями оптимизации воспитательной системы как механизма формирова-

ния личности студента следует считать применение педагогического менеджмента, понимаемого как комплекс форм и технологических приемов управления воспитательным процессом, направленных на повышение его эффективности. Педагогический менеджмент в системогенезе применительно к воспитанию характеризует направленность на интересы, потребности, мотивы субъекта воспитательного процесса.

Цель педагогического менеджмента в воспитательной системе вуза - оптимизация управления развитием и формированием личности будущего профессионала.

Принципы менеджмента освещали в своих трудах еще К.Д. Ушинский, И.Ф. Бунаков, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, относя к ним принципы гуманизации и оптимальности, принцип аналитической деятельности, целенаправленности воспитательных воздействий, кооперации с воспитанниками, функционального подхода, комплексности воспитательных воздействий, системного самосовершенствования воспитателя. Применение педагогического менеджмента в воспитательном системогенезе сегодня требует от вуза научного обоснования концепции и программы воспитательной работы, основанных на мониторинге качества воспитания студентов в вузе и анализе запросов рынка образовательных услуг; совершенствования правовой, организационно-экономической, методической базы воспитательной работы в вузе; разработки содержания, форм и методов, адекватных функции учреждения профессионального образования и модели специалиста, которого оно готовит.

В процессе создания и развития воспитательного системогенеза ставится ряд задач, которые определяются всем педагогическим коллективом и составляют концепцию развития вуза. Концепция воспитательной системы выступает ядром для создания неповторимого индивидуального облика образовательного учреждения высшего профессионального образования. Каждый педагог в таком учреждении является частью воспитательной системы, ее движущим механизмом, поэтому цели воспитания, которые он ставит перед собой, тесно связаны с общей философией и культурой образовательного учреждения высшего профессионального образования.

Особо необходимо отметить, что в воспитательной системе процессы развития и формирования личности осуществляется не отдельно, в аудиторное и внеаудиторное время, что, как правило, приходится наблюдать, когда рассматриваются технологии воспитательной работы, а непрерывно. В то же время не всякая педагогическая деятельность и в этом случае будет системообразующей. Необходимо, чтобы все компоненты: цели, содержание, условия, технологии, субъекты воспитания (воспитатель и воспитанники) - были связаны между собой единой логикой целенаправленных управленческих решений.

Деятельность воспитательной системы должна быть процессом творчества всего педагогического коллектива, где каждый участник воспринимает воспитательную работу как личностно значимую.

К ВОПРОСУ ОБ ОДАРЕННОСТИ. СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Мильчарек Н.А., кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры психологии труда Омского государственного
технического университета, г. Омск

Проблема одаренности возникает в психологических исследованиях в связи с потребностью определить сущность данного феномена, характер его внутренней неоднородности вне зависимости от сферы ее проявления (техническая, музыкальная, интеллектуальная и другие виды одаренности).

При этом необходимо заметить, что до настоящего времени в науке не представлено четких критериев для дифференциации понятий «одаренность», «способности», «талант», «гениальность», поэтому зачастую эти понятия либо отождествляются, либо имеют линейную соотнесенность: исходны способности, а одаренность, талант и гениальность - только различная степень их проявления (увеличивающаяся).

Сформулируем основные признаки одаренности, которые необходимы нам для ее категориальной экспликации.

1. Одаренность не есть сумма, или совокупность способностей; это единство внутренних (общих и специальных способностей, интеллектуальных и личностных характеристик) и внешних (социальных факторов) условий.

2. Специальные способности специфицируют одаренность и проявляются в ней.

3. Одаренность всегда соотносена с общими условиями ведущих форм человеческой деятельности, развивается и реализуется в деятельности (отдельных ее областях).

4. Структурные компоненты одаренности внутренне взаимосвязаны и взаимодополняемы, образуя индивидуальное развитие и проявление одаренности.

5. Одаренность связана не только с успешностью выполнения отдельных видов деятельности, но и динамичностью накапливаемого и реализуемого индивидом потенциала.

На основании этого дадим определение одаренности, учитывая позиции В.Д. Шадрикова, А.М. Матюшкина и представителей РКО. Оно не противоречит основным методологическим принципам указанных исследователей, учитывает их комплиментарность и выработано как оптимальное для достижения целей и решения задач психологического исследования данной проблемы:

Одаренность - это потенциал личности, характеризующийся высокой динамикой и успешностью в различных видах деятельности, определяющий возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов.

В свою очередь потенциал понимается нами как совокупность тенденций, предпосылок развития личности, ее социокультурного опыта, то есть тех источников, возможностей, средств, которые могут быть использованы для решения каких-либо задач, достижения определенных целей.

Необходимость введения понятия «потенциал» в предложенное нами определение одаренности связано с существующими в психологической науке интенциями к его использованию. Ю.З. Гильбух в статье «Феномен умственной одаренности» ставит задачу «с необходимой полнотой и точностью определить формы и методы обучения, максимально реализующие умственные потенции».

В исследованиях П. Торренса фигурирует понятие потенциала, но уже творческого. Определяя понятие одаренности, К.А. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд замечают: «Одаренность понимается как индивидуальный когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достигать высоких результатов в одной (или более) из следующих областей: интеллект, творчество, социальная компетентность».

В.А. Моляко, привлекая синергетические положения для разработки проблемы творческого сознания, пишет: «Одаренность (творческий потенциал) личности - это своего рода мера генетически и опытно предопределенных возможностей человека адаптироваться к жизни», - дополняя, что понятие творческого потенциала употребляется более широко, нежели творческой одаренности. Указанный исследователь выделяет психологическую структуру творческого потенциала, который уже интегрального проявления одаренности.

Теоретический конструкт, представленный В.А. Моляко, полностью согласуется с исследованиями Рабочей концепции одаренности. Красной нитью через весь исследовательский проект проходит идея развития творческого потенциала личности.

Что понимают авторы РКО под творческим потенциалом? Прямого ответа на вопрос мы так и не получили. Но, обобщая исследовательский материал, можно сказать, что творчество составляет первичный творческий потенциал, проявляющийся как любознательность и исследовательская активность ребенка, определяющий более высокие темпы развития как психического, так и интеллектуального; обеспечивающий легкость и успешность учения во всех специальных областях. Творческий потенциал проявляется в виде специальных способностей (художественных, математических и др.) и интересов к соответствующей области деятельности, а о его наличии можно судить по легкости усвоения специального учебного материала. Творческий потенциал составляет «ядро» (когнитивное и личностное) последующего творческого развития.

Такое понимание потенциала личности не отражает сущности явления, во-первых, во-вторых, носит имплицитный характер. Именно поэтому понятие «потенциал» и используется в науке предельно широко, как равнозначное понятиям «возможность», «ресурс», иногда «особенность».

Мы считаем нужным отметить еще один не вполне обозначенный в психологии момент. Зачастую содержание потенциала личности связывают с наследственными, генотипическими сторонами психической реальности человека. Рассматриваемый нами подход психологов-ассоцианистов Гальтона, Термена и других, является ярким подтверждением этой мысли: одаренность передается по наследству, а задатки обуславливают ее порождение и развитие. Конечно же, мы не являемся сторонниками А.Н. Леонтьева, эксперимент которого заключался в обучении пению людей, не имевших музыкального слуха (как задатка одаренности в музыкальной деятельности). Позже Б.М. Теплов очень скептически отнесся к положительным результатам этого эксперимента, указывая на

то, что исполнение как вид музыкальной деятельности обусловлено не только наличием музыкального слуха.

Следовательно, функциональное предназначение задатков, на наш взгляд, в том, что они являются предпосылками развития одаренности, входя в потенциал личности.

Это положение подтверждается в работах С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина и др.

Таким образом, потенциал личности может быть рассмотрен в качестве того, что является «внутренним запасом» ребенка, включая особенности нервной системы, приобретенный опыт, что по Л.С. Выготскому является «интрапсихическим».

Итак, обобщая все вышеизложенное, отметим, что основной тенденцией в развитии психологических исследований проблемы одаренности является постепенное наращивание знания о главных, существенных признаках данного феномена с поэтапным расширением числа факторов, образующих одаренность от интеллекта и наследственности до творческого потенциала личности. При этом каждый последующий фактор, становясь приоритетным, сохраняет предыдущие в качестве базовых, расширяя проблемное поле исследования одаренности. В целом же концепции одаренности могут быть распределены по следующим основным детерминантам: интеллект, способности, творчество, а также объединение этих детерминант и их дополнение в многофакторные, системные, интегральные и другие модели.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Морозов А.В., доктор педагогических наук, профессор
Института международных социально-гуманитарных связей, г. Москва;
Порядина В.А., аспирант Института международных
социально-гуманитарных связей, г. Москва

В отечественной психологии проблема социального интеллекта рассматривается с разных позиций. В работах К.А. Абульхановой-Славской - под углом зрения социального мышления; в трудах А.А. Бодалева - в русле понимания человека человеком; в исследованиях Н.Н. Обозова - в контексте ситуаций межличностного взаимодействия [1], [5], [8] и др.

Одной из первых отечественных работ, посвященных проблеме социального интеллекта, является монография М.И. Бобневой «Социальные нормы и регуляции поведения», в которой автор описывает понятие «социальный интеллект» в системе социального развития личности [4]. Механизмом формирования личности служит процесс социализации.

Ю.Н. Емельянов дает свое определение феномену социального интеллекта: «Сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [2; 7].

Е.С. Михайлова (Алешина) рассматривает социальный интеллект как интегральную интеллектуальную способность, обеспечивающую успешность общения и социальной адаптации, способность прогнозировать поведение людей в различных областях жизни, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии [7].

В.Н. Куницыной была предложена расширенная концепция социального интеллекта, разработаны отечественные методики его исследования. По мнению автора, социальный интеллект представляет собой самостоятельный психологический феномен, а не проявление общего интеллекта в социальных ситуациях. В.Н. Куницына предложила следующее определение социального интеллекта: «Социальный интеллект - это глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений» [6; 470].

В данном исследовании, опираясь на модель структуры социального интеллекта, предложенную В.Н. Куницыной, мы разработали модель структуры социального интеллекта, в основу которой

положен сферический подход. Мы предлагаем при рассмотрении этого феномена выделить в структуре социального интеллекта следующие сферы: коммуникативную сферу, рассматриваемую нами в качестве составной части более широкой социально-психологической сферы; мотивационную сферу; эмоциональную сферу, а также сферу психофизиологических характеристик.

Изучение психологической литературы, посвященной изучению мотивационной, коммуникативной и социально-психологической сфер, входящих в состав социального интеллекта, показало, что многие авторы (Е.П. Ильин, Д.В. Колесов, В.А. Петрик, Н.Б. Сельверова и др.) в своих исследованиях фактически рассматривают межполовые, а не гендерные различия.

При рассмотрении гендерных различий в психофизиологических характеристиках в структуре социального интеллекта заслуживают внимания исследования Т.В. Бендас, в которых она рассматривала затраты энергии в личностном плане у студентов. При равной степени успешности, достигнутой и фемининными, и маскулинными студентами, «социальные женщины» платят за успех большую «энергетическую цену». Следовательно, можно сделать вывод о гендерном своеобразии энергетических трат в социальных действиях [3].

При изучении литературы, посвященной описанию эмоциональной сферы человека, мы пришли к выводу о том, что авторы в основном приводят данные о межполовых различиях, общая суть которых сводится к тому, что женщины являются более эмоционально экспрессивными, мужчины же - более сдержанными. Сведений, касающихся гендерных различий в эмоциональной сфере, нами не было обнаружено, однако мы можем сделать предположение о том, что индивид, у которого в результате гендерной социализации сформировался фемининный гендер, будет более эмоционально экспрессивным, нежели индивид с маскулиным гендером. Общая атмосфера, царящая в семье как первичном институте социализации, либо располагает к демонстрации эмоций и чувств (чаще всего при формировании фемининного гендера), либо наоборот, проявление эмоций осуждается и рассматривается как признак слабости (возможно, это способствует формированию маскулинного гендера). При гармоничном эмоциональном фоне, царящем в семье, ребенок может различать ситуации, в которых демонстрация эмоционального состояния будет уместна, и те ситуации, где это совершенно некстати (мы предполагаем, что так формируются основы андрогинного гендера) [9].

На основании проведенного нами исследования структуры социального интеллекта студенческой молодежи, мы можем сделать следующие выводы:

1. Социальный интеллект имеет сложную структуру, которую можно описать, используя сферический подход. В авторскую модель социального интеллекта, предложенную в данной работе, вошли следующие сферы: коммуникативная сфера, входящая в состав более глобальной социально-психологической сферы, мотивационная, эмоциональная и сфера психофизиологических характеристик. Все сферы социального интеллекта находятся во взаимосвязи друг с другом, при этом «стержнем» социального интеллекта является социально-психологическая сфера, включающая в себя коммуникативную. Чем более гармонично развит социальный интеллект, тем более эффективным коммуникатором является студент, тем лучше у него развита способность к саморегуляции, тем выше его энергетические характеристики, а также мотивация к достижению успеха, самооценка и уровень притязаний.

2. Структура, профиль и уровень развития социального интеллекта студенческой молодежи в период ранней зрелости имеют гендерные различия.

3. Профиль социального интеллекта студенческой молодежи в период ранней зрелости имеет гендерные различия. Так, у андрогинных студентов наиболее развитыми в профиле социального интеллекта являются способности к познанию результатов и систем поведения. У маскулинных студентов наиболее развита способность к познанию преобразований поведения. В профиле фемининных студентов отмечается как наиболее развитая способность к познанию классов поведения.

4. Самый высокий уровень развития социального интеллекта в период ранней зрелости отмечен у студентов с андрогинным гендером, студенты с маскулиным гендером имеют самый низкий уровень развития социального интеллекта, фемининные студенты занимают промежуточную позицию. Средние баллы у всех гендерных групп находятся в области средних значений по психодиагностической шкале, оценивающей развитие способностей к познанию поведения.

5. В структуре социального интеллекта фемининных студентов наиболее развитой является эмоциональная сфера. Помимо положительных сторон в эмоциональности (свободное выражение эмоциональной экспрессии, способность к эмпатии и др.), необходимо отметить, что студентам с фемининным гендером достаточно сложно владеть собой в ситуациях социального взаимодействия,

уровень саморегуляции у них развит слабо. Наряду с достаточно высоким уровнем развития социального интеллекта, высокой самооценкой, фемининные студенты демонстрируют невысокие показатели уровня притязаний и мотива к достижению успеха. Следовательно, социальный интеллект фемининных студентов выполняет компенсаторную функцию, заключающуюся в том, что они, имея достаточно высокие интеллектуальные способности к познанию поведения, используют их в основном для манипулятивного поведения, заключающегося в стремлении «достичь своих целей за чужой счет».

Андрогинные студенты имеют наиболее гармоничную структуру социального интеллекта. Все сферы, входящие в структуру социального интеллекта этих студентов, развиты в достаточной степени. Андрогинные студенты обладают достаточным уровнем саморегуляции в эмоциональной сфере, обладают хорошо развитой коммуникативной компетентностью, высоким уровнем мотивации на достижение успеха, хорошими психофизиологическими показателями, адекватной самооценкой и уровнем притязаний.

В структуре социального интеллекта маскулиных студентов особое место занимает сфера психофизиологических характеристик, а также мотивационная сфера. Социальный интеллект маскулиных студентов имеет вектор направленности на деловые отношения, на достижение социальной значимости, социального успеха и применяется как средство профессиональной самореализации.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования /К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. - 1994. - № 4. - С. 39-55.
2. Анцыферова, Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования/ Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - 1980. - № 2. - С. 52-60.
3. Бендас, Т.В. Гендерная психология /Т.В. Бендас. - СПб., 2005.
4. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляции поведения /М.И. Бобнева. - М., 1978.
5. Бодалев, А.А. Личность и общение /А.А. Бодалев. - М., 1983.
6. Куницына, В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н.Куницына, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша. - СПб., 2002.
7. Михайлова (Алешина), Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена для диагностики социального интеллекта: методическое руководство /Е.С.Михайлова (Алешина). - СПб., 1999.
8. Обозов, Н.Н. Мужчина + женщина = ? /Н.Н. Обозов. - СПб., 1995.
9. Порядина, В.А. Гендерная психология: учебное пособие /В.А. Порядина. - Чебоксары, 2006.

К ВОПРОСУ О ДИФФУЗИИ СУБЪЕКТНОСТИ

Неверов А.Н., кандидат экономических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Саратовского государственного социально-экономического университета, г. Саратов

Современная психологическая наука может поставить себе в заслугу существенные достижения на пути объяснения индивидуального развития личности, не последнее место в числе которых занимает системогенетическая концепция. Однако вызывает удивление практически полное отсутствие применения оной к объяснению группового социального развития.

Как известно, современная теория социальной стратификации включает в себя два различных подхода к феномену неравенства, лежащего в основе общественного развития. Согласно представлениям М. Вебера в основании социальной дифференциации лежат различия в параметрах социальной позиции (уровень доходов, престиж, власть, образование). Количественное выражение этих параметров рассматривается как объективная социальная реальность. Альтернативный вышеупомянутой парадигме структуралистский подход квалифицирует дифференциацию в обществе как следствие сравнения социальных позиций. По нашему мнению, данные процессы можно рассматривать как последовательный обмен внутренней субъектности на внешние ее проявления, или обмен внешнего признания через занятие определенных социальных позиций, границ субъекта на внутреннюю

свободу в деятельности. Говоря иначе, динамика социальных позиций субъектов и есть движущая сила общественного развития. А проявляется она как раз во взаимопревращении субъектов друг в друга, которое мы называем диффузией субъектности. Диффузия субъектности - это, по сути, механизм социального системогенеза, в основе которого лежит процесс присвоения/отчуждения ответственности.

Необходимо учитывать тот факт, что субъектность формируется за счет «присвоения» внешней среды. Так, к примеру, одним из первых моментов проявления субъектности у человека выступает момент «присвоения» «Я» своего отражения в зеркале. Воистину «индивид направляет свою деятельность на расширение жизненного пространства с помощью превращения в свое орудие чего угодно»⁷. Целым рядом психологических исследований доказано, что, исходя из своих потребностей, используя собственные возможности и создавая разнообразные вспомогательные средства, человек так или иначе преобразует объект, воздействует на него, включает в новые связи и отношения, т. е. в известном смысле его ассимилирует⁸. Гегель в «Феноменологии духа» (отметим, что дух у Гегеля тождествен субъекту) отмечает, что дух возвращается к самому себе, проходя через ряд ступеней опредмечивания (отчуждения) и распрямления (снятия отчуждения). В результате этих метаморфоз сознания дух осознает объект как свое творение. Предметная форма объекта оказывается только видимостью. Осознанием того, что и в предметной форме сознание находится «у себя», снимается отчуждение сознания от предмета, субъекта от объекта.

Таким образом, процесс развития (институционализации) субъектности в своем основании имеет процесс возникновения собственности (в самом широком смысле). Видимо, именно таким способом формируются границы субъектности: то, что является частью «Я» (или «МЫ») - внутренняя среда субъекта, а то, что принадлежит другим субъектам (субъективно) - внешняя среда субъекта. Не случайно, что психологическое пространство личности в психологии рассматривается через призму категории «суверенность»⁹, выступающую почти синонимом абсолютной собственности.

В то же время рассмотрение данной проблемы, хотя и проявляется косвенно в существующих психологических исследованиях, изучающих, например такую ее фундаментальную сторону, как отчуждение (А.Ш. Тхостов), практически не затрагивает самой категории, видимо, считая ее экономической. Хотя, по нашему мнению, междисциплинарность подхода к решению вышеозначенной проблемы могла бы быть очень продуктивной. Пока же психологи больше рассматривают причины интериоризации, а не сам процесс возникновения суверенности, который явно содержит категорию собственности.

Помочь созданию искомого решения может выделяемый в современной науке феномен проекции, который представляет собой «мысленное движение от субъекта к объекту, процесс «переноса» внутреннего образа вещи из сознания на внешний мир. Благодаря активности сознания субъективный образ объекта и сам объект субъектом отождествляются»¹⁰. Это вторая сторона, которая неизбежно следует за процессом присвоения образа, то есть после присвоения образа в поле субъектности начинает попадать сам объект. Исследования российских психологов показали, что на основе интеграции разных уровней психического отражения времени развивается способность психики к регуляции взаимодействия человека с миром во времени.

Общая направленность этой регуляции - приведение в соответствие человека с объективным временем и его особенностями. Однако это всего лишь одна - видимая - функция регуляции. Вторая состоит в том, что, начиная с движений и действий, деятельность приобретает свою траекторию, амплитуду и временную архитектуру, отвечающую объективной темпоральной организации челове-

⁷ Шимельфениг О.В. Живая Вселенная. Сюжетно-игровая картина мира. XXI век: «Самозавет» или «Самоапкалипсис». – Саратов, 2005. - С. 33. (Здесь необходимо оговориться, что эмпирически подтверждение данного постулата, а также его более детальное обоснование мы оставим для последующих работ).

⁸ Степанский В.И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения // Вопросы психологии. - 1991. - №5; Валлон А. Психическое развитие ребенка. - М., 1967.

⁹ Психологическое пространство личности – целостное структурное образование, особенности которого связаны с уровнем (депривированный, средний, гипертрофированный) его суверенности. (См.: Панина Е.Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности: автореф. дисс... канд. псих. наук. – Красноярск, 2006).

¹⁰ Кузнецов В.Ю. Социально-философская концепция мифологизации времени: автореф. дисс... докт. философ. наук. – Чебоксары, 2006.

ка и его субъективным целям, имеющим свои временные параметры¹¹. Следовательно, два аспекта субъектной регуляции на уровне личности - это, во-первых, регуляция относительно системы, в которую включается данная личность, а во-вторых, регуляция интрасубъектного процесса относительно целей личности. Очевидно, что второй аспект осуществляется внутри степеней свободы, заданной первым, однако существует возможность «девиации», т.е. выхода за них.

Таким образом, можно заключить, что диффузия (развитие) субъектности происходит посредством «присвоения» бессубъектного, которое возможно двумя путями: либо через присвоение того, что не принадлежит другим субъектам, либо через отчуждение того, что есть у других субъектов. Затем происходит «присвоение» бессубъектного. В рамках антропологии, истории, культурологии можно найти фрагменты подобного понимания субъектности. Особенно отчетливо они проявляются в концепции диффузионизма, ключевым постулатом которой выступает утверждение о том, что «внешние заимствования являются главным двигателем развития народов»¹².

Представляется вполне очевидным положение о том, что социальные субъекты (т.е. субъекты, возникшие преимущественно вторым способом, через присвоение элементов общества), к которым, безусловно, относятся любые группы, организации (собственно, только они и есть чистые социальные субъекты), возникают за счет отчуждения человеческой субъектности (то есть превращения по определенным параметрам участников данных субъектов в объекты). Однако не менее очевидно и то, что в процессе присвоения чужой субъектности формируется некое новое образование, которое в современной философии чаще всего обозначается понятием «дух»¹³. Некоторые философы используют как синонимы понятия «дух» и «смысл», отождествляя таким образом некое общее для сложных систем с от-refлексированной функцией (ведь смысл - это, по сути, осознанная функция себя в мире) образование.

РОЛЬ СИСТЕМОГЕНЕЗА В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Одинцова М.А., магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии
Международного гуманитарно-экономического института, г. Минск

Известно, что системогенез от греческого *systema* - целое, составленное из частей, *genesis* - происхождение. Системогенез охватывает различные ведущие черты жизнедеятельности человека от его зарождения до глубокой старости и смерти. Кроме этого, индивидуальное развитие рассматривается как последовательность системогенезов. С этой точки зрения представляет интерес проблема, возникающая неоднократно в жизни любого человека: умереть или измениться? Понятно, что условная смерть означает: сдаться, пасовать перед трудностями, впасть в депрессию, стать и быть жертвой или все же побеждать и меняться? Состояние жертвы - типичное состояние большинства людей в современном обществе. Но, как ни странно, в психологических справочниках и словарях термин «жертва» отсутствует. Однако в психологической литературе широко используется данное понятие при анализе индивидуальных и поведенческих характеристик личности. При анализе широкого спектра научной литературы, житейской психологии и сопоставление различных точек зрения позволяют сделать вывод о том, что жертва - личность, наделенная совокупностью эмоциональных, когнитивных, волевых и поведенческих компонентов, имеющих дефензивный характер и способствующих непродуктивному способу решения проблем во взаимодействии[1]. Состояние жертвы - это всегда условная смерть. Человеку легче умереть, чем измениться вместе с изменяющимся миром. Эти изменения вовсе не соответствуют осуждающей установке из известного шлягера «прогнуться» под этот мир. Изменения в рамках системогенеза - это постоянный рост, развитие и совершенствование. И с этой точки зрения для психологов, занимающихся практической работой сегодня, представляют особый интерес теории жизнестойкости С.И. Мадди, жизнеспособности И.М. Ильинского и жизнотворчества Д.А. Леонтьева.

Жизнестойкость - это тот фактор, внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, это то, что он может изменить и переосмыслить, то, что способствует поддержанию физического,

¹¹ См., напр.: Абульханова К.А. Березина Т.Н. Время личности и время жизни. - СПб., 2001. - С. 19.

¹² См. напр.: Алексеева Е.В. Диффузия европейских инноваций в России (XVIII – начало XX вв.): автореф. дисс ... докт. истор. наук. – Екатеринбург, 2007.

¹³ См. напр.: Мозжиллин С.И. Символизация духа и антропогенез. – Саратов, 2006.

психического и социального здоровья, установка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах. Жизнестойкость - это еще и процесс: от адаптации к самодетерминации и реализации своего жизненного предназначения (С. Мадди).

Жизнеспособность - стремление человека выжить, не деградируя в ухудшающихся условиях социальной и культурной среды, стать индивидуальностью, сформировать смысложизненные установки, самоутвердиться, реализовать себя и свои задатки, творческие способности, преобразуя при этом среду обитания, делая ее более благоприятной для жизни (И.М. Ильинский).

Жизнетворчество - расширение мира, расширение жизненных отношений, личностно-ориентированная практика развития и коррекции отношений с миром. По мнению Д.А. Леонтьева, изменение во внутреннем мире является одним из путей, через которые мы оказываемся в состоянии повлиять на наши отношения с внешним миром.

Эти три теории, как три кита являются, на наш взгляд, именно теми ориентирами, той основой, на которой может выстраиваться вся практическая работа психолога в современном изменяющемся мире, в мире, в котором так много «жертв» кризисных явлений. Потеря работы, материальные трудности, потери в сфере взаимоотношений, потеря себя, в конце концов, и т.д. - все это и многое другое очень тяжело переживается современным человеком и приводит к состоянию жертвы жизни вообще.

Примером такой практической работы, имеющей форму программы, составленной с учетом реалий сегодняшнего дня, являются авторские программы «Искусство побеждать», «Достичь успеха», направленные на изменение установки жертвы и ориентацию человека на активную, творческую жизнь. Кроме этого, разработанный «Дневник самонаблюдения» на основе программ позволяет молодым людям вести тщательную рефлексию в течение каждого занятия, помогает анализу промежуточных и конечных результатов совместной работы по преодолению кризисов, тяжелых жизненных ситуаций, сформированной установки «жертва».

Многие психологи отмечают работу с дневником как наиболее эффективный способ работы над собой и отмечают следующее:

- дневник может использоваться как средство самовыражения и как прием активной концентрации внимания и воли;
- дневник приучает человека фиксировать события своей жизни и размышлять над ними;
- дневник создает условия для развития самооценки, способствует представлениям о динамике развития личности;
- содействует анализу деятельности и составлению программы развития;
- реализует внутреннюю потребность к рефлексии молодых людей.

Дневник часто является «единственным молчаливым другом» и всегда «верным союзником», он позволяет взглянуть на события критически, разрядить накалившуюся обстановку, помогает запечатлеть интересные события жизни и т.д.

Практическая ценность разработанных занятий определяется следующими задачами:

Обучающие. Включают в себя беседы по экзистенциально-смысловой проблематике («В поисках смыслов», «Философия счастья», «Формула успеха», «Чувство любви» и т.д.).

Развивающие, формирующие. Нацелены на развитие рефлексии, формирование позитивного образа «Я» у молодых людей, актуализацию механизма таланта, включающего в себя развитие глубоких чувств, инициативности, творческого мышления и воображения, сильного энергипотенциала, хорошей психомоторики.

Воспитывающие. Направлены на оптимизацию межличностного взаимодействия благодаря актуализации сильных сторон личности молодежи. Воспитание глубоких и сильных чувств, адекватного реагирования на нежелательные эмоциональные переживания тревоги, страхов, агрессивности в общении. Воспитание настойчивости и упорства и активности в достижении целей и т.д.

Как видим, последовательность системогенезов есть индивидуальное развитие человека, заключающееся в разрешении вечного вопроса: умереть или измениться. И разработанные авторские программы позволяют человеку из данной дуальной пары сделать выбор в пользу измениться и занять позицию жизнестойкости, жизнеспособности и жизнетворчества.

Библиографический список

1. Одинцова М.А. Основные теоретические интерпретации феномена «жертва» в науке // Гумани-

тарно-экономический вестник. - № 4. - 2006. - С. 106-113.

2. Одинцова М.А. Достичь успеха: Коррекционная программа развития личности детей младшего и среднего школьного возраста. - Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2002. - 60 с.

3. Одинцова М.А. Искусство побеждать: Коррекционная программа по развитию личности юношей и девушек: учеб.-метод. пособие. - Минск: Веды, 2003. - 134 с.

4. Одинцова М.А. Дневник самонаблюдения: учеб.-метод. пособие. - Минск: Веды, 2003. - 112 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В.Д. ШАДРИКОВА К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОВЕДЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ

Патоша О.И., аспирант Государственного университета
Высшая школа экономики, г. Москва

В современной экономической ситуации, когда фирмам-производителям в условиях жесткой конкуренции необходимо продать свой товар или услугу, растет внимание к потребителю, к его интересам, желаниям, мнениям. Исследования поведения потребителей являются предметом маркетинга и необходимы для принятия решения о том, какой продукт выпустить на рынок, кому он должен быть предназначен; каковы должны быть особенности организации стратегии продвижения товара.

Наиболее интенсивно проблема поведения потребителей разработана в маркетинговых теориях. В целях изучения, предсказания этого сложного многогранного феномена специалисты маркетинга прибегают к построению моделей. Наибольшее распространение получили многофакторные маркетинговые модели, созданные в 60-70-х гг. Они представляли собой инструмент анализа поведения потребителей, позволяющий обобщать большие объемы информации, логически их представлять в сжатой форме, а также обеспечивающий теоретическую структуру дальнейших исследований. Большой вклад в разработку моделей поведения потребителей внесли зарубежные исследователи Энджелл, Блэкуэл, Миниард, Ховард, Шет, Никосиа, Андреасен и т.д. В данных моделях потребительское поведение рассматривается как процесс, в котором сам акт покупки является лишь одним из элементов. На потребительское поведение влияет множество внутренних и внешних переменных, которые взаимодействуют между собой. Модели широко критикуют за методологическую ограниченность, вызванную их формальностью, абстрагированностью от реальности, громоздкостью, что ведет к ограничению практической ценности, а также трудностям эмпирической проверки. В данных моделях также не учитывается активность и целенаправленность поведения потребителя, неоднозначно представлены побудители активности. Акцентирование внимания на отдельных факторах и процессах, которые, по мнению исследователей, являются главными при покупке, способствует дроблению поведения на множество данных, что препятствует его изучению как элемента целостного поведения человека.

В литературе указывается на условность термина «поведение потребителя». В реальности существует просто поведение людей, а потребительским оно становится под особым углом зрения исследователя, выделяющего в целом комплексе поступков человека только те действия, которые касаются потребления. В связи с этим мы считаем, что для преодоления вышеперечисленных недостатков необходимо поведение потребителей рассматривать как вид ежедневной, целенаправленной деятельности человека, которую он осуществляет наряду с трудовой, учебной и другими видами деятельности, и использовать для этих целей единую психологическую концепцию в качестве теоретического основания. Таким образом, мы создали функциональную модель поведения потребителей на основе функциональной системы деятельности В.Д. Шадрикова.

По аналогии с функциональной системой деятельности В.Д. Шадрикова мы выделили следующие компоненты функциональной модели поведения потребителей:

- мотивацию поведения потребителей;
- целеполагание в процессе приобретения товара;
- программу поведения, связанного с покупкой;
- информационную основу поведения потребителей;
- принятие решения о покупке;
- индивидуальные качества потребителя.

Данные блоки тесно взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга, поэтому их выделение

возможно только для исследовательских целей.

Таким образом, функциональная модель поведения потребителей представляет собой целостное единство психических свойств субъекта деятельности и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность, связанную с выбором, приобретением и потреблением товаров и услуг, то есть эти связи организованы в плане достижения конкретной цели.

В отличие от маркетинговых многофакторных моделей функциональная модель является менее громоздкой, что способствует процедуре ее экспериментальной проверки, но в то же время более содержательной, позволяющей рассматривать потребителя как субъекта деятельности, принимающего решения, вырабатывающего и корректирующего программы поведения, связанного с покупкой.

Функциональная модель поведения потребителей может служить теоретическим основанием для проведения эмпирических психологических исследований различных форм поведения потребителей, имеющих прикладную ценность для маркетинга.

ПРИНЦИП ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ КАК ОДИН ИЗ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПРИНЦИПОВ РАЗВИТИЯ СИСТЕМ

Пирожкова М.Г., кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии младшего школьника
Московского педагогического государственного университета,
г. Москва

В психологии представление о том, что развитие процессов познания у человека идет от общего к частному, от целого к частям, от форм однородно-простых, глобальных и целостных к формам разнородно-сложным и внутренне-расчлененным, существует, как известно, еще с XVIII века, а возможно, появилось и раньше. Это представление основано на идее о ключевой роли процессов дифференциации в умственном развитии, которые, как это становится все более очевидным с позиций сегодняшней психологической науки, неразрывно связаны с принципом интеграции и иерархической организации и составляют ядро системного подхода к процессам развития.

В монографии Н.И.Чуприковой «Принцип дифференциации: умственное развитие» приведены тщательно подобранные и вполне убедительные доказательства существования этого универсального механизма развития, найденные в подробно и глубоко проанализированных научных трудах психологов, физиологов как прошлого, так и настоящего времени, как отечественных, так и зарубежных, как широко известных, так и малоизученных, как в общих, так и в частных теориях, в теоретических и экспериментальных исследованиях.

Н.И.Чуприкова отмечает, что «в современной теории систем понятия дифференциации и интеграции выступают как наиболее важные критерии высоты или степени организации. Большинство авторов сходится в том, что высота организации определяется количеством входящих в систему разнородных элементов (степень разнообразия), количеством и разнообразием связей между элементами и уровнями. «Везде, где имеет место развитие, оно идет от состояния меньшей дифференцированности структуры и функций системы к состояниям все большей их дифференцированности и иерархической упорядоченности». Н.И.Чуприкова приводит слова Э.Г.Юдина, что подобный тип научного объяснения относится к наиболее высокому типу, так как опирается на различного рода универсально-абстрактные конструкции, вскрывающие некоторые универсальные механизмы преобразования вещей и явлений. Это «как раз то, в чем остро нуждается психологическая наука для преодоления теоретической и методологической «рыхлости» и несобранности».

Н.И.Чуприкова в своей работе рассматривает принцип дифференциации как объяснительный принцип применительно к процессу онтогенетического умственного развития. Наше исследование предполагает рассмотреть эту проблему более широко.

Одной из задач является поиск доказательств применения принципа дифференциации и интеграции как одного из универсальных механизмов развития психики в филогенезе.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ)

Суворова Г.А., доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии младшего школьника
Московского педагогического государственного
университета, г. Москва

Анализ современных подходов и важных теоретико-методологических вопросов в исследовании деятельности в отечественной психологии (Суворова Г.А., 2000-2007 гг.) позволяет констатировать следующие научные факты.

Факт первый. На современном этапе развития отечественной психологической науки категория деятельности очень широко используется с разным пониманием ее сущности в разных отраслях психологии, в разных областях психологической науки и общественной практики, в разных разделах психологии как учебной дисциплины. По-прежнему сохраняется ситуация, охарактеризованная Б.Ф. Ломовым (1984, с.190-240). Более 20 лет назад он отмечал следующее: категория деятельности широко используется в науке и практике потому, что она обладает большой объяснительной силой; являясь по своему происхождению общественно-исторической, общепсихологической и междисциплинарной категорией, и в силу этого, многозначной, она позволяет в разных науках (общественных, естественных, технических, экономических, философских, педагогических, социологических, др.) многое объяснять в поведении человека и разных видах его активности; последствия для психологии междисциплинарного характера деятельности - подмена психологических аспектов анализа деятельности философскими, социологическими, экономическими и т.д. В связи с этими обстоятельствами, он подчеркивал, что возрастает востребованность в разработке понятийного аппарата психологической теории деятельности. В настоящее время ситуация с использованием понятия деятельности для изучения характеристик человеческой индивидуальности в процессе формирования человека как субъекта деятельности не изменилась - отсутствует его однозначное понимание.

Факт второй. В психологических исследованиях деятельности человека отечественные психологи (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.В. Рубцов, В.П. Зинченко, А.Л. Журавлев, Ю.К. Стрелков, В.А. Бодров, П.Я. Гальперин, Е.А. Климов, А.Г. Асмолов, Ю.М. Забродин, В.В. Давыдов, Г.В. Суходольский, О.А. Конопкин, Д.Б. Богоявленская, А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков, В.А. Пономаренко, Н.В. Нижегородцева, А.Н. Воронин, Орел, В.Д. Шадриков, др.) в той или иной форме, в том или ином контексте подчеркивают теоретико-методологическую важность применения системного подхода к анализу деятельности как сложного объекта познания. Если встать на позицию Б.Ф. Ломова (1966-1996 гг.), который в качестве компонентов развивающейся системы психологического знания выделял категории (понятия), принципы, законы и методы в исследовании психического, то система развивающегося психологического знания о деятельности должна включать основные понятия психологического анализа деятельности, основные принципы и законы формирования деятельности человека на разных этапах его развития и основные методы исследования деятельности. Эта позиция Б.Ф. Ломова позволяет нам выделить следующий научный факт.

Факт третий. Одним из перспективных подходов к системному анализу в психологии деятельности является теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова (1974-2007г). Теория системогенеза деятельности содержит строгий понятийный аппарат для описания закономерностей деятельности человека, в ней выделены методологические принципы и теоретические процедуры системного анализа деятельности, она содержит универсальную теоретическую модель деятельности. (Отмечают А.В. Карпов, 1988, В.А. Бодров, 1999, В.Н. Дружинин, 1988, Г.А. Суворова, 2000-2007). Законы системогенеза деятельности, установленные В.Д. Шадриковым, Б.Ф. Ломов относит к психологическим законам, формирующим «самый механизм психических явлений» (1986).

Выделим ключевые проблемы психологии деятельности, неоднократно обсуждаемые в научной прессе, определяющие процесс развития системы психологического знания о деятельности и очень кратко (в силу ограниченности объема публикации) рассмотрим стратегии системогенетического подхода в их исследовании.

Первая группа ключевых теоретических вопросов касается понятийного аппарата психоло-

гии деятельности. Конкретизируем их. Какое место занимает категория деятельности в системе базовых категорий психологии, составляющих теоретическую основу понятийного аппарата психологической науки и как она взаимосвязана с другими категориями и методологическими понятиями психологии? Как осуществляются переходы между категориями в процессе познания психического? Какие базовые понятия системного анализа психического могут конструктивно использоваться в системном анализе различных видов и форм деятельности человека?

По отдельным научным публикациям автора теории системогенеза деятельности (1974-2007 гг.) нами (Суворова Г.А., 2006) выделены «понятийные ярусы» в описании системогенетических закономерностей психики, деятельности и способностей человека, его внутреннего мира (содержание понятий определяет сам автор теории системогенеза деятельности). Первый «понятийный ярус» составляют основные понятия в анализе психического как сложного объекта познания. Второй «понятийный ярус» составляют понятия системного анализа деятельности и способностей человека. Третий «понятийный ярус» образуют основные понятия психологического анализа образовательного процесса. В четвертый «понятийный ярус» можно включить понятия психодиагностики и психопрогностики как методов решения

практических задач. Выделенные «понятийные ярусы» формируют то самое проблемное поле понятий, которое в некоторой «системологической сетке» (термин В.Н. Дружинина (1991 г.) и может быть общим основанием при общетеоретических, прикладных и практических направлениях реализации системного подхода в исследовании психологии деятельности человека и дают возможность строгой формализации основных положений общепсихологической теории деятельности.

Вторую группу ключевых теоретических вопросов формирует центральная проблема психологии деятельности - выбор исходной единицы, единой характеристики, единого «сквозного» параметра деятельности, позволяющего осуществлять ее психологический анализ и сопоставлять результаты этого анализа. Что психологи изучают в деятельности? В чем состоит предмет психологического изучения деятельности? Этот вопрос впервые в психологии четко выделен в теории системогенеза деятельности. Ответ именно на этот вопрос прежде всего и выделяет психологию деятельности в самостоятельную область исследования и способствует раскрытию сущности деятельностного подхода в психологии. Сошлемся на авторитетное мнение К.А. Абульхановой-Славской (1979, 2007), которая отмечает, что в разработке проблемы деятельности В.Д. Шадриков ставит вопросы методологического плана, четко и всесторонне выделяя собственно психологический аспект ее анализа: вводит в разработку проблемы деятельности новое понятие психологической системы деятельности, выделяет компоненты и уровни ее системогенетического анализа. Он методологически прослеживает соотношение психологической структуры деятельности и реальной социальной деятельности, связь психологической реальности осуществления деятельности с ее социальной реальностью, выводит «на свет» субъективный результат деятельности, сопоставляя его с социальным результатом, через личность интегрирует эти две различные реальности деятельности. Понятие « психологическая система деятельности»-центральное понятие теории системогенеза деятельности, определяющее психологическую сущность и предмет психологического изучения деятельности, приобретает статус методологического понятия.

Третья группа ключевых вопросов психологии деятельности – теоретические, методические и экспериментальные процедуры системного анализа деятельности и ее основных компонентов. Сформулировав общие положения системного подхода к исследованию сложных объектов познания при двух разновидностях системного знания (моносистемная и полисистемная фокусировки), В.Д. Шадриков разработал конкретные научно-методические требования к процедуре организации системного исследования деятельности как сложного объекта познания, рассмотрев при этом взаимосвязь предмета познания, способностей и результатов деятельности и сопоставив уровни научного познания и способы научного мышления. Раскрыв специфику сложных объектов познания при системном подходе, выделив главную особенность и главные направления реализации системного подхода в изучении деятельности, а также условия единого понимания результатов системных исследований, ученый формулирует объект, предмет, задачи, основные линии психологического исследования деятельности и предлагает универсальный теоретический конструкт (модель), реализующий принцип психофизического единства в ее исследовании. В психологическом анализе деятельности впервые разводятся понятия «структура деятельности», «психологическая структура деятельности», «психологическая система деятельности», а также понятия интер-

корреляционной и интракорреляционной структуры деятельности. Системное представление о деятельности, ее сущность как многоуровневого образования раскрывается через многоуровневый анализ: личностно-мотивационный, компонентно-целевой, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический, индивидуально-психологический. Для каждого уровня анализа деятельности разработаны стратегии, методические приемы и экспериментальные процедуры. Сформулированный тезис об идентичности структуры способностей и структуры деятельности дает возможность исследовать развитие способностей в процессе формирования психологической системы деятельности. Рассмотрение общих и специальных способностей на основе психологического анализа деятельности позволяет выделить путь развития профессиональных способностей из общих способностей человека-формирование у операционных механизмов способностей черт оперативности, предложить общие принципы диагностики способностей и обосновать метод диагностики мнемических способностей, который получает название метода развертывания мнемической деятельности. В.Д. Шадриков инициировал разработку своими учениками разных модификаций метода развертывания психологической структуры деятельности для диагностики способностей и получения экспериментальных данных: об особенностях формирования операционных механизмов мнемических способностей (Л.В. Черемошкина, 1990, Т.В. Зотова, 1991, Г.А. Стюхина, Д.Г. Мунасипов, 1996), перцептивных способностей (С.В. Филина, 1995, Т.Н. Соболева, 1999), психологической готовности к учебной деятельности (Н.В. Нижегородцева, 1983-2001), структуры учебной деятельности (Г.А. Суворова, 2003), структуры интеллекта (Ю.П. Поваренков, 2000, др.). Последовательно реализуя системный подход в исследовании проблем психологии деятельности и способностей человека, В.Д. Шадриков показывает их взаимосвязь с методологическими проблемами психологии развития человека, его профессионального обучения, научения в широком смысле слова.

Принцип деятельности, разрабатываемый в системогенетической парадигме (научная школа академика В.Д. Шадрикова), является перспективным в познании и объяснении психического, психологический анализ деятельности остается одним из главных методов научного исследования объективных законов психики, мира внутренней жизни человека.

ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ СПОСОБНОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Филина С.В., кандидат психологических наук,
заместитель директора Ярославского областного
центра профориентации молодежи и психологической поддержки населения
«Ресурс», г. Ярославль

До сих пор в отечественной психологии (по крайней мере, в послевоенный период) тематика восприятия не анализировалась в контексте способностей, а в самом процессе восприятия изучались отдельные его особенности в рамках искусственных лабораторных моделей. Анализ 24 наиболее распространенных методик изучения различных сторон и аспектов восприятия показал, что они направлены на рассмотрение отдельных характеристик, сторон и качеств восприятия, характеризуются искусственностью основных элементов экспериментальной ситуации. Теоретические подходы, лежащие в основе этих методов, рассматривают восприятие преимущественно как процесс, присущий абстрактному носителю. Отсутствуют методы изучения естественного целостного процесса восприятия, а также методы диагностики способностей восприятия. Нормальное восприятие живого человека в его повседневной жизни фактически оставалось за рамками этих исследований. Автором была поставлена задача создать метод для исследования целостного зрительного восприятия и способностей, обеспечивающий такое восприятие в естественных условиях, в реальном масштабе времени.

В рамках диссертационного исследования была разработана оригинальная авторская методика диагностики способностей зрительного восприятия, построенная на основе теоретических представлений в рамках концепции способностей доктора психологических наук В.Д. Шадрикова. При этом способности зрительного восприятия автор рассматривает как сущностные качества человека, определяющие эффективность реализации функции восприятия - функции целостного отражения объективного мира (мира, существующего независимо от экспериментатора, а не сконструированного им, как в большинстве лабораторных экспериментов по исследованию восприятия).

При проектировании собственного метода исследования способностей зрительного восприятия с учетом специфики естественного (нормального) целостного зрительного восприятия автором были сформулированы требования к тест-объекту и условиям исследования, реализация которых в экспериментальной процедуре создает условия для функционирования такого естественного восприятия. Выбраны и обоснованы тест-объект - цветная репродукция реалистической картины жанра «бытовая сцена»: работа В.Е. Маковского «Без хозяина» (как фрагмент многопараметрической, заранее не структурированной экспериментатором, реальности); объект исследования - это дети 10-12 лет и их способности зрительного восприятия (в этом возрасте способности зрительного восприятия активно формируются).

Суть метода изучения способностей зрительного восприятия заключается в следующем. При восприятии субъектом (начиная с младшего школьного возраста) такого достаточно привычного и естественного для перцепции объекта как репродукция реалистической художественной картины (в нашем случае - это работа В.Е. Маковского «Без хозяина») в обычных условиях, например, для школьников в классе, при нормальной освещенности, в реальном масштабе времени, когда ребенок может рассматривать репродукцию столько времени, сколько нужно, а также производить с ней разные манипуляции по собственному желанию (всматриваться, брать в руки, поворачивать, подносить к глазам и т.д.), у него функционирует естественное целостное зрительное восприятие. При этом динамику процесса восприятия можно изучать в двух аспектах: как разворачивание перцептивной деятельности и как взаимодействие визуальности и семантики. Психологическими механизмами, обеспечивающими такое восприятие, являются способности зрительного восприятия.

На базе метода исследования способностей зрительного восприятия разработана методика их диагностики. Разработка была направлена на определение условий экспериментальной процедуры, оптимальных для изучения способностей зрительного восприятия; поиск качественно-количественных показателей продуктивности этих способностей; создание способов диагностики операционных механизмов способностей зрительного восприятия. Показано, что оптимальными условиями для диагностики способностей зрительного восприятия школьников являются естественные, привычные для них условия деятельности - школьные кабинеты, при условии добровольного и заинтересованного участия испытуемых в обследовании или ситуация психологической консультации. Методика позволяет: исследовать индивидуальность процесса зрительного восприятия конкретного субъекта, что дает возможность посмотреть на индивида с позиции его уникальности, самости; провести качественный анализ способностей зрительного восприятия как сущностных качеств субъекта, образующих в числе прочих его особенностей, индивидуальность этого человека; зафиксировать индивидуальные различия в продуктивности способностей зрительного восприятия, уровень их развития; предложить способы коррекции этих способностей для конкретного индивида.

В составе способностей зрительного восприятия были выделены 4 свойства: свойство целостно и адекватно отражать объект при отсутствии его детализации (недифференцированное восприятие); свойство отражать многообразные детали объекта (предметы ситуации) в их полноте и точности; свойство отражать незаметные и замаскированные детали объекта (предметы ситуации) в их полноте и точности; свойство адекватно отражать объект целостным на основе полноты его детализации (дифференцированное восприятие). Эти свойства обнаруживаются в процессе реализации целостного сознательно организованного субъектом зрительного восприятия естественного для перцепции объекта в реальном масштабе времени, в обычных условиях жизнедеятельности.

По результатам диагностики можно дать развернутую характеристику сущностных моментов способностей зрительного восприятия в двух аспектах: специфика показателей продуктивности способностей зрительного восприятия и качественное своеобразие внутренних психологических механизмов этих способностей - операционных механизмов.

При исследовании способностей зрительного восприятия детей 10-12 лет (выборка около двухсот человек) по предложенной автором методике диагностики была получена характеристика этих способностей у детей указанного возраста. Выделены следующие характерные особенности способностей зрительного восприятия у детей 10-12 лет: 1) на продуктивность способностей зрительного восприятия оказывают влияние два основных фактора: фактор полноты и точности восприятия и фактор осмысленности восприятия; 2) возможны 4 типа сочетаний свойств способностей зрительного восприятия у детей 10-12 лет, характеризующихся различной продуктивностью; 3) в состав операционных механизмов способностей зрительного восприятия входит, в среднем, небольшое их число ($X_{ср.}=4,88$) при индивидуальных вариациях от 2 до 7. Был получен следующий пе-

речень операционных механизмов, расположенный по частоте встречаемости в выборке: ассоциация (97%); группировка по визуальным признакам (97%); группировка по смысловым признакам (60%); соизмерение (57%); выделение опорного пункта (46%); перекодирование (40%); достраивание (35%); структурирование (34%); схематизация (21%); упорядоченное сканирование (18%); сериационная организация материала (15%). При этом специфическими для восприятия операционными механизмами являются соизмерение и сканирование. 4) набор операционных механизмов, их количество непосредственно влияют на продуктивность способностей зрительного восприятия; 5) эмоциональное отношение детей к объекту восприятия неоднозначно влияет на эффективность восприятия и служит своеобразным регулятором построения образа.

СЕКЦИЯ 2

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ ПОДРОСТКА ЕВРОПЕЙСКОГО СЕВЕРА

Быстров А.Н., кандидат биологических наук, доцент,
заведующий кафедрой социально-экономических дисциплин
Котласского филиала Архангельского государственного
технического университета, г. Котлас

Условия российского Севера оказывают влияние на различные особенности развивающегося организма, в том числе на психологическую структуру личности подростка. Поэтому, несмотря на общую закономерность организменного и личностного развития, у региональных подростков следует ожидать определенных различий со стороны анатомо-физиологических, психофизиологических и психосоциальных характеристик под влиянием места и среды проживания. Еще Л.С. Выготский развитие ребенка рассматривал посредством особого приспособления его к среде, не только социальной, но и природной, со своеобразием ритмичности суточных и годовых колебаний.

Используя методологию системного подхода, предложенную В.Д. Шадриковым и разрабатываемую его учениками М.М. Кашаповым, В.А. Мазиловым, Ю.П. Поваренковым и др., мы осуществили этот подход на основании документальных источников, публикаций, а также материалов, собранных в различных районах страны, что позволило нам получить теоретическую модель психологической структуры личности российского подростка. В результате проведенного эмпирического исследования и контрольных замеров была выявлена психологическая структура личности подростка, проживающего в российских условиях Европейского Севера.

Проведенное в русле научной концепции Б.Г. Ананьева исследование компонентов, относящихся к разным уровням и сторонам развития личности подростка, позволило выявить корреляционные взаимосвязи структурных блоков, объединяющие различные социально-психологические и индивидуальные свойства (рис 1.).

На основании полученного фактологического материала нами была разработана концепция психологии подростка, проживающего в российских условиях Европейского Севера, с учетом влияния региональных факторов. В своем изложении мы старались придерживаться логики подходов, выстроенной нами в процессе теоретической и практической частей исследования. Сама иерархическая структура личности подростка строилась на основании факторного анализа полученных данных, а подчиненные, соподчиненные компоненты и субкомпоненты, входящие в блоки, остались прежними, как они и представлены в теоретической модели.

Эмпирическое исследование психологической структуры личности подростков посредством обобщения и анализа полученных данных по указанной проблематике позволило выявить девять структурно-функциональных блоков, включающих в себя компоненты и субкомпоненты, отражающие специфику построенной модели.

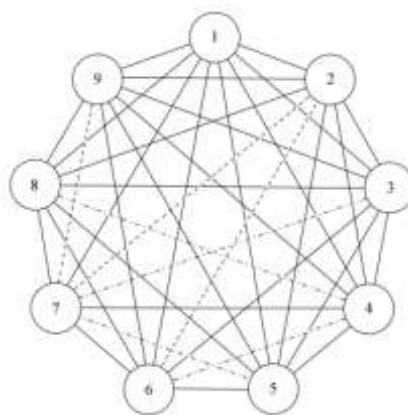


Рисунок 1. Корреляционная плеяда взаимосвязей структурных блоков

Примечание.

- Связь слабая
- - - - - Связь умеренная
- Связь заметная

- Название блоков: 1. Развитие индивидуальных свойств.
 2. Развитие самосознания.
 3. Развитие мотивационной сферы.
 4. Развитие личностных качеств.
 5. Деятельность.
 6. Развитие способностей и одаренность.
 7. Личностный опыт.
 8. Развитие эмоционально-волевой сферы.
 9. Развитие идентичности.

Путем факторизации матрицы интеркорреляций определена факторная структура (таблица 1).

Таблица 1

Факторная структура личности подростков

Факторы	Параметры		
	Структурные блоки	Факторные нагрузки	Процент объяснения суммарной дисперсии
F1	Развитие самосознания	0,999	20,91
F2	Развитие мотивационной сферы	0,969	18,69
F3	Развитие личностных качеств	-0,993	12,96
F4	Деятельность подростка	-0,992	12,7
F5	Развитие способностей и одаренность	-0,983	11,09
F6	Личностный опыт подростка	0,984	9,24
F7	Развитие эмоционально-волевой сферы	-0,951	9,18
F8	Развитие идентичности	-0,974	5,21

Среди системообразующих факторов выделился в качестве ведущего блок анатомо-физиологического развития, состоящий из компонентов, отражающих пубертатность и функционирование внутренних органов организма молодых людей. Структура личности подростков, проживающих в российских условиях Европейского Севера, детерминирована физическим развитием, нашедшим свое отражение в показателях роста, массы тела, жизненной емкости легких и экскурсии грудной клетки. Подростки, проживающие на севере, эрготропны, показатели жизненной емкости легких и экскурсии грудной клетки достоверно превышают показатели, полученные у подростков юга. Такое обстоятельство гипотетически связано с пониженным парциальным давлением кислорода в атмосфере, что специфично для северного региона.

Второй блок развития самосознания содержит восемь компонентов: структуру самосознания,

мировоззрение, «Я-концепцию», рефлексию, саморефлексию, самоопределение, самооценку и самореализацию подростка.

Блок развития мотивационной сферы личности подростка составляет компонент потребностей, соподчинивший субкомпоненты: потребность в общении, потребность казаться взрослым, потребность в признании, дружбе и аффиляции. Интересы, ценности, идеалы, убеждения и мечты интегрировались в рассматриваемом блоке на правах автономных компонентов.

Компоненты темперамента и характера подростков вошли в блок, отражающий развитие качеств личности.

Блок деятельности соподчинил себе учебную деятельность и ее субкомпоненты, связанные с процессами интериоризации и экстериоризации. Деятельность общения и общественно полезная деятельность включены в данный блок на правах самостоятельных компонентов.

В шестой блок развития способностей и одаренности входит компонент познавательных способностей, включающий в себя субкомпоненты восприятия, внимания, памяти, мышления, речи и воображения. Компонент общих способностей соподчинил себе культурно-независимый, структурный, креативный и социальный виды интеллектов. Креативность, профессиональная направленность, склонности и задатки вошли в данный блок как самостоятельные компоненты.

Компоненты, отражающие знания, умения и навыки, включены в блок опыта личности подростка.

В блок развития эмоционально-волевой сферы вошел компонент эмоций и психических состояний подростков с включением субкомпонентов тревожности, агрессивности, застенчивости, психического напряжения, страха. Компонент чувств конвергировал субкомпоненты чувства взрослости, чувства личности, возрастной неполноценности, тревожности и моральное чувство. Воля включена в данный блок на правах самостоятельного компонента.

Последний блок идентичности содержит компоненты половой, личностной, профессиональной и этнической идентичностей.

Приведенные нами положения концепции психологии подростка Европейского Севера исследовались при помощи системного многомерного анализа с использованием комплексного, структурного и целостного подходов, в результате чего была получена обобщенная модель структуры личности подростка. Структурные компоненты личности подростков, проживающих в российских условиях Европейского Севера, на достоверном уровне отличаются своеобразием, специфичностью и неоднородностью степени выраженности.

Таким образом, количественная и качественная характеристики в ходе проведенного многомерного исследования приблизили нас к подтверждению выдвинутой нами гипотезы о влиянии средовых региональных факторов на формирование психологической модели структуры личности подростка, проживающего в российских условиях Европейского Севера.

РЕГУЛЯТИВНАЯ РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ СМЕШАННОГО СПЕЦИФИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА РАЗВИТИЯ)

Деревянкина Н.А., кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Проблема эмоционального здоровья в дошкольном детстве остается чрезвычайно актуальной. Для этого существует по крайней мере две причины: эмоциональность дошкольника носит характер метарегулятивного процесса, так как отражается на всех уровнях активности (организмическом, когнитивном, личностном); степень эмоционального благополучия современных дошкольников поступательно уменьшается. Рассмотрению проблемы эмоциональных нарушений посвящено большое число работ – и научных, и практических. Проводятся исследования, предлагаются программы коррекции эмоциональной сферы детей. При этом количество вопросов и проблем, связанных с эмоциональными нарушениями дошкольников, не уменьшается. Это связано прежде всего с увеличением числа детей с отклонениями в развитии. Кроме того, в последние годы наблюдается тенденция роста числа случаев сочетанных нарушений развития. В таких условиях возможности организации коррекционной работы в групповом режиме существенно снижены, так как часто создать

группу детей с относительно близкими нарушениями оказывается невозможно. При этом мы обнаруживаем признаки похожих эмоциональных проблем у детей с различными отклонениями в развитии.

Наше исследование эмоциональных нарушений проводилось в 2003 – 2006 годах на базе нескольких МДОУ д/с компенсирующего вида г. Ярославля. В исследовании участвовало 138 детей в возрасте от 4 до 8 лет. Все дети имеют в качестве основного диагноза «Смешанное специфическое расстройство развития», в качестве дополнительных диагнозов встречаются «Умственная отсталость(?)», «Расстройство речевого развития», «Синдром дефицита внимания и гиперактивности», «Нарушения поведения», «Синдром раннего детского аутизма» (легкие формы), двуязычие, болезни нервной системы, и другие. Дополнительные нарушения психического и/или соматического здоровья отмечаются более чем у половины детей. В качестве диагностического инструментария мы использовали методики: Карта наблюдений Д.Стотта (КН), Детский тест тревожности (ТТ), Метод цветowych выборов (МЦВ), Эмоциональные картинки (ЭК).

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы:

1. Для дошкольников с ЗПР характерны признаки эмоциональных нарушений, типичные для депрессивных расстройств различной степени выраженности; эмоциональное напряжение, невротические симптомы, беспокойство и депрессивные тенденции можно считать «базовыми» в структуре нарушений эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР; отнесение ребенка к «неблагополучной семье» повышает вероятность обнаружения у него воспитателем признаков дезадаптации и поведенческих расстройств; специфические характеристики детей с ЗПР – черты паранойяльного стиля, агрессивность, избирательность в межличностных контактах; общие черты всей выборки дошкольников – демонстративные тенденции, сензитивность, ранимость, потребность в более близких отношениях, чем есть в данный момент времени.

2. Большая вербальная активность детей с ЗПР является отражением их эмоционального состояния – оно менее уравновешено и более лабильно, чем у детей с нормальным уровнем развития; вербальная активность выступает опосредованным показателем тревожности ребенка в отношениях с взрослыми; в целом дети с ЗПР оказываются более тревожными, чем дети с нормальным уровнем развития.

3. Дети с ЗПР и нормальным уровнем развития по-разному оценивают ситуации, представленные в Тесте тревожности, что является отражением их опыта взаимодействия со сверстниками и значимыми взрослыми; дети с ЗПР характеризуются большим числом негативных установок как в отношении других детей, так и в отношении взрослых, в том числе родителей.

4. Дошкольники с ЗПР хуже узнают статические изображения эмоциональных состояний, однако, очевидно, что механизм приобретения знаний об эмоциональных состояниях для детей с ЗПР и нормальным уровнем развития один и тот же – непосредственное восприятие эмоций (или их изображений); интеллектуальные характеристики – наличие сформированных или формирующихся понятий «гнев», «страх», «самодовольство», владение лексикой, умение отделять главное от второстепенного, способность использовать помощь – существенно влияют на успешность распознавания «неинтеллектуальных» состояний; узнавание каждой эмоции зависит от узнавания всех других, а общая успешность является результатом влияния в наибольшей степени - страха, гнева, радости и уныния, в наименьшей – самодовольства; самодовольство не является для детей с ЗПР значимым переживанием; осознанная направленность эмоционального переживания на самого себя представляет для дошкольников с ЗПР особую трудность; низкая степень узнавания базовых эмоций связана с глубокими и интенсивными проблемами эмоциональной сферы, что делает ребенка не только неадекватным в общении, но так же снижает его познавательные способности в структуре межличностных отношений.

Между мальчиками и девочками с нормальным уровнем развития наблюдается больше значимых различий, чем между мальчиками и девочками с ЗПР – 15 против 12. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что наличие нарушения развития в некотором смысле нивелирует половые различия, переводя их в иную плоскость. Различия между мальчиками и девочками, общие для обеих групп: у мальчиков отмечается больше симптомов синдрома III Уход в себя КН и большее число симптомов общей дезадаптации, а так же признаки более выраженной стеничности, чем у девочек. Возможным объяснением этого может служить то, что оценщиками в КН во всех случаях выступали воспитательницы – женщины, естественным образом придерживающиеся «феминных» форм пове-

дения. Мальчики могут казаться им более закрытыми и менее социализированными в силу большей агрессивности и меньшей эмоциональной раскрепощенности.

Девочки и мальчики группы с ЗПР значительно различаются несколькими особенностями:

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

- девочки имеют больше черт зависимости, чем мальчики, для них характерны высокая тревожность в отношении к взрослым, признаки принадлежности к неблагополучным семьям, неровная вербальная активность, успешное узнавание злого лица; мальчикам присуща потребность в покое и защищенности, их отличает высокая вербальная активность, адекватность реакций на ситуации взаимодействия с родителями и агрессивное нападение, успешность узнавания эмоций вообще, большое количество признаков враждебности к взрослым;

- мальчики тревожнее девочек;

- мальчики узнают эмоциональные картинки успешнее девочек.

Все это свидетельствует о том, что мальчики и девочки выбирают разные способы компенсации нарушения развития, в то время как задача освоения половой модели эмоционального поведения отходит на второй план.

Существуют значимые различия особенностей эмоциональной сферы между дошкольниками, для которых ЗПР является единственным диагнозом, и дошкольниками с несколькими диагнозами по следующим критериям:

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

- дети с одним диагнозом более склонны к пессимистическим реакциям, для них характерно большое количество невротических симптомов, признаки недоверия к новому и тенденция к «уходу в себя», присутствуют указания на травматический опыт взаимодействия с взрослыми, высокая личностная тревожность;

- дети с несколькими диагнозами менее критичны в отношении других людей, им присущи низкая эмоциональная компетентность, невротические симптомы, отражающиеся на их сексуальном развитии, низкая степень адекватности как в ситуациях взаимодействия с взрослыми, так и в общении с детьми;

- дети с одним диагнозом и несколькими диагнозами значительно различаются по индексу тревожности (ИТ), но не по степени выраженности, а в связи с характеристиками распределения значений ИТ в этих подгруппах;

- дети с одним диагнозом успешнее в узнавании эмоций и менее однородны по этому признаку.

В целом наличие нескольких нарушений развития не приводит к принципиально новым проблемам в эмоционально-поведенческой сфере, достаточно одной формы дизонтогенеза, чтобы ребенок мог быть отнесен к числу эмоционально неблагополучных. Сочетанный диагноз привносит в это неблагополучие специфические для данной формы нарушения развития эмоциональные черты, которые изменяют состояние эмоциональной сферы, но не кардинально (например, у детей с РДА часто регистрируется навязчивая мастурбация, особенно – во время тихого часа, когда ребенок использует ее чтобы заснуть).

Выявленные характеристики можно объединить в следующие факторы, отражающие специфические для дошкольников с ЗПР эмоциональные черты:

- неадекватная вербальная активность в эмоциогенных ситуациях;

- общая дезадаптация;

- низкая эмоциональная компетентность;

- личностная тревожность;

- высокая эмоциональная лабильность;

- выраженная эмоциональная истощаемость;

- тревога, обуславливающая соматизацию;

- устойчивая трофотропность;

- иррациональная агрессивность.

Факторный анализ позволил не только выделить компоненты структуры эмоциональных нарушений дошкольников с ЗПР, но и обнаружить структуру самих факторов.

Исследование эмоциональных нарушений дошкольников с ЗПР в контексте проблемы детско-родительских отношений позволило уточнить эти сведения. Была выявлена несколько иная структура эмоциональных нарушений дошкольников с ЗПР, которая включает в себя: тревожность обуславливающая дезадаптацию; нарушение социальных связей со средой, вызванные неудовлетворением потребности в любви; «ненадежная» привязанность к членам семьи; высокая степень уязвимости в межличностных взаимоотношениях; низкая эмоциональная компетентность с тенденцией к дистанцированию; нарушение привязанности к матери компенсируется за счет других членов семьи. При этом у половины дошкольников с ЗПР (51%) наблюдается высокий уровень привязанности к матери и только у 2% детей высокий уровень привязанности к отцу; дошкольники с ЗПР не воспринимают родителей как супружескую пару, наблюдаются нарушения в отношениях с близкими родственниками, а также с ближайшим социальным окружением, вызванные неудовлетворением аффилиативной потребности, что может проявляться на разных уровнях: от ухода в себя до открытой конфронтации и враждебности. Дети со средним уровнем привязанности к матери в качестве объекта привязанности могут выбирать кого – либо из членов семьи или близкого окружения. Наибольший вклад в эмоциональное благополучие ребенка оказывают его отношения с мамой. Структура выявленных факторов может быть представлена следующим образом.

Фактор 1 – тревожность обуславливающая дезадаптацию. Он включает следующие компоненты: общий уровень дезадаптации, тревожные расстройства, враждебность и тревога к детям, асоциальность, враждебность к взрослым, расстройства социального поведения, неугомонность (признаки гиперактивности), эмоциональное напряжение, депрессия, тревожность к взрослым, невротические симптомы, агрессивные реакции на проигрыш в игре, уход в себя.

Фактор 2 – нарушение социальных связей со средой, вызванные неудовлетворением потребности в любви, которые могут проявляться на разных уровнях: от ухода в себя до открытого протеста. Содержит следующие компоненты: протест против сложившейся ситуации, агрессия, чувство обособленности и непокорности, активное противодействие среде. Высокий индекс тревоги в первой и второй пробе МЦВ. Недоверие к новому в сочетании со страхом потерять свою значимость в глазах других. Вытеснение как защитный механизм, недостаток гибкости, беспокойство, сниженный фон настроения. Напряженность, избирательность в межличностных контактах. Повышенные требования к окружающим. Склонность к уходу от межличностных контактов, недоверчивость, замкнутость, настороженность, сензитивность.

Фактор 3 – дистантные отношения с членами семьи, по Дж. Боулби – «ненадежная» привязанность к членам семьи. Наблюдается низкий уровень привязанности с членами семьи и близкими родственниками.

Фактор 4 – высокая степень уязвимости в межличностных взаимоотношениях. Слабый тип ВНД, преобладание трофотропных тенденций, повышенная тревожность и склонность к пессимистичности. Неуверенность в себе, черты зависимости и сензитивности, ведущая потребность – аффилиативная. Тенденция к агрессивной реакции в ситуации, угрожающей чувству собственного достоинства.

Фактор 5 – низкая эмоциональная компетентность с тенденцией к дистанцированию. Низкая успешность распознавания эмоциональных картинок. Плохое узнавание эмоций «самодовольство», «радость». В отношении к авторитетному взрослому наблюдается низкий уровень привязанности.

Фактор 6 - нарушение привязанности к матери. Отношение к матери – низкий уровень привязанности (недостаточно «острая» реакция на потерю). Отношение к отцу – высокая привязанность к отцу, высокий уровень социальной адекватности поведения. Маленькая дистанция в отношениях с братьями и сестрами. «Дистанцирующая» реакция на похвалу – отгороженность, безразличие, нежелание рассказывать кому – либо.

Таким образом, дошкольники с ЗПР обладают специфическими особенностями эмоциональной сферы, связанными с феноменом «Нарушения развития». Это неадекватная вербальная активность, выраженная общая дезадаптация, низкая эмоциональная компетентность, высокая личностная тревожность, высокая эмоциональная лабильность, высокая эмоциональная истощаемость, высокая реактивная тревога с соматической окраской, доминирование трофотропных тенденций, устойчивое состояние перевозбуждения и потребность в покое, иррациональные агрессивные тенденции.

Результаты нашего исследования подтверждают и дополняют данные других авторов о том, что родители вносят наибольший вклад в эмоциональное состояние ребенка. Дети с ЗПР не являются исключением. Хотя в их состояниях в ряде случаев прослеживается органическая компонента,

стабильный эмоциональный фон определяется внутрисемейной атмосферой. Кроме того, дети с ЗПР являются чрезвычайно разнородной группой, что делает невозможным использование универсальных подходов и методов работы с этими детьми.

По нашему мнению, основные принципы работы по коррекции и развитию эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР могут быть сформулированы следующим образом:

1. Индивидуальный подход.
2. Создание максимально комфортной и благоприятной эмоциональной атмосферы вокруг ребенка в рамках дошкольного образовательного учреждения.
3. Психологическое сопровождение семей дошкольников с ЗПР.

Библиографический список

1. Бадалян Л.О. Развивающийся мозг // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия. — СПб.: ПИТЕР, 2002. — С.63 – 73.
2. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 208 с.
3. Деревянкина Н.А. Эмоциональные нарушения дошкольников с отклонениями в развитии // Сборник материалов третьей городской психологической конференции «Психологическая служба образовательного учреждения: Роль. Проблемы. Перспективы». — Ярославль, 2007.
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 144 с.
5. Нарушения психического развития в детском возрасте. / Под ред. В.В.Лебединского — М.: ACADEMIA, 2004. — 140 с.
6. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. и общая редакция В.М.Астапова, Ю.В.Микадзе. — СПб.: ПИТЕР, 2002. — 384 с.
7. Специальная педагогика / Под редакцией Н.М.Назаровой. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
8. Усанова О.Н. Специальная психология. — СПб.: Питер, 2006. — 400 с.

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ДЕФЕКТАМИ ЗДОРОВЬЯ

Князева А.П., председатель Всероссийского общества слепых Ленинского района г. Ярославля, соискатель кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Семья, как социальный институт и в то же время как отдельно взятая малая социальная группа, играет важную роль в жизни каждого человека. С ранних лет индивид живет и воспитывается в семье, в которой существует целый спектр различных отношений, норм и социальных ролей.

Для детей, имеющих стойкие нарушения здоровья, влияние семьи приобретает особое значение. Наличие в семье больного ребенка способствует формированию своеобразного внутрисемейного психологического климата, который в свою очередь тем или иным образом отражается на нем самом. Больной ребенок так же, как и здоровый, переживает все возрастные кризисы, испытывает на себе позитивное и негативное влияние семьи и внешнего мира. Однако все эти процессы сопряжены не только с личностью самого ребенка, но и с имеющимся у него дефектом здоровья. В каждом отдельном случае это своя неповторимая история. Малыш может быть инвалидом с первых дней появления на свет. В этом случае семейные катаклизмы (развод родителей, стресс матери, переживания других родственников и т. п.) свой пик проходят тогда, когда он их ощущает, но еще не осознает. Однако в тех случаях, когда ребенок становится инвалидом на более поздних этапах своего развития, вся драма происходящих событий разворачивается на его глазах и оставляет в его душе глубокий неизгладимый след. Стиль родительского воспитания с появлением в семье больного ребенка нередко радикально меняется. Мать-тиранка может превратиться в гиперопекающую, демократич-

ная и заботливая - в безразличную и т.д. В данном случае важен анализ всех структурных и личностных характеристик семьи, так как все множество объективных и субъективных факторов будет определять отношения больных детей с их родными и близкими. Очень важно, что станет центром этих отношений: личность ребенка или его дефект.

С.И. Хорош предлагает выделять несколько типов родительских позиций, связанных с принятием или непринятием как самого ребенка, так и его дефекта. Прежде всего он выделяет два основных типа родительского отношения к больным детям: адекватное и неадекватное. Адекватным можно считать такое отношение, когда родители относятся к больному ребенку, как к здоровому, но имеющему особенности, которые следует учитывать в процессе его воспитания. Вследствие адекватного отношения к ребенку-инвалиду у отца и матери формируется психологически зрелая родительская позиция, способствующая принятию как самого ребенка, так и его дефекта. Такая позиция родителей создает установку на формирование у него знаний, умений и навыков, какими обладают здоровые дети. Семья способствует в данном случае формированию ребенка-инвалида как полноценной личности.

Неадекватным можно считать такое отношение к ребенку, когда родителями не принимается либо сам ребенок, либо его дефект. Имеет место и такой случай, когда принимается и дефект, и ребенок, неадекватность же обусловлена тем, что семья видит в нем жертву обстоятельств, и вся любовь близких к ребенку-инвалиду превращается в гиперопеку над ним.

В результате неадекватного отношения могут сформироваться следующие родительские позиции: родители, смирившись с дефектом, не принимают самого ребенка; ребенок принимается, а его дефект - нет.

Если родители смирились с дефектом, но не принимают самого ребенка, с ним мало занимаются, стараясь при первой же возможности отдать в специальное дошкольное учреждение. В худших случаях от ребенка вообще отказываются и сдают его в специальный детский дом. Отказ не обязательно может быть юридическим. Фактическим отказом можно считать тот факт, что ребенка отдают на воспитание бабушке, и родители буквально забывают о его существовании.

Когда принимается ребенок, а его дефект нет, то родители не верят самым авторитетным врачам и педагогам, считая, что те наговаривают на их малыша. Такая ситуация характерна для тех случаев, когда наряду с сенсорным или двигательным дефектом у ребенка признают пониженный интеллект. В подобных случаях родители вопреки здравому смыслу отрицают болезнь своего малыша. Тот в свою очередь не справляется с поставленными перед ним задачами, оттого родители находятся в эмоциональном напряжении, передавая и ему свое состояние. В связи с этим у ребенка могут развиваться неврозы, усугубляющие и без того тяжелый дефект.

В случае гиперопеки к больному ребенку относятся, как к беспомощному существу, которое надо жалеть и во всем ему потакать. У родственников, чаще у матери, появляется чувство вины перед своим малышом, которое она постоянно пытается искупить. Ребенок в такой семье растет не приспособленным к самостоятельной жизни, в нем формируется комплекс неполноценности.

В реальной жизни схематично представленных позиций не существует. Поведение тех или иных родителей можно лишь соотносить с одним из предложенных вариантов.

Автором настоящей статьи в рамках дипломной работы проводилось исследование, направленное на анализ родительских позиций в тех семьях, где растут дети с дефектами здоровья. Изучались особенности восприятия членами семьи факта инвалидности детей. Участникам исследования была предложена анкета. Были проанкетированы 50 семей, проживающих в городах Ярославль, Рыбинск, Кострома. Это семьи, имеющие детей-инвалидов (25 мальчиков и 25 девочек в возрасте от 8 до 16 лет) с различными дефектами здоровья (сенсорные, двигательные, общие заболевания) и разной степенью их тяжести.

Подавляющее большинство исследуемых детей обучается в специальных школах, часть из которых интернатного типа. Это 44 человека, что составляет 88% от выборки. Трое детей обучаются на дому (6%), и трое в общеобразовательной школе (6%).

По мнению родителей, 26 детей наиболее близки с мамой (52%), из них 7 мальчиков, имеющих отца. С отцом наиболее близки 5 мальчиков (10%). В одном случае ребенок наиболее близок с друзьями (2%). Остальные дети одинаково близки либо со всеми, либо с мамой и бабушкой, братом и сестрой и так далее.

На вопрос о том, как много времени дети общаются с родителями, в большинстве случаев выбирался ответ «постоянно», а «каждый вечер и выходные дни» - в том случае, если ребенок обу-

чается в спецшколе-интернате. Лишь в 2 случаях (4%) матери невольно избегают частого общения с ребенком. Большинство родителей свой отпуск (99%) проводят вместе с детьми либо дома, либо уезжают куда-то на отдых.

День рождения ребенка чаще отмечается в кругу семьи. Такой вариант ответа выбрали 28 человек (56%); 12 человек (24%) написали, что дети отмечают свой день рождения со своими друзьями; 7 человек (14%) отмечают и с теми и с другими. В 3 семьях (6%) день рождения ребенка родители отмечают преимущественно со своими друзьями.

Если в дом приходят гости, основная масса детей остается вместе со всеми и активно общается с присутствующими, а 13 человек (26%) уходят. Календарные праздники большинство детей отмечает в тесном семейном кругу. Однако есть семьи, в которые приходят гости, но дети при этом удаляются в другую комнату (6%). Восемь семей (16%) отправляются в гости одни, без ребенка.

При ответе на вопрос «Какую работу по дому вы можете доверить своим детям?» большинство родителей (22 человека - 44%) указали на поддержание общего порядка. В 9 случаях (18%) был выбран ответ «уход за личными вещами». Также есть дети, способные выполнять любую работу по дому (10 человек - 20%).

В ответах на вопрос, направленный на выявление отношения к ребенку и его болезни, имеется следующий разброс: 15 человек (30%) выбрали ответ «отношусь как к здоровому, учитывая индивидуальные особенности своего ребенка». В единственном случае мать старается не думать о болезни ребенка. В 4 случаях (8%) родители оберегают и защищают своего ребенка от негативного воздействия общества. В 19 случаях (38%) родители стремятся привить своим детям навыки и умения, необходимые для будущей жизни. В 5 случаях (10%) привитие навыков сочетается с обереганием и защитой ребенка от негативного воздействия общества. Более оптимистичную картину представляют собой ответы на вопрос «Каким вы видите будущее своего ребенка?». 28 человек (56%) надеются, что ребенок получит профессию и сможет обеспечить свое будущее. 12 человек (24%) верят в то, что их дети смогут создать семью и обеспечить ее. Однако 20% родителей, что составляет пятую часть от выборки, менее оптимистичны. Шестеро из них (12%) думают, что профессию их ребенок все же приобретет, но жить останется с родителями. В 4 семьях (8%) родители намерены обеспечивать своего ребенка полностью.

Полученные данные могут свидетельствовать о том, что восприятие детей-инвалидов членами их семей является дифференцированным. Лишь за редким исключением можно однозначно говорить о полной адекватности или неадекватности. Чаще родители не имеют строго выверенной позиции по отношению к своим больным детям, так как их ответы порой противоречат один другому. Такой вывод можно сделать в результате анализа отдельно взятой анкеты. Так, например, на вопрос «Как вы оцениваете свое отношение к ребенку и его болезни?» мать 12-летнего мальчика, имеющего патологию сердца, отвечает: «Отношусь как к здоровому, с учетом индивидуальных особенностей своего ребенка». Однако в ответе на вопрос «Каким вы видите будущее своего ребенка?» та же мать выбирает вариант «получит профессию, но жить будет с нами».

Отец 16-летнего мальчика, ставшего инвалидом после перенесенного менингита, заполняя анкету, пишет, что сын наиболее близок с матерью, день рождения уже взрослого сына отмечают родители со своими друзьями, в праздники отец и мать уходят в гости одни, без ребенка. Если гости приходят в дом, тогда сын уходит в другую комнату. Тем не менее родители возлагают надежду на будущее своего ребенка, которое он сам сможет себе обеспечить.

Мать, проживающая с 14-летним сыном-инвалидом (причина инвалидности - эпилепсия), невольно избегает частого общения с ним, но пишет, что относится к своему сыну как к здоровому.

Анализ полученных результатов дает возможность проследить некоторые тенденции.

1. Адекватность восприятия больного ребенка не обусловлена тяжестью имеющегося у него дефекта.

2. Родители часто не имеют достаточной информации о болезни своего ребенка. В 18 случаях (36%) на вопрос «Что вы знаете о заболевании ребенка, ставшем причиной инвалидности?» не дано вразумительного ответа.

Анализ родительских позиций показывает, что зачастую родители своим отношением к больному ребенку, недостатком уделяемого ему времени, неверием в его возможности и своим бездействием сами усугубляют и без того непростое положение ребенка-инвалида.

Данное исследование не имеет целью делать категоричные выводы и заключения, а лишь направлено на изучение проблемы семейного воспитания детей с нарушениями здоровья.

Исследование и данная статья призваны обратить пристальное внимание психологов и педагогов на комплексное решение обозначенной проблемы. Необходимо создавать программы, направленные на оказание помощи таким семьям. На базе Ярославской областной библиотеки для слепых в 2006 году был реализован проект групповой работы с семьями, воспитывающими детей с нарушением зрения. Данный проект еще раз наглядно показал остроту и важность данного направления работы. Есть надежда, что будут создаваться и внедряться новые и разнообразные проекты, имеющие своей целью оказание квалифицированной помощи тем родителям, которые в ней нуждаются.

Библиографический список

1. Хорош, С.И. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка /С.И. Хорош // Дефектология. - 1991. -№3.
2. Худик Д.А. Психологическое развитие аномальной личности в детском, подростковом и юношеском возрасте / Д.А.Худик. - М.: Здоровье, 1993.
3. Шнейдер А.Б. Психология семейных отношений /А.Б. Шнейдер. - М., 2001.
4. Эдеймиллер, К.Г. Психология и психотерапия семьи /К.Г.Эдеймиллер, В.Юстицкис. Издание второе. Серия «Мастера психологии». - СПб: Питер, 1999.
5. Эриксон, Э. Детство и общество /Э. Эриксон. - СПб, 1996.

ЧЕЛОВЕК-ДЕМИУРГ: ТВОРЧЕСТВО КАК СОСТОЯНИЕ СОЗНАНИЯ

Козлов В.В., доктор психологических наук,
профессор Ярославского государственного
университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль

В процессе формирования интегративной психологии (Козлов, 1999) мы заявили, что ее прагматическая цель - изменение структуры и формы сознания человека, обретающего в результате способность мыслить, рефлексировать, действовать адекватно в соответствующей социокультурной среде и на сущностном уровне трансформировать (человека разумного и умелого) в *homo ludens* и (человека играющего и творящего мудрость).

Сегодня, после семилетних усилий по реализации «Проекта Сознание», приходится признать, что в современном обществе *homo sapiens* и *homo habilis* является предельной целью образования, социализации и трансформации, *homo ludens* стал аддиктом (игровая зависимость), а *homo creasoficus* встречается настолько же часто в человеческом виде, насколько единорог в сибирских просторах.

Вне сомнения, мы не отказываемся от целей, которые были поставлены в конце 20-го столетия. Эта цель является идеальной и предельной - вызовом жизни не только психолога, но и любого человека.

Но фокус наших усилий сменился. В настоящий момент мы четко понимаем – что цель человеческого существования – самореализация, самопроявление. Самопроявление – это реализация в жизни сущностных сил человека – витальных, интеллектуальных, эмоциональных. В пиковом выражение – это полное проявление Самости.

Качественно отличительным признаком такой личности является способность и интенция творить. Именно нахождение, присутствие человека-демиурга в творческих, эвристических (расширенных, потоковых, ресурсных) состояниях выделяет его из основной массы людей.

В современной психологии в основном к творчеству относятся как состоянию исключительному и уникальному.

Мы должны развеять этот миф.

Мы должны констатировать, что человек экзистенциально предопределен творить и любой миг его жизни – это творчество реальности, ее семантическое реконструирование.

И человеческое пребывание, «бытие в мире», главным и определяющим образом связано с творчеством его сознания: творения реальности.

Не тварность человека – базовая характеристика, а «творность» - творчество в мышлении, эмоциях, поведении - в игре, учебе, труде – в спорте, искусстве, научном познании, языковой практике.

Человек экзистенциально обречен на свою «творность» - процессуальное творение реальности в ощущениях, эмоциях, образах, символах, знаковых системах.

Самая главная игра – это игра сознания и реальности.

И человеческое сознание входит в структуру мира (в сферу бытия человека), и объективированное бытие вливается во внутренний мир человека.

Вне сомнения, реальность всегда субъективна и рождается из взаимодействия человека с опредмеченной (предметной) средой на уровне когнитивном (познание, интроспекция, рефлексия), эмоциональном (вчувствование, олицетворение, анимация) и моторно-поведенческом (освоение мира и себя самого через двигательные действия).

Наши эксперименты гипостимуляционными и гиперстимуляционными методами, индуцирующими измененные состояния сознания показывают, что демиургово качество человека может быть достаточно индифферентно к самой предметной реальности, даже к таким базовым характеристикам, как пространство и время.

Сознание как активное, открытое, целостное, саморазвивающееся неструктурированное пространство энергии, способное наполнять внутреннюю и внешнюю реальность смыслом, отношением, переживанием и действием.

Сознание «рождает» факт нашего существования в каждый момент жизни.

В конце – концов - неважно, присутствует реальная предметная реальность или нет.

Актуальность исследования «поточковых состояний сознания» (ПСС) формируется несколькими причинами.

Во-первых, возникла необходимость теоретического осмысления психологии и феноменологии пиковых творческих состояний сознания.

Во-вторых, в настоящее время требуется определить условия продуктивности активного творчества.

В-третьих, в психологии существует необходимость исследования такого состояния, которое, безусловно, являлось бы оптимальным при выполнении человеком различного рода деятельности.

Необходимо всестороннее исследование потокового состояния сознания и его влияние на продуктивность деятельности, т.к. до настоящего времени тема была мало изучена, несмотря на ее актуальность.

Теоретическое значение выбора темы исследования заключается в том, что при изучении внутренних механизмов, содержания и феноменологии «поточкового состояния сознания», выявляется воздействие этого состояния на психику, личность. Практическое же значение работы – на основе ее результатов наступает возможность внедрение феномена ПСС в каждодневную деятельность для повышения эффективности ее результатов.

Наиболее яркий пример того, сколько радости, подъема чувств, глубокого удовлетворения приносит само совершение действий, а не их результат, являет собою игра.

Существует целый ряд разнообразных форм трудовой деятельности, которые ориентированы в первую очередь на процесс, а не на результат: художники, скульпторы, поэты, композиторы, писатели нередко проводят дни и ночи напролет за работой, ничего не замечая вокруг себя; но завершив произведение, могут тотчас потерять всякий интерес к нему. Процесс созидания настолько привлекает и поглощает их, что ради него самого они готовы жертвовать многим: не спать, голодать, не иметь гарантии в обязательном признании своего продукта, ни в материальной организации. Страницы истории искусства изобилуют примерами поистине трагической судьбы и действующих лиц. То же самое можно сказать о труде ученых, архитекторов, режиссеров, менеджеров, руководителей производства и представителей других профессий, неустанно бьющихся над решением поставленных задач; об актерах, о спортсменах и танцорах, которые действуют, прежде всего, ради самого процесса и глубоко переживают его.

На мой взгляд, «захваченность» самим процессом деятельности наблюдается не только в так называемых творческих профессиях. «Упоение» процессом труда может наблюдаться в деятельности оператора, токаря, маляра, плотника.

Но возможность отделения мотива от цели и перемещение на саму деятельность указывал еще С.Л. Рубинштейн (1940)[15; с. 176]. В его работах в рамках его школы разрабатывается теория «психического как процесса». Эта теория, с одной стороны, специально указывает на дифференциацию психики на процесс и его продукт; а с другой – исходит из отношенческого единства этих составляющих, изучая тем самым продукт только в соотношении с психическим процессом. «Психи-

ческое существует прежде всего как процесс – живой, предельно пластичный и гибкий, непрерывный, никогда изначально полностью не заданный, а потому формирующийся и развивающийся... только в ходе непрерывно изменяющегося взаимодействия индивида с внешним миром». (Брушлинский, 1984).

«В ходе непрерывного и изменяющегося взаимодействия внешнего и внутреннего возникают все новые, ранее не существовавшие продукты, средства, способы осуществления процесса и другие детерминанты, которые сразу же включаются в дальнейшее протекание процесса в качестве его новых внутренних условий». (Брушлинский, 1979 г.) Эту непрерывную взаимосвязь процесса и продукта, когда продукт предшествующий деятельности выступает одновременно и как внутренне условие последующей, А.В. Брушлинский считает главной характеристикой психического как процесса и видит в ней основу действительного психического развития, т.е. развитие характера и способностей человека.

Работы американского психолога М. Чиксентмихали от понятия той же научной парадигме, т.к. они прямо нацелены на экспериментальное изучение деятельности, мотив в первую очередь ориентирован на процесс, а не на результат (Csikszentmihalyi, 1990). Продукт такой деятельности автор видит в развитии навыков и способностей человека, в росте и становлении его личности. Анализ его работ позволяет выявить главные свойства и механизмы деятельности, ориентированной на процесс [3].

Для уточнения психофизиологических механизмов, вызывающих ПСС, нами были проведены экспериментальные исследования, в которых приняли участие 42 оператора в возрасте от 24 до 45 лет.

Внимание обследуемых не акцентировалось на целях эксперимента.

Исследования выполнялись в рамках оценки профессиональных качеств, что обеспечивало высокий уровень мотивации обследуемых.

В течение примерно одного часа они выполняли привычную для себя операторскую деятельность, моделирующую отдельные элементы управления летательным аппаратом и представляющую собой решение типовых модельных задач по сбору и обработке визуальной информации, требующей реализации наглядно-образного и вербально-логического ее преобразования.

Результаты опроса обследуемых позволили выявить среди них группу из 4 человек, у которых наиболее четко можно было выявить основные элементы ПСС. Анализ результатов тестирования показал, что все обследуемые этой группы входили в число лиц, показавших значимо лучшие результаты, чем остальные. Уровень их профессиональной подготовки позволял им довольно легко справляться с предлагаемыми тестами, однако непривычность условий проведения и соревновательность с другими обследуемыми требовала поддержания непрерывного внимания, высокого уровня концентрации и мобилизации.

Как показали результаты исследования физиологических параметров, в процессе эксперимента у всех обследуемых происходили выраженные изменения в деятельности ряда физиологических систем, что подтверждает многочисленные данные, имеющиеся в литературе по физиологии труда (Ж. Шеррер, 1973). Наблюдалось увеличение ЧСС, повышалось артериальное давление. Об увеличении потребления кислорода миокардом свидетельствует повышение индекса Робинсона в 2-2.8 раза. Значительное нервно-эмоциональное напряжение, сопровождающее процесс тестирования, приводило к снижению вариационного размаха ритмокардиограмм до 0.1 с. Потребление кислорода увеличивалось в 2-3 раза. Кратно возрастала частота дыхания и минутная вентиляция легких. О возникновении признаков гипервентиляции свидетельствует возникновение дисбаланса между потреблением кислорода и выделением углекислого газа, который составил в среднем по группе за время исследования 510 ± 67 мл.

Особенность лиц, имевших признаки состояния «потока» состояла в значительно меньшей физиологической цене деятельности.

Но наиболее значимое отличие заключалось в значительно большей величине дефицита CO_2 за время исследования, которая существенно превышала средние значения по группе и составляла 1250 ± 83 мл. Происходило и снижение напряжения CO_2 в крови, о чем свидетельствует значимое уменьшение $PET\ CO_2$ (с 41 ± 2 до 30 ± 3 мм.рт.ст.).

Анализ результатов оценки параметров внешнего дыхания показал, что причиной выраженной гипокании у обследуемых явилась относительно мало выраженная гипервентиляция во время выполнения операторской деятельности.

Сравнение с другими обследуемыми не выявило значимых различий величины минутной вентиляции легких. Более детальный анализ параметров внешнего дыхания показал наличие явных признаков повышения эффективности газообмена в легких. Увеличивалась альвеолярная вентиляция, снижалась вентиляция мертвого пространства, увеличивался коэффициент использования кислорода.

Причина указанного парадокса прояснилась при изучении ритма и временных характеристик фаз дыхательного цикла. Оказалось, что характер дыхания у выделенной группы лиц имел признаки «связности», вывод о чем можно сделать из значений вариативности дыхательного ритма, которая была более чем в 2 раза ниже, и продолжительности выдоха, которая была на 65-90% выше, при практически прежней частоте дыхания.

Интересные закономерности выявлены нами при анализе электрической активности головного мозга. После периода подавления альфа ритма, появления признаков десинхронизации и высокочастотной активности, имевших место у всех обследуемых, у лиц в состоянии «потока» наблюдалось парадоксальное для ситуации активной операторской деятельности нарастание медленноволновой активности.

Известно, что в состоянии расслабленного бодрствования у большинства здоровых взрослых людей на ЭЭГ регистрируется регулярный альфа-ритм максимальной амплитуды. Этот ритм может изредка прерываться, очевидно, в связи с реакцией активации за счет внутренней психической активности обследуемого.

При занятии человека каким-либо видом деятельности, которая вызывает повышенное эмоциональное напряжение или требует высокой степени внимания, на ЭЭГ возникает состояние, называемое десинхронизацией. Представления о связи «уплощения» ЭЭГ с повышением активации и нарастания амплитуды альфа-ритма со снижением уровня функциональной активности достаточно хорошо согласуется с данными исследований зависимости ЭЭГ от психических процессов. Показано, что при умственной нагрузке, визуальном слежении, обучении, т.е. в ситуациях, требующих повышенной психической активности, закономерно снижается амплитуда ЭЭГ и возрастает ее частота (Ch. Becker-Carus, 1971; F. Mori, 1973).

Считается, что наличие медленноволновой активности в обычных условиях является показателем патологического режима работы мозговых систем и даже при отдельных периодах высокоамплитудных разрядов дельта- и тета-волн отмечается снижение уровня внимания, бодрствования и точности слежения (Л.Р. Зенков, М.А. Ронкин, 1991). Вопреки представленным выше литературным данным, в наших исследованиях отмечалась выраженная медленноволновая активность при высоком качестве деятельности и меньшей ее физиологической цене, которая увеличивалась к 15-30 мин исследования параллельно с нарастанием дефицита CO₂ и степени гипоксии.

По своей энцефалографической картине, деятельность в состоянии высокой концентрации и собранности на выполняемой задаче, т.е. в «потоке», имеет весьма большое сходство с неглубокими медитативными состояниями (Т.А. Нирай, 1981; М. Murphy, S. Donovan, 1988).

В контексте данной статьи следует отметить происходящее завоевание западного рынка электронными приборами для биологической обратной связи и подпорогового программирования. Предыстория вопроса такова. После цикла исследований медитации дзенских монахов было установлено, что в состоянии «дза-дзен» резко возрастает интенсивность альфа ритма и происходит синхронизация частот биоритмов мозга обоих полушарий /обычно эти частоты несколько различны.

Вскоре после этих исследований в русле идей биологической обратной связи были разработаны портативные приборы, осуществляющие стимуляцию мозга через электрические датчики, наушники и светодиоды. Оказалось возможным навязывание мозгу человека ритмов, характерных для разных состояний сознания. Например, низкий бета-ритм частотой 15 Гц интенсифицирует нормальное состояние бодрствующего сознания. Высокий бета-ритм частотой в 30 Гц вызывает состояние, сходное с тем, которое возникает после употребления кокаина, Альфа-ритм частотой в 10,5 Гц вызывает состояние глубокой релаксации.

По ряду предварительных данных в этом состоянии мозг производит большое количество нейропептидов, повышающих иммунитет. Тета-ритм частотой в 7,5 Гц способствует возникновению состояния, характерного для глубокой медитации. При низком тета-ритме частотой в 4 Гц возникает иногда переживание, получившее в литературе название «путешествие вне тела» При частотах ниже 4 Гц возникает сильное стремление заснуть, трудность сохранения бодрствующего сознания. С помощью современных портативных приборов легко вызывается состояние «сверхобучения» или

«подпорогового программирования». Оказывается, в этом состоянии человек является чрезвычайно восприимчивым к запоминанию новой информации. На современном рынке имеются тысячи всевозможных разновидностей аудио-кассет для подпорогового программирования (для изучения языков, отучения от курения, снятия стресса, избавления от лишнего веса, настройки на различные жизненные ситуации).

Таким образом, используя терминологию нейролингвистического программирования, можно сказать, что связанное дыхание служит при этом для «якорения» состояния «потока», а часто, судя по многочисленным наблюдениям на тренингах по интенсивным интегративным психотехнологиям, базовым триггером этих состояний. Более того, существует реальная возможность создавать физиологические и нейропсихологические предпосылки для вызывания ресурсных, творческих состояний личности – процессы осознанного связанного дыхания.

Кроме того, детальная физиологическая проработка указанной концепции на более представительном статистическом материале может потребовать коренного пересмотра фундаментальных положений психофизиологии труда, и, в частности, нормирования нагрузки, ибо серьезная и ответственная работа в состоянии «потока» может приносить большее наслаждение, чем любая, самая «крутая» форма досуга и наполнить человеческую жизнь большим смыслом. Самое важное – помочь реализовать личности, самоактуализироваться при помощи самого простого и доступного для человека – связанного, циклического дыхания [13; с. 126-129].

Библиографический список

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979.
2. Брушлинский А.В. Деятельность, действие и психическое как процесс // Вопросы психологии, 1984. №5. с. 17-29.
3. Буякас Т.М. О феномене наслаждения процессом деятельности и условиях его возникновения (по работам М. Чиксентмихали) // Вестн. МГУ. Сер.14: Психология, 1995. Т. 2. С.53-61.
4. Дмитриев С.В. Дидактические основы ценностно-смыслового и биомеханического моделирования двигательных действий спортсмена. Н.Новгород, 1995.
5. Дмитриев С.В. Магия духовного мира в двигательных действиях человека. Н.Новгород, 1997.
6. Зинченко В.П. Искусственный интеллект и парадоксы психологии // Природа, №2, 1986.
7. Зинченко В.П. Психология действия. Предисловие к монографии Гордеевой Н.Д. Экспериментальная психология исполнительного действия. М., 1995.
8. Кант И. Критика чистого разума. С.-Пб., 1993.
9. Козлов В. Интенсивные интегративные психотехнологии в социальной работе // Психотехнологии в социальной работе: Материалы Костромской конференции / Под ред. В.В. Козлова. Кострома, 1996. С. 20-29.
10. Козлов В. Психология и феноменология расширенных состояний сознания. М., 1994. 131 с.
11. Козлов В. Социальная работа с кризисной личностью. методическое пособие. - Ярославль, 1999. 238 с.
12. Козлов В. Теоретические и экспериментальные основы интенсивных интегративных психотехнологий в социальной психологии: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Ярославль: ЯрГУ, 1999. 336 с.
13. Козлов В., Бубеев Ю. Измененные состояния сознания: психология и физиология. М., 1997. 197 с.
14. Лосев А.Ф. Логика символа // Философия. Мифология. Культура. М., 1991.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Наркомпрос РСФСР, 1940. 595 с.
16. Флоренский П. Отец. Воспоминания прошлых дней. М.: Моск.рабочий, 1992. 560 с.
17. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: экстринсивная и интринсивная мотивации // В 2 т. Т 2. М: Педагогика, 1986. с. 234-248.
18. Csikzentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper and Row. 1990. 303 p.

МЕХАНИЗМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Коновалова Л.А., кандидат психологических наук,
ассистент кафедры педагогической
психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского

В связи с ростом потребности населения в услугах психологов в нашей стране открывается большое количество консультативных и психотерапевтических центров. Правомерно встает вопрос о качестве психологической помощи, оказываемой представителями помогающих профессий. Возрастает необходимость разработки эффективных моделей образовательной среды для подготовки таких специалистов, включающей высокопрофессиональную супервизорскую поддержку. В исследованиях факторов эффективности консультирования отмечается смещение акцента с проблем взаимодействия в диаде «консультант-клиент» на внутриличностные проблемы клиента, снижающие эффективность того или иного рода вмешательства со стороны консультанта. Предполагается, что психолог в достаточной мере осознает свои переносные реакции на клиента. На наш взгляд, недооценка степени влияния личностных особенностей психолога на процесс взаимодействия с клиентом может приводить к недостаточно точному выявлению факторов эффективности консультативного взаимодействия.

В рамках супервизорской деятельности отношения консультанта и клиента становятся объектом исследования в периоды затруднений во взаимодействии. Психолог-консультант в своей работе часто сталкивается с нежеланием клиента сотрудничать, с фактами нарушения контракта, с нарушением границ взаимодействия. Эти феномены в психодинамической традиции объединяются понятием «сопротивление». Практика показывает, что источником сопротивления может быть не только клиент, но и консультант. Проявления сопротивления клиента могут являться реакцией на непонимание консультантом клиента, связанное с искаженным образом клиента. Искажённое восприятие консультанта может являться следствием желания соответствовать образу идеального психолога, проявлять во взаимодействии с клиентом те качества, которые традиционно атрибутируются профессиональному консультанту. В результате психолог отрицает в себе наличие не соответствующих образу идеального консультанта черт и проецирует их на клиента. При этом акценты в консультативной работе смещаются с актуальной на данный момент потребности клиента на актуализирующуюся через механизм проекции потребность самого психолога. В результате этого взаимодействие перестает носить терапевтический характер для клиента. От степени осознания последствий искажённого восприятия психологом клиента зависит эффективность консультативного воздействия.

Анализ литературы показывает, что детерминационное поле затруднённого межличностного взаимодействия изучено фрагментарно. На наш взгляд, это связано с тем, что внимание исследователей в основном привлекают факторы диспозиционного порядка, а не процессуально-динамические особенности затруднённого общения. Из исследовательской схемы изъята значимая «промежуточная переменная» - образ ситуации межличностного взаимодействия, выстраивающийся в сознании психолога-консультанта. Образное опосредование является одним из перцептивных механизмов взаимодействия. Исследование содержания образного опосредования консультативного взаимодействия позволяет выявить источники затруднений в общении консультанта с клиентом.

В нашем исследовании приняли участие 44 психолога-консультанта (6 мужчин и 38 женщин, возраст от 26 до 53 лет), придерживающихся различных направлений в психологическом консультировании (гуманистического, поведенческого, психодинамического, нейролингвистического программирование) и работающих со взрослыми клиентами в долгосрочном консультировании.

Для определения причин, лежащих в основе восприятия консультантом клиента как трудного, мы исследовали различия и сходства в восприятии психологом себя и клиента, проявляющего сопротивление во взаимодействии, и клиента, который не проявляет сопротивления. Клиент, который вызывает у консультанта симпатию, взаимодействие с которым приносит удовлетворение, имеет положительные результаты, и контакт с которым для психолога комфортен воспринимается как похожий на психолога. Клиент, проявляющий сопротивление во взаимодействии, работа с которым затруднительна для психолога, неприятна и дает ощущение неуверенности в своих силах (дискомфортна, заходит в тупик) - как отличающийся от психолога. Кроме того, содержание образа клиента,

проявляющего сопротивление во взаимодействии с консультантом, в большей степени зависит от самовосприятия консультанта, чем содержание образа клиента, который не проявляет сопротивления во взаимодействии с консультантом.

Выделяются две группы консультантов, отличающиеся степенью глубины контакта с клиентом и содержанием затруднений в консультативном взаимодействии. Степень организованности структур личностных качеств консультантов, склонных к проекции, выше в 2 раза по сравнению со структурой психологов, менее склонных к проекции. Психологи-консультанты, более склонные к проекции, обладают меньшей гибкостью при восприятии клиента, что обусловлено низкой степенью дифференцированности компонентов структуры их личности. Для этой группы консультантов склонность к самоконтролю является наиболее значимой чертой личности, фокусирующей на себе остальные черты. Им свойственен «формальный уровень» контакта с клиентом, что обусловлено желанием соответствовать образу профессионала. Склонность к проекции значимо коррелирует с эмоциональной неустойчивостью, пронизательностью, внутренней напряженностью, самоконтролем и сильной волей. Кроме того, вклад в проективный механизм защитной структуры личности консультанта вносит склонность к самоконтролю, тревожность, спокойная самоуверенность. Анализ значимости различий по факторам Р. Кэттелла показывает, что консультанты, более склонные к проекции, более эмоционально нестабильны, более пронизательны, более склонны к чувству вины и самоконтролю, более внутренне напряжены и тревожны. Таким образом, склонность к самоконтролю увеличивает склонность к проекции у консультантов и способствует тому, что консультант, пытаясь соответствовать образу профессионала, высоко оценивает в себе соответствующие черты личности, а черты, не соответствующие образу идеального психолога, проецирует на клиента.

Содержательная наполненность факторов значимости черт при восприятии трудного клиента различна для психологов обеих подгрупп. Для первой подгруппы наиболее нагружен фактор, который мы обозначили как «разумная нормативность». Это значит, что излишняя рациональность, стремление соответствовать нормам, образу профессионального консультанта увеличивает вероятность проекции со стороны консультанта в ходе консультативного взаимодействия и увеличивает степень его затрудненности. Консультант вытесняет противоположный полюс этих черт, и соответственно приписывает его клиенту, что в свою очередь искажает восприятие личности клиента. Клиент может выдавать симптомы сопротивления как реакцию на искажение восприятия себя психологом. Взаимодействие вследствие этого становится затрудненным. Для консультантов, менее склонных к проекции, значимыми при восприятии трудного клиента являются черты личности, относящиеся к фактору «эмоциональность», в связи с чем они испытывают трудности при переходе в контакте с клиентом к «уровню интимности» по Д. Бьюдженталю.

Делая акцент на подчиненной роли речевых форм мышления в образном опосредовании разрешения трудных межличностных ситуаций, мы предложили следующую процедуру исследования содержания образа консультативного взаимодействия: первоначальное графическое изображение консультантом образа консультативного взаимодействия с последующим вербальным описанием его. Качественный анализ субъективного восприятия консультантом поля взаимодействия с клиентом проводился согласно форме феноменологического исследования сознания, предложенной Маустакасом (G. Maustakas). Анализу были подвергнуты 174 бланка (из них 107 протоколов рефлексий супервизорских сессий). Феноменологические категории образного опосредования затрудненного консультативного взаимодействия: неопределенность или отсутствие поля взаимодействия; проникновение в личностное пространство психолога; проникновение в личностное пространство клиента; большая дистанция между субъектами в поле взаимодействия; размытость границы контакта; двойная граница контакта; жесткость границы контакта; узость границы контакта; отсутствие границы контакта; непроницаемость личностного пространства психолога; непроницаемость личностного пространства клиента; неустойчивость, нестабильность личностного пространства психолога; личностное пространство психолога и личностное пространство клиента находятся в разных плоскостях. Силы внутри поля взаимодействия психолога с клиентом, проявляющим сопротивление во взаимодействии: отражение воздействий психолога личностным пространством клиента, тщетность усилий со стороны психолога.

Феноменологические категории поля взаимодействия с клиентом, не проявляющим сопротивление: наполненность поля взаимодействия: а) энергией; б) мыслями; отсутствие взаимопроникновения; соприкосновение границ личного пространства психолога и клиента.

Таким образом, образное опосредование является эффективным средством исследования со-

держания межличностной перцепции в консультативном взаимодействии. Восприятие взаимодействия с клиентом как затрудненного связано с действием проективного механизма со стороны консультанта. Одним из видов сопротивления клиента в консультативном взаимодействии является реакция на искажение восприятия его личности психологом. Содержание образа клиента, проявляющего сопротивление в консультативном взаимодействии, в большей степени зависит от самовосприятия консультанта, чем содержание образа клиента, который не проявляет сопротивления во взаимодействии с консультантом. Психологи-консультанты, более склонные к проекции, обладают меньшей гибкостью при восприятии клиента, что обусловлено низкой степенью дифференцированности компонентов структуры их личности. Для консультантов, менее склонных к проекции, значимыми при восприятии трудного клиента являются черты личности, относящиеся к фактору «эмоциональность», в связи с чем они испытывают трудности при переходе в контакте с клиентом к «уровню интимности» (по Дж. Бьюдженталу). Склонность к самоконтролю вносит существенный вклад в проективный механизм защитной структуры личности консультанта. Психологи-консультанты стремятся соответствовать социальным установкам относительно личности квалифицированного консультанта. Консультант, пытаясь соответствовать образу профессионала, высоко оценивает в себе соответствующие черты личности, а черты, не соответствующие образу идеального психолога, проецирует на клиента.

РОЛЬ И МЕСТО СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Корнеева Е.Н., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Образовательное взаимодействие есть типичная и широко распространенная в современном обществе форма совместной деятельности. Регуляция образовательного взаимодействия традиционно понимается как управление ходом учебно-воспитательного процесса, осуществляемое представителями педагогических коллективов образовательных учреждений, направляемое и контролируемое вышестоящими органами управления образованием. На практике регуляция образовательного взаимодействия одновременно происходит на нескольких уровнях. На формальном уровне она предполагает приведение деятельности образовательных учреждений, педагогической деятельности коллективов и отдельных педагогов в соответствие с нормативными документами и нормами (государственными образовательными стандартами, приказами и распоряжениями органов управления образования и т.п.). На субъектном межличностном и межгрупповом уровне регуляция образовательного взаимодействия выступает как согласование и соорганизация индивидуальных деятельностей участников образовательного взаимодействия (УОВ), включение их в совместную познавательную, учебно-воспитательную, коммуникативную, управленческую деятельность, повышение ее эффективности. На индивидуальном уровне регуляция представляет собой осознание УОВ степени соответствия своих поведенческих реакций требованиям, задачам и другим параметрам ситуации, групповым и организационным нормам взаимодействия, социальным ожиданиям и аттитюдам других участников взаимодействия и изменение путем саморегуляции своих переживаний, состояний, представлений и действий. На формальном уровне образовательные учреждения сталкиваются с проблемой большого объема предписаний, регламентирующих их деятельность, часто меняющихся и нередко противоречащих друг другу. На индивидуальном уровне регуляции от участников образовательного взаимодействия требуется высокая степень развития навыков рефлексии и саморегуляции, что не доступно значительной массе детей в силу их возрастных и индивидуальных особенностей. Это создает проблему повышения требований к уровню развития соответствующих умений и навыков у других УОВ, прежде всего, педагогов.

Возможности саморегуляции педагогов могут не только повышаться, но и закономерно снижаться за счет действия феномена эмоционального выгорания (В.Е. Орел и др.). На субъектном уровне проявляют себя и оказывают сквозное влияние феномены социально-психологического порядка, такие как ролевая дифференциация, межличностные отношения, социальная перцепция, предвзятость, фасилитация и т.п. (Е.М. Дубовская, А.В. Карпов, Р.Л. Кричевский, V.A. Vroom и др.). Но регуляция не ограничивается одним лишь их влиянием. Системообразующим фактором регуля-

ции образовательного взаимодействия на субъектном уровне выступает ситуация образовательного взаимодействия, которая характеризуется объективными пространственно-временными, предметно-материальными и технолого-методическими параметрами, а также составом участников, их субъективными возможностями, отношениями, опытом, действиями, регламентируемыми и определяемыми правовым полем, а также набором задач, решаемых в ходе социального взаимодействия участников образовательного процесса.

Функции регуляции деятельности учреждений образования персонифицируются в управленческой деятельности персонала образовательных учреждений. Реализация названных функций происходит в новых условиях деятельности образовательных учреждений. Они характеризуются появлением противоречий, которые не могут быть разрешены на формально-правовом уровне. К их числу могут быть отнесены следующие: повышение самостоятельности учреждений образования и их работников по выбору модели, концепции, технологии своей деятельности (В.И. Панов, В.И. Рыбакова и др.) сопряжено с усилением надзора и контроля за их деятельностью; рост активности УОВ, относящихся к категории заказчиков образовательных услуг, выражающийся в росте разнообразия, комплексности, оперативности образовательных запросов, сопряжено со снижением их ответственности за реалистичность, адекватность, своевременность заказа (Ю.А.Конаржевский, И.П.Подласый, З.П.Румянцева и др.); сочетание в образовательной политике школ задач стимулирования познавательной, социальной и гражданской активности учащихся и одновременной ориентацией деятельности учреждений образования на усвоение учащимися необходимого минимума знаний (М.М. Поташник, П.И. Третьяков и др.). При этом использование классической модели управления и регуляции педагогического взаимодействия, основанных на анализе результатов работы, за которыми следует педагогическое целеполагание и планирование педагогической деятельности, ее организационно-методическое обеспечение в сочетании с различными формами контроля полученных результатов и последующее принятие управленческих решений, направленных на устранение выявленных недостатков, не позволяет разрешать указанные противоречия, в полной мере использовать возможности субъект-субъектного взаимодействия, закономерности и феномены социально-психологического порядка, лежащие в основе организации и регуляции всякой совместной деятельности. Сделать это можно посредством разработки модели интегративной субъектной регуляции образовательного взаимодействия. Она реализует функции регуляции образовательного взаимодействия на субъектном уровне. При этом в качестве субъектов выступают УОВ: индивиды, группы или их представители.

Термин «интегративная субъектная регуляция» подразумевает не только причастность каждой из взаимодействующих сторон к процессу регуляции, но и соединение, синтез ситуационных, интеракционных и личностных детерминант его протекания. Системообразующим фактором регуляции образовательного взаимодействия на этом уровне выступает ситуация. Целью регуляции является повышение эффективности/конструктивности образовательного взаимодействия. Параметрами эффективного образовательного взаимодействия при этом выступают достижение целей обучения и воспитания, реализация задач образовательного взаимодействия, оптимальность временных и нервно-психических затрат УОВ, снижение количества корректирующих интеракций. Параметрами конструктивного образовательного взаимодействия соответственно являются удовлетворенность УОВ его процессом и результатами, готовность к продолжению взаимодействия, их взаимопонимание и доверие, чувство «мы». Субъектами регуляции выступают все УОВ, что не исключает, а, наоборот, предполагает вариативность меры их регуляторной активности и соактивности. Объектами регуляции становятся цели образовательного взаимодействия, тактики и стратегии их достижения, действия и отношения УОВ, их психические состояния. Средством регуляции является организованность и согласованность параметров деятельности УОВ, развертывание их сорегуляторной активности, осознание субъектных особенностей УОВ, задействованных в той или иной ситуации.

Образовательное взаимодействие, являясь специфической формой и типом совместной деятельности, с необходимостью требует от участников его наличия и дальнейшего развития качеств субъектности. Субъекты не только реализуют и согласовывают, соподчиняют и организуют свои действия в соответствии с общей целью и параметрами ситуации, но и сорегулируют их. Это выражается в сопряженности активностей УОВ, их разделенной ответственности за результаты совместной деятельности, взаимоинформированности относительно свойств и характеристик друг друга, гетерархической подчиненности, предполагающей изменение позиции, роли и степени социальной детерминирующей активности УОВ, при одновременной включенности всех в процессы ре-

гуляции образовательного взаимодействия. Субъектная регуляция - это изменение УОВ своей индивидуальной активности, когнитивных конструктов и состояний в соответствии с целями и задачами совместной деятельности, образами ситуации и партнеров по взаимодействию, их ответными реакциями на оказываемые воздействия. Для ее осуществления УОВ разворачивают интегральные психические процессы регуляции деятельности и взаимодействия. Сопряженность УОВ создает предпосылки для интегративной субъектной регуляции ими ОВ, появления синергетических эффектов, усиливающих и органически соорганизующих их социальное взаимодействие.

Разработка психологической концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия требует уточнения роли и места в ней интегративных факторов регуляции образовательного взаимодействия (ИФРОВ), выделенных автором в процессе проведения исследования регуляции образовательного взаимодействия. Было установлено, что социальное (образовательное) взаимодействие как одна из ипостасей и составляющих совместной деятельности УОВ порождает особую группу факторов, регулирующих индивидуальные и групповые совместные активности его участников. Данные факторы имеют внедеятельностную природу, то есть не связаны с предметом взаимодействия участников совместной деятельности. Для участников эти факторы или детерминанты не являются сугубо интрасубъектными, поскольку они не сводимы к их личностным мотивам, переживаниям, представлениям. Они так же не связаны с целью совместной деятельности и взаимодействия. Их происхождение скорее ситуационно. Эти факторы являются результатом синтеза первичных субъектно-личностных, интеракционных или социально-психологических и ситуационных факторов регуляции совместной деятельности и взаимодействия. Поэтому они вторичны по отношению к ним. Их регуляторное предназначение определяется направленностью на изменение, согласование поведения, представлений, переживаний участников социального взаимодействия, поэтому их можно категоризовать как ИФРОВ. Специфика их положения в общей структуре факторов регуляции представлена на рисунке.

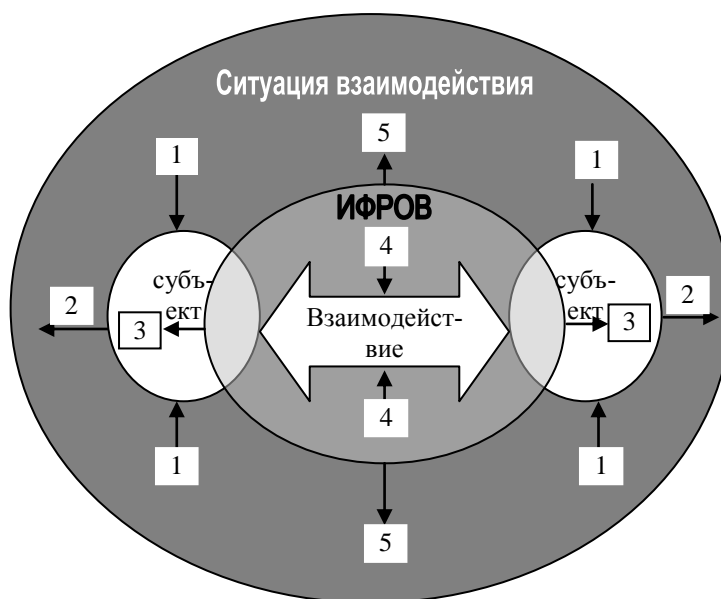


Рисунок 1. Схема отражения роли и места интегративной субъектной регуляции социального взаимодействия в общей структуре факторов регуляции социального взаимодействия

Цифрами обозначены: 1 - ситуационная регуляция или воздействие ситуации на мотивационные и когнитивно-аффективные процессы и состояния участников (субъектов) взаимодействия; 2 - субъектная регуляция или влияние субъектов на содержательные, социально-психологические характеристики их взаимодействия; 3 - интегративная субъектная регуляция взаимодействия посредством комплексного, системного влияния ИФРОВ на участников взаимодействия, на ситуацию и на параметры взаимодействия; 4 - влияние ИФРОВ на социальные установки, социальные ожидания, личностные диспозиции, идентификационные конструкты и когнитивные модели взаимодействия участников; 5 - изменение эффективности, конструктивности взаимодействия под влиянием ИФРОВ; 5 - изменение ситуационного контекста под влиянием ИФРОВ.

Из схемы видно, что ситуационная, субъектная и интегративная субъектная регуляции связа-

ны между собой. Объективные параметры ситуации (предмет взаимодействия, его задачи, пространственно-временные и иные условия) воздействуют на участников взаимодействия. Их влияние выражается в изменении (усилении или угашении, усложнении или редуцировании, переструктурировании) мотивации участников, конструировании и перестройке в их сознании оперативных образов ситуации, представлений о себе как элементе ситуации, участнике взаимодействия, разворачивающегося в ней, динамике эмоциональных и функциональных состояний субъектов взаимодействия. Данные влияния можно трактовать как ситуационную адаптацию или дезадаптацию.

Субъектная регуляция предполагает изменение участниками взаимодействия содержательных, социально-психологических его параметров. Она выражается в появлении интегральных процессов регуляции совместной деятельности и взаимодействия. Иначе говоря, субъекты вырабатывают или принимают цель взаимодействия (совместной деятельности), планируют и организуют его, распределяя обязанности, принимают совместные решения, координируют действия по их реализации на практике, контролируют ход и результаты взаимодействия. Кроме того, субъектная регуляция базируется на изменении функциональных и межличностных отношений участников в процессе групповой динамики, если того требует цель совместной деятельности и условия ее достижения. Интегративная субъектная регуляция выражается в различных по степени выраженности синергетических эффектах интеграции индивидуальных деятельностей участников взаимодействия и их сорегулирующем влиянии друг на друга. Для самих участников образовательного взаимодействия это выражается в воспитательных, потенцирующих, корректирующих и иных влияниях на личность и поведение участников взаимодействия. Последние могут быть различными по продолжительности или сохранности во времени: от краткосрочных, появляющихся и исчезающих в границах ситуации образовательного взаимодействия, до долговременных, сохраняющихся за рамками ситуации, становящимися неотъемлемыми атрибутами личности и поведения субъектов взаимодействия. Для совместной деятельности участников образовательного взаимодействия интегративная субъектная регуляция выражается в изменении ее эффективности и/или конструктивности путем рефлексирования и развертывания сорегуляторной активности, учитывающей субъектные особенности партнеров по взаимодействию. Кроме того, меняется ситуационный контекст, поскольку отношения участников зависят от их вклада в результат совместной деятельности, совместных переживаний по поводу событийной стороны образовательного взаимодействия, индивидуальных реакций участников на произошедшее с ними или партнерами по взаимодействию.

В реальном образовательном взаимодействии могут участвовать и реально участвуют разные субъекты. Это могут быть люди или группы. Люди могут действовать от своего лица или от лица группы. Вне зависимости от того, взаимодействуют индивиды или коллективные, совокупные субъекты, они становятся субъектами совместной деятельности и субъектами ее регуляции. Количество взаимодействующих сторон тоже может быть различным, и далеко не всегда оно равняется необходимому минимуму, то есть двум, как это изображено на рисунке. Но при этом суть регуляции останется неизменной: подстройка каждого под ситуацию, появление интегральных процессов, выполняющих функцию регуляции взаимодействия и развертывание сорегуляторной активности, обусловленной действием ИФРОВ. Вместе с тем сами субъектные особенности участников взаимодействия (их социальная активность, адаптивность, ответственность, пристрастность и т.п.) оказываются связанными со свойствами ИФРОВ и отражаются на них, обуславливая меру выраженности последних.

Образовательное взаимодействие далеко не всегда протекает конструктивно и обеспечивает эффективную реализацию целей образования. Поэтому оно может и должно быть оптимизировано посредством психологического сопровождения УОВ как своеобразной формы и средства метарегуляции. Здесь деятельность практического психолога в системе образования становится деятельностью по регуляции совместной деятельности УОВ, оптимизации их образовательного взаимодействия, совершенствования саморегуляции участников взаимодействия, кооперирования и согласования их индивидуальных деятельностей и форм активности. Психологическое сопровождение УОВ базируется на оценке и учете их субъектных особенностей, реализации особых принципов психологического сопровождения, предусматривающих согласование «деятельностных контуров» УОВ, развертывании их регуляторной и сорегуляторной активности.

Многоаспектность исследований совместной деятельности еще раз доказывает, что в любой ее форме действуют, выступая в роли детерминант, закономерности функционирования и развития социально-психологических объектов и систем. Они присутствуют в качестве внутренних механиз-

мов реализации и регулирования совместной деятельности, превращая управление ею в метадеятельность или деятельность по организации, регулированию совместной деятельности нескольких субъектов. Различная мера выраженности (произвольности, развернутости, осознанности, детализованности) интегральных процессов регуляции в деятельности субъектов управления, а также субъективность, иррациональность управления совместной деятельностью создают объективные предпосылки для использования особых медиаторных подструктур, которые нивелировали бы перечисленные особенности и обеспечивали стабильную эффективность совместной деятельности.

В качестве такой медиаторной подструктуры может выступать система психологического сопровождения участников совместной деятельности. Психологическое сопровождение есть не что иное, как преемственно осуществляемая и целесообразно организованная деятельность работников психологических служб, направленная на оптимизацию параметров индивидуальной деятельности и состояний клиентов, повышение эффективности и конструктивности их совместной деятельности и социального взаимодействия. Необходимость в ней ощущается участниками совместной деятельности там и тогда, когда кто-либо из них начинает не просто осознавать сложность и неприемлемость условий выполнения деятельности, в целом недостаточную эффективность совместной деятельности или неудовлетворенность собой, другими, сложившимися деловыми и межличностными отношениями между ее участниками, а рефлектировать необходимость их ситуативной или систематической регуляции.

Арсенал средств психологического воздействия на участников совместной деятельности и взаимодействия включает различные виды практической психологической работы: психологическую диагностику индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей индивидов, их индивидуальное и/или групповое психологическое консультирование и информирование, психологическое просвещение, психологическую коррекцию и профилактику, а также психологическую реабилитацию. Выбор конкретных средств определяется целесообразностью их использования, объективными возможностями и субъективными предпочтениями работников психологических служб. Он также определяется принципом «минимизации усилий», то есть выбор делается в пользу наиболее эффективного и наименее затратного по времени, финансам и психологическому сопротивлению набора средств воздействия, а само сопровождение длится не более, чем этого требует решение поставленной задачи.

Образовательное взаимодействие является специфическим видом совместной деятельности участников образовательного процесса, прежде всего педагогов, учащихся, родителей, представителей администрации, работников специализированных служб учреждений образования. Каждый из участников встраивает свою индивидуальную активность в деятельность других участников, превращаясь тем самым в субъекта его интегративной регуляции. Психологическое сопровождение УОВ трактуется автором как своеобразная форма и средство метарегуляции образовательного взаимодействия, как деятельность по развертыванию произвольной регуляции взаимодействия его участниками, согласованию ими параметров их индивидуальных деятельностей в рамках деятельности совместной.

Взаимные воздействия на психические процессы, состояния и поведение участников взаимодействия и разнообразные формы ответных реакций на них становятся предпосылкой и средством формирования интегративных факторов регуляции совместной деятельности и взаимодействия, объединяющих и синтезирующих в себе ситуационные, личностные и интеракционные (социально-психологические) характеристики участников. Интегративные факторы регуляции совместной деятельности и социального взаимодействия проявляют себя в перестройке когнитивно-аффективных процессов и состояний, изменении форм активности участников взаимодействия. Являясь сложными комплексными образованиями, они обладают рядом свойств, сопряженных с эффективностью-конструктивностью взаимодействия.

Субъектные особенности участников взаимодействия (варьирование степени их активности, информированности, ответственности, адаптивной изменчивости, сопряженности), разная мера представленности и развернутости интегральных процессов, слабость произвольной регуляции становятся причинами низкой эффективности и конструктивности образовательного взаимодействия. Устранение причин и проявлений недостаточной эффективности/конструктивности образовательного взаимодействия может осуществляться в рамках психологического сопровождения участников образовательного взаимодействия, выступающего в качестве средства метарегуляции. Роль психолога в этом случае заключается в повышении степени согласованности регуляторных влияний УОВ, по-

вышении степени произвольности их регуляторной активности, усилении ее сопряженности. Цель психологического сопровождения при этом будет заключаться в оказании стимулирующего, корректирующего влияния на соорганизованность индивидуальных активностей УОВ, развертывании процессов межличностной и образовательной или деятельностной интеграции.

Конкретные формы психологического сопровождения могут значительно варьироваться, сочетая в себе элементы психологического просвещения, психологической диагностики, консультирования, психологической коррекции, психопрофилактики и реабилитации УОВ. Вне зависимости от формы и продолжительности психологического сопровождение, понимаемое как форма и средство метарегуляции образовательного взаимодействия, должно учитывать принципиальную включенность всех УОВ в его регуляцию при варьировании степени включенности участников в процессы его регуляции, начиная с учета одними участниками свойств и особенностей других и заканчивая кооперативной сорегуляцией, предполагающей наличие синергетических эффектов интегративной регуляции.

Регуляторная активность УОВ может выражаться в объективации механизмов интегративной регуляции (взаимопрезентации целей, социальных ожиданий, установок, аттитюдов, ролевых сценариев, ситуационной идентификации УОВ, антиципации ими поведения друг друга в рамках данной ситуации, конечных результатов взаимодействия, смысла ситуации для партнеров). В качестве принципов психологического сопровождения УОВ выступают принцип субъектной включенности, принцип активности и ответственности участников взаимодействия, принцип нелинейности оптимизации образовательного взаимодействия.

Принцип субъектной включенности предполагает повышение степени осознанности УОВ собственных субъектных особенностей и субъектных характеристик партнеров по совместной деятельности и социальному взаимодействию, восприятие ими себя и партнеров в качестве субъектов их сорегуляции, конвергенцию задач и средств регуляции, паритетность личностных позиций УОВ, их гетерархическую подчиненность. Он также требует формирования необходимых состояний сознания УОВ (ощущения содержательности взаимодействия, ответственности за результаты, информированности, мобилизованности), выделенных в идеальной модели оптимальной регуляции социального взаимодействия. Процессы эти осуществляется специалистами-психологами в ходе психологического сопровождения УОВ, компенсации с помощью средств психологического влияния недостаточности, неоптимальности этих состояний.

Принцип активности и ответственности УОВ предполагает развитие и сознательное согласование и синтез меры выраженности субъектных качеств УОВ: меры активности, адаптивной изменчивости и ответственности за протекание процесса социального образовательного взаимодействия, удовлетворенности его результатами. При этом произвольность регуляторной активности УОВ - условие повышения эффективности не только локальных регуляторных актов и индивидуальной образовательной деятельности, но и деятельности совместной, в целом регуляторной соактивности всех УОВ. Принцип активности и ответственности соотносим с параметрами социального взаимодействия предложенной идеальной модели оптимальной регуляции социального взаимодействия (значимости предмета взаимодействия, сочетаемости целей, коммуникативной компетентности участников взаимодействия, его субъектной направленности, нормативности способов взаимодействия, наличия каналов обратной связи). Это предполагает их оценку в ходе психологического сопровождения специалистом-психологом и создание условий и/или предпосылок для их появления и поступательного развития.

Принцип нелинейности оптимизации образовательного взаимодействия предполагает возможность избирательного сопровождения и оказания стимулирующего, потенцирующего, корректирующего или иного психологического влияния на тех из УОВ, кто оказывается максимально гибким или заинтересованным в его перестройке и видоизменении, повышении эффективности и конструктивности социального взаимодействия с другими УОВ. Нелинейность оптимизации предполагает возможность прямого или косвенного изменения, развития или корректировки необходимых свойств ИФРОВ через другие связанные с ними свойства, через те ИФРОВ, которые оказались максимально представленными и задействованными в регуляции образовательного взаимодействия, поскольку в проведенных нами исследованиях была показана связь свойств ИФРОВ с эффективностью и конструктивностью образовательного взаимодействия, а также связь свойств различных ИФРОВ между собой. В реализации данного принципа нет «лучшего пути». Поэтому психолог должен эмпирическим путем осуществлять подборку и конструирование средств психологического влияния

вплоть до разработки специализированных адресных программ психологической коррекции, выбирать цель и средства ее достижения, учитывая индивидуально-психологические, социально-психологические и субъектные особенности УОВ.

Соотнесение понятий «интегративная субъектная регуляция взаимодействия» и «ИФРОВ» с описанными аспектами изучения и анализа совместной деятельности позволяет трактовать ИФРОВ в качестве еще одного структурного компонента совместной деятельности; понимать возможность изменения свойств ИФРОВ в качестве еще одной из закономерностей динамики протекания и развертывания совместной деятельности. Интегральные процессы составляют «ткань» субъектной регуляции, а включенность в них всех УОВ становится предпосылкой интегративной субъектной регуляции.

ЦЕННОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ОБРАЗОВ РЕАЛЬНОЙ ВЛАСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕНСИОНЕРОВ И СТУДЕНТОВ

Криворучко М.В., ассистент кафедры социальной психологии
Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

Радикальные политические, экономические и социальные изменения, происходящие в нашем обществе, требуют от личности осознания их необратимости и значительности, а также их оценки и выработки наиболее адаптивных стратегий поведения.

Одним из существенных изменений является привлечение граждан к активному участию в становлении гражданского общества, в частности в форме участия в выборах различного уровня. В связи с этим возникает актуальная необходимость в анализе процессов восприятия политических лидеров различными слоями населения. Оценка личностью политической власти является одним из сложнейших процессов, определяющих взаимоотношения политической системы и личности.

Как отмечает ряд исследователей (Е.Б.Шестопал, Л.Я.Гозман, Л.А.Преснякова, К.В.Егорова-Гантман, М.В.Новикова-Грунд), образ власти является комплексным психологическим феноменом, в котором предлагается выделять такие ее составляющие, как образ власти, существующей в данный момент (реальная власть); образ власти идеальной, нормативный образ власти (власть, какой она может быть). Во всех этих составляющих наиболее значимыми характеристиками оказываются личностные особенности олицетворяющих их лидеров. Акцентирование внимания электората на личностных особенностях политиков связано, с одной стороны, с несформированностью, противоречивостью политического сознания граждан, а с другой - усугубляется отсутствием четких идеологических программ у самих лидеров (Г.Г.Дилигенский, А.И.Юрьев). Помимо этого, также указывается на то, что среди множества факторов, детерминирующих восприятие власти различными категориями граждан, наиболее значимыми являются социально-психологические особенности потенциального электората, а именно ценности и ценностные ориентации. Наш интерес к ценностям обусловлен еще и тем, что в ситуации социальной нестабильности персональные ценности, помимо выполнения регулятивной функции, играют одну из основных ролей в общей когнитивной оценке ситуации изменений (Е.П.Белинская, О.А.Тихомандрицкая).

В нашем исследовании мы рассматриваем систему ценностей как «фоновый» фактор, детерминирующий восприятие политического лидера. Наиболее значимые и очевидные различия в системах ценностей наблюдаются у разных возрастных групп, поэтому в нашем исследовании принимали участие представители студенческой молодежи и люди пенсионного возраста.

Образы реальной власти мы предлагаем рассматривать не через конкретных политических лидеров, а исходя из «концепции прототипов» Н.Кэнтора и У.Мишель, согласно которой социальная реальность категоризируется и выделяются абстрактные образы и наборы черт, характеризующие так называемые «чистые случаи» или прототипы, с которыми впоследствии сопоставляются образы конкретных политиков. Прототипы упрощают процесс обработки поступающей новой информации, соотносятся со спецификой «социального и культурного контекста, в условиях которого они проявляются» и способствуют регуляции социального взаимодействия (К.В.Егорова-Гантман, Г.М.Андреева).

Наше исследование направлено на выявление особенностей восприятия прототипа совре-

менного политического лидера в соответствии с ценностями потенциальных избирателей.

Исходя из обозначенных выше положений, мы считаем, что существуют различия в ценностях и прототипах реального политического лидера в выделенных возрастных группах, а также, что будут выделены специфические взаимосвязи между ценностями потенциальных избирателей и различными составляющими образа политика.

Для оценки ценностей выделенных возрастных групп мы применяли адаптированный Н.М.Лебедевой вариант методики Ш. Шварца «Ценности и ценностные ориентации».

Для выявления представлений о том, какими особенностями в настоящее время обладает абстрактный политический лидер, мы использовали семантический дифференциал, разработанный И.Г.Дубовым и С.Р.Пантелеевым.

В исследовании приняли участие 60 человек, равное количество в каждой из возрастных групп, с одинаковым распределением по полу.

Характеризуя и сопоставляя значимость типов ценностей у пенсионеров и студентов, можно говорить о том, что иерархия ценностей людей пожилого возраста согласно концепции Шварца согласованна и непротиворечива, в ней первостепенное значение придается таким типам ценностей, как безопасность, конформизм, доброта и универсализм.

Ценностная иерархия студентов представляет собой достаточно противоречивый набор ценностей, т.е. в качестве ценностей, имеющих для молодежи наибольшую значимость, одновременно выступают группы ценностей консерватизма (безопасность и конформизм) и открытости изменениям (самостоятельность и гедонизм). При этом хотелось бы отметить, что разрыв значений между наиболее и наименее важными типами ценностей у студентов очень мал.

Помимо этого было выявлено, что для пенсионеров значимо более важными являются такие ценности, как конформизм, доброта, а для студентов - самостоятельность и стимуляция.

При анализе особенностей восприятия политического лидера пенсионерами и студентами было выявлено, что как пожилые, так и молодые люди наиболее высокие оценки дают политикам по факторам «талантливая культурность - невежественная посредственность» и «слабость - сила», низко оценивают по факторам «личное обаяние» и «сдержанность - экстремизм» и очень низко по фактору «бесхитростная порядочность - изворотливое коварство».

Однако оценки студентов в целом слабо дифференцированы и выше оценок пенсионеров по всем факторам, и особенно это относится к таким факторам, как «талантливая культурность - невежественная посредственность» и «бесхитростная порядочность - изворотливое коварство», что свидетельствует о более положительном отношении к реальным политикам со стороны молодых людей и о негативном, критическом отношении со стороны пенсионеров.

При выявлении взаимосвязи между ценностями и различными составляющими прототипа реального политического лидера была выявлена обратная значимая связь между наиболее важными для пенсионеров типами ценностей с фактором «бесхитростная порядочность - изворотливое коварство». При этом ценности конформизма и универсализма значимо отрицательно связаны со всеми составляющими образа политика за исключением фактора «слабость-сила». При определении взаимосвязи между ценностями студентов и их восприятием политика была выявлена прямая взаимосвязь между среднезначимыми ценностями конформизма, малозначимыми ценностями универсализма и фактором «слабость - сила».

Таким образом, наше исследование показало, что чем в большей степени субъект старшего поколения демонстрирует свою принадлежность к традиционным консервативным ценностям, тем в большей степени он дистанцируется и противопоставляет себя ныне действующей власти, которая рассматривается скорее как наделенная недостатками, нежели достоинствами. В то же время среди молодежи ценности практически не связаны с восприятием политиков за исключением тех ее представителей, которые проецируют значимые для них ценности консерватизма и акцента на других на сильного, властного и деятельного лидера.

В качестве перспектив дальнейших исследований мы полагаем рассматривать ценности во взаимосвязи с другими составляющими образа власти.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ УСЛОВИЯХ ДОСТИЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

Купченко В.Е., кандидат психологических наук, доцент
Омского государственного университета
им. Ф.М. Достоевского, г. Омск;

Лейфрид Н.В., кандидат психологических наук, доцент
Омского государственного университета
им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

В современном, стремительно меняющемся обществе возрастает роль личности как творца социальной реальности, активного субъекта исторического процесса, что возлагает на нее повышенную ответственность, предъявляет высокие требования к ее жизненному пути и поиску адекватных способов достижения успеха в различных сферах общественной жизни.

В современной России резко повысилась социальная и личностная значимость успеха. В связи с этим в психологической науке остроактуальной становится проблема личностных и социальных детерминант достижения успеха, в том числе и представлений о путях и условиях достижения успеха в профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что одной из детерминант представлений о факторах и условиях достижения успеха в профессиональной деятельности является ответственность личности. В качестве основы такого предположения выступают идея К.А. Абульхановой о роли личности в содержании и возникновении социальных представлений, а также понимание ответственности как интегрального личностного образования, обеспечивающего конструктивное и достигающее поведение Л.И. Дементий (Л.И. Дементий, 2005).

Согласно взглядам К.А. Абульхановой социальные представления обладают свойством относительности к субъекту, поэтому именно личность определяет социальные представления, их возникновение и особенности (К.А. Абульханова, 2005). Такой подход позволяет изучать роль личностных особенностей в функционировании, характере и содержании социальных представлений об условиях достижения успеха в профессиональной деятельности.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей представлений о факторах и условиях достижения профессиональной успешности у лиц с разным типом ответственности.

Опираясь на работы Л.И. Дементий о типах ответственности (Л.И. Дементий, 1995, 2000, 2001), мы изучали представления об условиях достижения успеха в профессиональной деятельности у представителей полярных типов - оптимального и ситуативного. Согласно нашей гипотезе наиболее яркие различия в представлениях будут обнаружены именно у этих типов в связи со специфическими характеристиками каждого из них. Для оптимально ответственной личности ответственность является устойчивым личностным образованием, определяющим все ее проявления в контексте жизнедеятельности. Лица, отнесенные нами к ситуативному типу, характеризуются частичным принятием ответственности, экстернальным локусом контроля.

Выборку составили испытуемые от 25 до 40 лет, всего 180 человек. Основным критерием для отбора испытуемых послужил возраст. Этот возрастной период характеризуется сознательным формированием отношения человека к окружающему миру, наличием многообразных общественных отношений, становлением личности как субъекта жизнедеятельности. В этом возрасте большинство людей достигает вершин профессиональной и общественной карьеры.

Для достижения поставленной цели применялся метод незаконченных предложений и авторская анкета, содержащая открытые вопросы.

Изучение представлений о факторах и условиях достижения успеха в профессиональной деятельности позволило выделить 50 дескрипторов. При помощи математической обработки была выделена группа часто встречающихся факторов.

Так, испытуемые оптимального типа ответственности называют следующие условия достижения успеха: умение принимать на себя ответственность (87,6% испытуемых), умение достигать поставленных целей (78,6%), трудолюбие (68,5%), настойчивость (68,5%), внутреннее стремление личности к достижению успеха в рамках выбранной профессии (66,3%), активность (62,9%), уверенность в себе (57,3%), инициативность (57,3%), гибкость в решении производственных проблем (55,1%), наличие соответствующих и необходимых профессиональных умений и навыков (51,6%),

профессионализм (51,6%).

Таким образом, испытуемые оптимального типа в качестве главных причин достижения успеха называют только внутренние, личностные ресурсы. 87,6% испытуемых считают, что умение брать на себя ответственность выступает главным фактором, влияющим на достижение успеха. Это обусловлено тем, что ответственность предполагает способность личности соотносить необходимое и желательное с точки зрения своих индивидуальных особенностей и тем самым достигать успеха в профессиональной деятельности.

Тенденция стремления к успеху - это отличительная черта оптимального типа, в совокупности с реалистической оценкой собственных способностей и возможностей способствующая оптимальному соотношению целей личности и внешних условий выполнения деятельности, что приводит к достижению успеха.

В связи с тем, что испытуемые этого типа склонны к самостоятельному качественному выполнению деятельности вне зависимости от наличия трудностей, умеют обеспечивать условия ее выполнения, проявляют настойчивость и целеустремленность, выделение в качестве факторов достижения успеха в профессиональной деятельности трудолюбия, настойчивости, активности, инициативности и уверенности в себе является закономерным.

Профессионализм как условие достижения успеха в профессиональной деятельности отражает характеристику этого возрастного периода как возраста наибольших профессиональных достижений.

Для ситуативного типа ответственности характерна несформированность ответственности как устойчивого качества личности (Л.И.Дементий, 2001).

Так, в качестве условий достижения профессионального успеха испытуемые ситуативного типа ответственности называют умение достигать поставленных целей (91,2 % испытуемых), трудолюбие (87,9%), помощь коллег (85,7%), доброжелательное отношение руководства (76,9%), наличие родственников и знакомых в руководящем звене (74,7%), настойчивость (71,4%), помощь друзей (65,9%), благоприятное стечение обстоятельств (65,9%), наличие соответствующих и необходимых профессиональных умений и навыков (52,7%).

Полученные данные показывают, что для испытуемых ситуативного типа ответственности для достижения профессиональной успешности важно наличие соответствующих внешних обстоятельств: помощи других людей, наличия родственников и знакомых в руководящем звене, благоприятного стечения обстоятельств.

Таким образом, экстернальный локус контроля испытуемых этого типа ответственности обуславливает содержание представлений об условиях достижения успеха. Обращение к социально-психологическим поддержкам выступает как свидетельство несамостоятельности, зависимости, возложения ответственности на внешние опоры ситуативно ответственных испытуемых.

По мнению Е.А. Климова, успешность профессиональной деятельности включает в себя внешнюю и внутреннюю составляющие. Внешняя - оценки со стороны других людей (коллег, руководителей); внутренняя - оценка успешности своей деятельности самими субъектом (В.А.Климов, 2003). В связи с этим можно сделать вывод о том, что для оптимально ответственных испытуемых важна внутренняя составляющая успешности профессиональной деятельности, а для ситуативно ответственных - внешняя.

Мы начали свою работу с общего предположения о том, что тип ответственности детерминирует содержание представлений об успехе. Исследование показало, что представления оптимально ответственных лиц об условиях достижения успеха в профессиональной деятельности скорее отражают качества личности, которые способствуют его достижению, а ситуативно ответственные придают большее значение наличию внешних факторов: помощи, случаю и наличию знакомых.

ДИНАМИЧЕСКАЯ ТРЕХПЛОСКОСТНАЯ МОДЕЛЬ ОБЩЕНИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Неверова А.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Саратовского государственного социально-экономического университета, г. Саратов

Эпоха постмодерна или информационного общества выдвигает на основную роль многооб-

разие социальных групп и контактов, неизбежно приводя к виртуализации мира. Последняя в свою очередь означает, что личность попадает в новую, крайне сложную ситуацию - усложненного идентификационного поля. В подобном положении основой формирования полноценной личности выступает адекватность ее взаимодействия с внешней средой. Как известно, за взаимодействие субъекта с окружающим миром отвечает такой психологический феномен, как общение, которое пронизывает любую деятельность и оказывает большое влияние на ее качество.

Множество исследований посвящено проблеме оптимизации общения (Г.М.Андреева, Э.Берн, А.Бодалев, В.Леви, М.И.Лисина, Б.Ф.Ломов, Б.П.Парыгин, К.Роджерс, Т.Шибутани, Л.М.Шипицина и т.д.). Основным подходом к его структуре выступает на данный момент подход Г.М. Андреевой, выделяющей три компонента: интерактивный, коммуникативный, перцептивный. Данный подход апробирован практикой множества исследований (диссертаций, монографий, статей и т.д.). Однако к его основному недостатку относится отмечаемый самим автором статический и условный характер выделения компонентов. Условность порождает почти неразрешимую задачу тщательного анализа на экспериментальном уровне комплексного проявления компонентов [1; 81]. Действительно, личность находится всю свою жизнь в движении. По сути, человеческая жизнь - это движение. А выделяемые компоненты можно вычленишь лишь в статическом состоянии, которое в практике не встречается. Этот момент ограничивает возможности формирования эффективных моделей общения и, самое главное, построения качественных образовательных систем по развитию общения как важной компетенции специалиста.

Нами предлагается модель динамической трехплоскостной структуры общения, основанная на совмещении вышеозначенных компонентов и влиянии на развитие личности внешних факторов.

Моделируя взаимодействие коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон, мы обратились к презентации их в виде обычных линий, которые должны пересекаться, так как основной характеристикой их выделения является обязательное взаимодействие. В результате модель общения получила вид трех линий пересекающихся в одной точке [2;129-131]. Точка пересечения этих линий представляет собой идеальный (оптимальный) вариант общения. Но тогда получается, что этот вариант единственный и, следовательно, должна существовать одна возможная «правильная» модель изучаемого нами феномена.

Двухмерное изображение модели, по нашему мнению, содержит несколько упрощений, снижающих ее практическую значимость. Во-первых, так как каждый человек - это своеобразная, неповторимая личность, то общаться однотипно люди не могут. Они обязательно привнесут в общение свою исключительную неповторимость, что невозможно определить как «неправильность» (или затрудненное общение). Во-вторых, двухмерность исключает многомерность общения, которое на практике, помимо зависимости от обмена информацией, организации деятельности и эмоциональной оценки, демонстрирует зависимость от временного и пространственного континуумов. В-третьих, оптимальный вариант общения должен содержать в себе все многообразие форм и видов взаимодействия, а для этого графически необходимо некое пространство.

Все вышеозначенное, а особенно четырехмерность жизненного пространства личности (по крайней мере, именно столько измерений поступает к нам через рецепторную систему), побудило нас придать модели общения трехмерную трехплоскостную структуру, в которой каждая плоскость являет собой своеобразную систему со всем своим специфическим множеством точек. Линия же пересечения плоскостей является «пространством оптимального общения», при котором учитываются все опосредующие его факторы, за счет чего создается множество видов общения, которые в обществе людей признаются приемлемыми.

В свою очередь доминирование, «разрастание» одной из плоскостей или ее несформированность за счет неравномерного, однобокого развития приводит к ее нагромождению и постепенному вытеснению двух других, а следовательно, к деформации структурного равновесия. В результате происходит деградация одних компонентов и истощение или разрыв связей и гиперболизация (не всегда совместимая с социальной реальностью) других с тугоподвижными, вязкими, заостренными связями. Подобные изменения в свою очередь сильно затрудняют восстановление равновесия, а в крайних случаях могут приводить к необратимости процессов. Приводя к разбалансировке модели общения, ситуация способствует появлению так называемого «общения с минусом», или, иначе, модели, отклоняющейся от общепринятой в социуме (не отвечающей требованиям социума, асоциальной, девиантной). Подобная модель общения провоцирует формирование и развитие затрудненного вида общения, приводящего к социальной неприспособленности или дезадаптации.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что в исследованиях до сих пор наблюдалась тенденция изучения простых структурно-иерархических организаций плоскостей общения (умений, знаний, навыков, способностей и т.д.), то есть так называемых «кирпичиков», «клеток», но не самого общения (не самого строения, системы или живого организма в целом). Наше представление данного явления в объемном виде позволяет рассматривать само общение как результат взаимоопределения, взаимопроникновения трех систем и, исходя из этого содержания, определять роль, значение и влияние общения во всех сферах человеческого бытия. Более того, применяя к общению принципы системности, мы впервые получаем тот самый синергетический эффект, который не наблюдается в других существующих в данный момент моделях, речь идет об оси идеального общения.

С другой стороны, необходимо учитывать и то, что общение реализуется, несмотря на всю его сложность строения, в социальной действительности, которая в свою очередь наделена не меньшей сложностью. Взаимодействие двух этих явлений бытия можно представить как некую крутящуюся сферу (общение), движущуюся по реке с течением (социальная действительность). Так, если нарушено равновесие в общении (сфере), оно приобретает вид бревна при сплаве леса - жизнь есть, но она не разносторонняя; вследствие этого наблюдаются комплексы, стрессы, депрессии, т.е. отсутствие гармонии. Если отклонения наблюдаются на уровне вращения сферы (увеличение или уменьшение скорости вращения), вероятность разрушения за счет притяжения к «берегу» или расшатыванию системы увеличивается, что приводит к ситуации психологического надрыва (профессионального или/и личностного выгорания). И в том и в другом случае наблюдается огромная сложность реконструкции общения, так как оно уже активно включено в социальную действительность в том виде, которое оно получило.

К сожалению, более достоверный анализ данной модели в настоящий момент затрудняется отсутствием апробированной тестовой методики, направленной на построение индивидуальной динамической модели общения. Однако полученные нами предварительные результаты позволяют начать ее разработку и апробацию.

Библиографический список

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М., 2002.
2. Неверова, А.В. К вопросу о структуре общения / А.В. Неверова // Человек и социум в трансформирующемся мире: сб. науч. трудов по материалам научно-практической конференции. - Саратов, 2005. - С. 129-131.

О МЕТОДАХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ныrkova С.А., заведующая центром психолого-педагогического сопровождения профессионального развития учителя
Коми республиканского института развития
образования и переподготовки кадров, г. Сыктывкар

В процессе профессиональной деятельности перед учителем стоят задачи различного характера: исполнительского, проектировочного, аналитического. Первый вид задач возникает перед учителем при передаче замысла, текущей корректировке исходной программы, оперативной ее доводке или изменении, то есть в процессе реализации методических замыслов и проектов.

Задачи проектировочного характера появляются в процессе конструирования способов и средств педагогического воздействия (разработки эффективных учебных форм организации учебной деятельности, выбора учебных средств и т.д.). Задачи аналитического характера связаны с осмыслением и обобщением опыта своей работы.

Если при решении задач исполнительского типа, рефлексивные элементы как бы «растворены» в практической деятельности, выполняя свою фундаментальную функцию «обратной связи», то задачи проектировочного и тем более аналитического типа более «рефлексогенны», и их продуктивное решение возможно лишь при выходе учителя в рефлексивную позицию по отношению к своей деятельности.

До тех пор пока способы педагогического воздействия, проектируемые учителем на конкретном этапе его практической деятельности, оказываются достаточно успешными для реализации намеченных целей, учителю нет необходимости задумываться над ними. Однако, как только возникает «рассогласование» между планами и реальными результатами деятельности, учитель вынужден сделать объектом анализа не только свои исполнительские, но и свои планировочные действия. Складывающаяся проблемная ситуация как бы приостанавливает поступательный ход деятельности и побуждает учителя к выходу в рефлексивную позицию, что позволяет ему, отстранившись от непосредственного участия в деятельности, объективно проанализировать все составляющие этой ситуации, сделать необходимые оценки и выводы, с учетом которых конструировать решение, оптимизирующее деятельность. Совершая эти действия, учитель вступает в новое отношение к своей деятельности - рефлексивное, для которого характерен исследовательский подход.

Концепция профессиональной педагогической рефлексии основана Ю.Н.Кулюткиным и Г.С.Сухобской [1; 92] на исследовательской парадигме профессиональной подготовки учителей, в основе которой лежит идея Д.Дьюи о принципиальном различии между стандартным («рутинным») и рефлексивным педагогом [2; 59].

Данная концепция при всем разнообразии конкретных подходов к ее реализации на практике обучения содержит три исходных основания:

1. Проблемный характер педагогических ситуаций (то есть всякая педагогическая ситуация - проблемная).

2. Исследовательский подход в решении педагогических задач.

3. Онтологический статус всей совокупности явлений в системе образования.

Первое основание данной концепции - «проблематичность» - предполагает, что учитель, рассматривая данную конкретную ситуацию, принимает в расчет все условия и средства для ее решения как альтернативные традиционному стереотипному подходу. Учитель намеренно пытается посмотреть на ситуацию «свежим» взглядом, избежать ее «внутренних условий», осознавая уникальность, неповторимость каждого, отдельного случая, задумываясь по поводу самых традиционных школьных вопросов, ничего не принимая на веру.

Второе основание, вытекающее из социального характера содержания образования, предполагает, что рефлексивный учитель при анализе своей деятельности опирается как на профессиональные, так и на социально значимые критерии, оценивая процесс обучения как с точки зрения его адекватности психологическим особенностям учеников, так и с точки зрения соответствия его содержания и уровня целям и потребностям общества.

Для другой уровневой модели педагогической рефлексии, предложенной М.Ван Маненном, К.Цейхнером и Д.Пистоном [3; 25-29], концептуальную основу составляет проблемность профессионального мышления, содержания и глубина проблем, являющихся предметом рефлексивного анализа учителя.

Регламентированность и рецептурность профессионального мышления, представляющая начальный уровень педагогической рефлексии, проявляется в нацеленности на эффективное и действенное применение полученных в процессе подготовки знаний для достижения цели деятельности, которая принимается априори как нечто заданное извне. На этом уровне ни цели обучения, ни элементы учебной ситуации, рассматриваемые в контексте класса, школ, общества в целом, не представляются проблемными. Главным содержанием анализа учителя являются его практические действия, их продуктивность, то есть проявление из немедленной отдачи в виде усвоения учеником какого-то учебного материала. При этом практические действия анализируются и оцениваются как «правильные» и «неправильные» в зависимости от степени их соответствия конкретным профессиональным знаниям.

Второй уровень рефлексивности - каузальный — связан с осмыслением учителем причинных оснований своих действий и их последствий. Содержанием анализа становятся его представления и ситуационные предпосылки, определившие эффект предпринятого действия. На этом уровне рефлексивного анализа учитель рассматривает конкретную педагогическую ситуацию как проявление более общих психологических и педагогических закономерностей.

Третий уровень рефлексивности - критичный - основан на внесении в анализ моральных и этических критериев. На этом уровне центральным становится вопрос «Какие цели, формы, методы и какое содержание образования ведут к утверждению справедливых и прогрессивных форм социальной жизни?». В этом случае и процесс обучения (цели и средства), и учебная ситуация в целом (контекст обучения) рассматриваются как проблемные.

Уровневая модель педагогической рефлексии представляет собой своеобразный эволюционный срез профессионального рефлексивного мышления учителя от уровня рецептурного, технически рационального мышления, операционный план которого ограничен пространством «здесь и теперь», до уровня профессионального мышления, приобретающего панорамный характер, принимающего в расчет и профессиональные, и морально-этические, и широкие социальные критерии оценки педагогической ситуации.

В психолого-педагогической литературе описаны различные методы и приемы развития рефлексии: методы решения разнообразных задач с проблемно-конфликтным содержанием; методы решения специальных задач, осуществления планирования решения задачи и осмысления способов действия; методы, обеспечивающие структурирование ситуации или проблемы и позволяющие проанализировать данную ситуацию как содержание значительно более широкого контекста; общение с реальным или идеальным значимым «другим»; методы групповой психотерапии; методы по организации совместной деятельности в процессе решения учебной задачи; методы и приемы по развитию рефлексии в процессе общения с экспериментатором; методика включенного конфликта; метод целенаправленного формирования организованного мыслительного рассуждения в ходе коллективного осуществления мыслительной деятельности; метод проблематизации и идеализации; приемы дистанцирования и децентрирования; метод психодрамы; рефлексивные игры, предполагающие выделение многоуровневого рефлексивного плана сознания; организационно-деятельностные игры, инновационные и организационно-обучающие игры и т.д.

Анализ литературы показал, что эффективным методом развития профессиональной рефлексии признается специально организованный психологический тренинг, в котором находят отражение многие методы и приемы развития рефлексии, перечисленные выше. Под профессиональным тренингом сегодня понимают систему воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию необходимых профессиональных качеств [4; 136]. Профессиональный тренинг выполняет преобразующую, корректирующую и профилактическую функции. А.К. Маркова отмечает разнообразные задачи, выполняемые профессиональным тренингом, в том числе:

- развитие мотивационной сферы как эффективный поиск новых мотивов, ценностей, смыслов, целей профессиональной деятельности;
- обучение использованию приемов владения эмоциональным состоянием в профессиональной деятельности;
- развитие операциональной сферы как помощь в овладении новыми профессиональными техниками, технологиями, приемами;
- стимулирование умений и навыков воздействовать на других людей в ходе труда, взаимодействовать, сотрудничать с ними;
- повышение профессионального и социального статуса;
- усиление готовности к инновациям, творческому поиску;
- стимулирование осознания профессиональных задач будущего возраста, осознание психических качеств личности и деятельности в предстоящем возрасте;
- усиление потребности и способности в построении позитивной «Я»-концепции, самопринятия в профессии;
- стимулирование важной потребности и способности индивидуального самовыражения в труде;
- побуждение к процессу постоянного профессионального самосовершенствования, апробации разных стратегий профессионального роста и др.

Особое место в ряду различных видов тренинга, на наш взгляд, занимает рефлексивно-перцептивный тренинг, к разработке и организации которого мы обратились, решая задачи исследования. Рефлексивно-перцептивный тренинг является, по нашему мнению, наиболее адекватным методом развития рефлексии учителей, ограниченных во времени, имеющих достаточный опыт работы и ут-вердившихся в этом опыте. Специально организованный тренинг помогает «расшатать», «размягчить» сложившиеся отрицательные эталоны педагогичности, установки, стереотипы. Данный вид тренинга действительно «предоставляет возможность сделать шаг в направлении рефлексирования собственных проявлений в общении и деятельности, верификации определенных социально-перцептивных образований на этот счет» [5; 52].

Как верно, на наш взгляд, отмечают А.А. Реан и Я.Л. Коломинский, название этого тренинга «достаточно полно отражает основную цель его проведения: освоение участниками приемов и мето-

дов более глубокого проникновения в собственную личность, ведущее к расширению возможностей самоанализа (рефлексии) и к более адекватному познанию других людей (перцепции), преимущественно в профессиональной сфере» [6; 342].

Следует указать на то, что в исследованиях отечественных и зарубежных ученых выявлена тесная связь между сформированностью перцептивных и рефлексивных умений, навыков и способностей, а также между уровнем проведения рефлексивно-перцептивного анализа и продуктивностью профессиональной деятельности человека. Многие исследования показывают, что осуществление рефлексивно-перцептивного анализа деятельности вызывает трудности у многих педагогов. Однако уровень рефлексивно-перцептивного анализа можно повысить в результате специально организованного обучения.

Профессиональные тренинги рекомендованы как в процессе повышения квалификации педагогов, так и при подготовке будущих учителей. Вместе с тем развитию рефлексивности студентов способствует организация рефлексивной деятельности при решении учебно-профессиональных задач.

Результаты социально-психологических исследований показали, что при прочих равных условиях студенты проявляют гораздо большую познавательную активность, решая задачи, которые в той или иной степени связаны с их будущей профессией. При этом решаются и другие проблемы вузовского обучения: фундаментализация проникает в практические задачи, студент усваивает методологию решения прикладных задач на базе знаний фундаментальных дисциплин, повышается мотивация действий студента, поскольку в этих действиях он видит смысл. Кроме того, профессионализация заданий позволяет осознавать и конструктивно разрешать кризисы профессионализации, связанные с обучением в вузе.

Профессионально ориентированную задачу отличает от обычной учебной то, что ее решение предполагает обязательность присвоения профессионального умения определенного уровня через осознание профессиональной проблемы [7;99]. Кроме того, обучающийся, встречаясь с терминами, понятиями, суждениями из сферы будущей профессиональной деятельности, не только пополняет багаж профессиональных знаний, но и рефлексивизирует профессиональную позицию. И умения, и знания, и рефлексия составляют основу результата (в его психологической трактовке) как обучения, так и учения. Следовательно, один из признаков таких задач - их профессиональная результативность.

Следующая особенность профессионально-ориентированных задач - ориентация на получение квазипрофессионального продукта учебного труда. Такой продукт по форме и содержанию должен быть максимально приближен к форме и содержанию аналогичного продукта деятельности в будущей работе студента по специальности; вместо конспекта темы (если это не цель задания) - аналитический обзор, реферат, аннотация; вместо отчета по лабораторной работе - протокол испытаний; вместо курсового проекта (работы) - эскиз проекта.

Ориентация задач-заданий на получение квазипрофессионального продукта позволит ускорить формирование дополнительных профессиональных умений, знаний, повысит интерес студента к завершающему этапу действий над задачей. Этот признак можно определить как продуктивность.

Характерной особенностью задач этого типа можно считать отсутствие очевидных алгоритмов решения. Затруднение в интеллектуальной деятельности - это условие продолжения и развития деятельности, ведь субъект в преодолении затруднения приобретает опыт в развитии деятельности и, следовательно, может в дальнейшем преобразовывать ее более совершенно, а сам в ее преобразовании становится творцом культурных норм. Выход из затруднения связан со знанием механизма рефлексивной деятельности, дающим возможность выхода на основе использования культурных норм, а также с наличием креативных способностей, когда происходит неосознанная, неоформленная рефлексия и выход находится за счет «креативных всплесков».

Механизм выхода из затруднения представляется следующим образом. Развитие деятельности и субъекта в ней начинается с фиксации, осознания, понимания затруднения. Наличие затруднения характеризуется остановкой в деятельности. Важно, чтобы субъект относил затруднение к собственной деятельности. Как правило, этому процессу должны сопутствовать анализ, сравнение, обобщение, суждение и т.п. Необходимость большого количества мыслительных действий предопределяется не только целью, но и условиями задачи, сформулированными в понятиях и терминах профессии. Эту особенность профессионально-ориентированных задач можно определить как когнитивность, предполагая при этом преимущественность мыслительных действий над психомоторикой в процессе решения задачи.

Исследовательский и проблемный подход в подготовке учителя к решению профессиональных

задач предполагает, что данный подход мало просто декларировать, его необходимо обеспечить практически, то есть профессиональная подготовка учителей должна быть нацелена на развитие умений и навыков исследовательской деятельности и формирование практического мышления учителя.

Библиографический список

1. Каган, М.С. Философия культуры /М.С. Каган. - СПб.: Петрополис, 1996.
2. Гадамер, Г.Х. Истина и метод: основы философской герменевтики /Г.Х. Гадамер. - М.: Прогресс, 1988.
3. Ткач, Е.Н. Рефлексия как инструмент саморазвития учителя /Е.Н.Ткач // Управление в образовании: теория и практика. – М., 1999.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова. - М.: Знание, 1996.
5. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг /Л.А. Петровская. - М.: Изд-во МГУ, 1989.
6. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология /А.А.Реан, Я.Л. Коломинский. - СПб.: Питер, 1999.
7. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов /П.И.Пидкасистый. - М.: Педагогическое общество России, 2005.

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ И ЛИЧНОСТНОЙ НЕУВЕРЕННОСТИ

Папура А.А., психолог Шпаковского комплексного центра
социального обслуживания населения, г. Ставрополь

В последнее время проблема единства психологической науки поднимается все чаще. Преодоление разобщенности различных направлений представляется весьма актуальным. Исторически сложившееся разделение психологии на психологию познавательных процессов и психологию личности имеет отрицательные последствия для изучения как того, так и другого. Предметом исследования часто является изолированный познавательный процесс при игнорировании личности, и, наоборот, личность, потребностно-мотивационная сфера рассматриваются изолированно от влияния когнитивных процессов [3].

Необходимость учитывать все проявления психики в комплексе становится более острой: все большее количество авторов проводит свои исследования, пытаясь раскрыть единство всех основных сторон психики. С этих позиций изучается и мышление. Человек организует свою мыслительную деятельность, исходя из своих потребностей, мотивов и других личностных образований. В таком аспекте мышление рассматривается, например, в работах А.Н. Леонтьева и его последователей - О.К. Тихомирова, И.А. Васильева и других. Однако мышление - это не только деятельность, но и процесс. Потребностно-мотивационная сфера определяет ход мышления лишь частично. Мыслительный процесс имеет собственные закономерности, одной из которых является анализ через синтез. Для более полного изучения мышления необходимо исходить как из особенностей деятельности индивида, так и процессуальных особенностей.

Исследованию мышления как деятельности и как процесса посвящены работы С.Л.Рубинштейна, его учеников и последователей - К.А.Абульхановой-Славской, Л.И.Анцыферовой, А.В.Брушлинского, М.И.Воловиковой, Б.О.Есенгазиевой, С.В.Радченко, В.В.Селиванова и других. Завершением любого действия является достижение поставленной цели. В мышлении это особая проблема, так как искомое изначально неизвестно, и цель конкретизируется в процессе самого мышления. Результатом является принятие того или иного решения. Степень уверенности в принятом решении зависит не только от реальных достижений в ходе мышления, состояние уверенности обусловлено многими факторами, разные авторы выявляют разные механизмы ее формирования [2].

Описывая состояние уверенности, исследователи приходят к необходимости разработки проблемы уверенности (в себе) как свойства (личностной диспозиции). Эту проблему нельзя назвать достаточно разработанной в современной психологической литературе.

Категория уверенности редко становится предметом специального исследования, в то время как сам термин очень широко используется в психологической (и не только психологической) литера-

туре [2].

Проблему уверенности рассматривали такие отечественные исследователи, как Ф.И.Иващенко, Е.А.Серебрякова, И.Л.Зиновиева, И.В.Вайнер, В.Г.Ромек и др. Исследование уверенности (confidence, assertion, assertiveness) за рубежом представлено большим числом работ. Исследования проводились и продолжаются в рамках разных направлений психологии - психофизики, социальной психологии и психологии личности такими авторами, как J.Wolpe, A.A.Lazarus, S.A.Rathus, G.Mohlenkamp, S.Lichtenstein, B.Fishoff, L.D.Phillips, M.Bjorkman, R.N.Wolf, J.W.Grosch и многими другими. Упоминание же уверенности как вспомогательного термина практически всегда встречается в работах, так или иначе связанных с изучением состояний личности. Несмотря на такое широкое применение термина, остается проблема его определения. Часто это понятие используется авторами как известное и не требующее особых разъяснений и связывается, как правило, с тревожностью, мотивацией достижения, самооценкой, эмоциями и т.д. Весьма различны подходы к взаимодействию уверенности как свойства и как состояния. Но в целом признается их тесная взаимозависимость, кроме того, состояние уверенности зависит и от характеристики ситуации (когнитивной напряженности) [2].

Данный факт был конкретизирован в работе отечественного психолога В.Б. Высоцкого (2002), он утверждал, что имеются две составляющие уверенности: уверенность в правильности того или иного решения задачи и уверенность в себе. А также им была установлена важная взаимосвязь между ними: уверенность в том или ином решении, гипотезе является производной от личностных образований субъекта, определяющих его уверенность в себе, и не зависит от процесса мышления, его реальных достижений. Что же касается уверенности в решении мыслительной задачи, то имеется слабая связь с реальными результатами процесса решения, которую можно обнаружить в значительной индивидуальной устойчивости и скорее зависимости от личностных черт, чем от правильности принятого решения [2].

Отсюда вытекает вывод, что у человека есть уверенность в том или ином решении, в той или иной гипотезе, и она является скорее производной от личностных образований субъекта, которая позволяет отразить его уверенность в себе и не зависит от процесса мышления и его реальных достижений. Уверенный в себе (в своих возможностях) человек более уверен в своих достижениях, даже если они неправильны. И наоборот, неуверенный в себе человек может быть не уверен даже в правильных решениях [2].

По мнению И.В.Вайнера (1990, 1991), уверенность как психическая функция имеет, по крайней мере, два источника формирования: различные устойчивые образования личности - мотивационные диспозиции, отношения и т.п. и оценку наличной ситуации взаимодействия субъекта со средой. Определенные компоненты этих источников, а именно потребность в достижении и тревожность, с одной стороны, и интегральная оценка, с другой стороны, образуют структуру уверенности. Существует оптимальное соотношение степени выраженности структурных компонентов уверенности, а именно сочетание высокой личностной и низкой ситуативной уверенности, обеспечивающее наибольшую эффективность в выполнении различных задач. Объяснением служит то, что мышление имеет деятельностную и процессуальную стороны. Деятельностная сторона связана с потребностями, мотивами, целями - она осознаваема субъектом. Процессуальная сторона, анализ через синтез, как правило, бессознательная часть мышления. Взаимодействие этих аспектов мышления происходит при возникновении в процессе мышления новых знаний, которые оцениваются, соотносятся с целями, принимаются или не принимаются деятельностной стороной, т.е. личностью. «Принятые» решения - это и есть решения, в которых человек уверен. Уверенность зависит от многих факторов: реальных достижений, прошлого опыта, внешних воздействий, личностных особенностей и т.д. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что уверенность является сопровождающим условием, которое влияет на результат выполнения поставленных задач [1].

Необходимо также признать и то, что изолированное изучение когнитивных стилей и личностных особенностей в целом приводит к разобщенности исследований. Поэтому, на наш взгляд, оптимальным вариантом в изучении всех психических явлений является системный или системогенетический подход, который в свою очередь позволит дать наиболее полную характеристику интегративным свойствам личности.

Библиографический список

1. Вайнер, И.В. Субъективная уверенность как фактор решения психофизической задачи

/И.В.Вайнер //Психология труда в условиях проблемных ситуаций: межвузовский сборник научных трудов. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1996. - С. 185-191.

2. Высоцкий, В.Б. Личностные и процессуальные условия формирования уверенности в правильности решения задачи: дис. ... канд. псих. наук /В.Б. Высоцкий. - Москва, 2002. 149 с..

3. Головина, Е.В. Структура уверенности и когнитивные стили: дис. ... канд. псих. наук /Е.В.Головина. - Москва, 2006. - 134 с..

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ

Сенин И.Г., Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль

Известно, что основные характеристики направленности личности являются универсальной основой всех ее проявлений и ориентируют всю ее жизнь и деятельность. В свою очередь в качестве ведущей и системообразующей характеристики направленности личности чаще всего рассматривается система ее ценностных ориентаций. Именно благодаря ценностям как социально-обусловленной структуре вся сфера направленности личности функционирует как единое целое. При этом, являясь одним из компонентов направленности личности как одной из наименее устойчивых ее характеристик, ценности становятся наиболее стабильными характеристиками среди всех других компонентов направленности личности.

Основная цель нашего исследования заключалась в проведении качественного анализа различий в структуре ценностных ориентаций и значимости жизненных сфер у испытуемых различного возраста. При этом мы исходили из предположения о том, что именно структурные особенности ценностно-ориентационной сферы будут во многом различны для испытуемых разных возрастных групп, что в свою очередь будет отражать системный характер взаимосвязей данных личностных характеристик.

В качестве диагностического инструмента был использован «Опросник терминальных ценностей (ОтеЦ)». Методика состоит из двух видов шкал: шкалы выраженности терминальных ценностей и шкалы значимости жизненных сфер.

Перечень измеряемых методикой терминальных ценностей состоит из 8 наименований:

1. Собственный престиж.
2. Высокое материальное положение.
3. Креативность.
4. Активные социальные контакты.
5. Развитие себя.
6. Достижения.
7. Духовное удовлетворение.
8. Сохранение собственной индивидуальности.

Перечень жизненных сфер включает в себя 5 наименований:

1. Сфера профессиональной жизни.
2. Сфера обучения и образования.
3. Сфера семейной жизни.
4. Сфера общественной жизни.
5. Сфера увлечений.

Наши основные задачи состояли в том, чтобы определить наиболее характерные различия в структуре индивидуальных профилей по шкалам терминальных ценностей и жизненных сфер у испытуемых различного возраста. При этом следует отметить, что в наши задачи входил анализ местоположения профиля на профильной сетке и его форма.

В целях определения динамики структурных особенностей индивидуальных профилей по шкалам терминальных ценностей и жизненных сфер было проведено сравнительное исследование, направленное на изучение структуры профилей испытуемых различных возрастных групп.

Всего в исследовании приняли участие 265 испытуемых в возрасте от 20 до 53 лет. Соотношение испытуемых мужского и женского пола было примерно одинаковым. Анализу были подвергнуты индивидуальные профили испытуемых трех возрастных групп: 20 - 27 лет (младшая группа), 28 - 46

лет, (средняя группа) и 47 - 55 лет (старшая группа).

Анализ индивидуальных профилей по терминальным ценностям показал, что большинство профилей младшей группы испытуемых располагается в нижней части профильной сетки, а их форма, как правило, имеет в основном ровную форму. На наш взгляд, это объясняется тем, что в этом возрасте, когда человек еще не определил свои жизненные приоритеты, когда он еще не имеет семьи и профессии, сфера его ценностных ориентаций в целом отличается некоторой незрелостью. Такой человек еще плохо понимает, что для него в жизни представляет наибольшую, а что наименьшую ценность.

Наиболее характерной особенностью средней группы испытуемых является подъем всего профиля к диапазону средних значений. При этом в целом профили испытуемых данной возрастной группы имеют более «пилообразную» форму, чем профили младшей группы, и это говорит о том, что испытуемые более старшего возраста в целом уже определились в жизни, поняли свои жизненные приоритеты и имеют достаточно определенное представление о том, что для них имеет наибольшую, а что наименьшую ценность.

В старшей группе испытуемых структура индивидуального профиля также имеет свои особенности. В первую очередь это касается локализации формы профиля. Как правило, профиль представителей старшей возрастной группы испытуемых на профильной сетке находится на уровне средних значений и только одна или две ценности имеют достаточно высокие оценки. Кроме того, с увеличением возраста индивидуальный профиль испытуемого имеет тенденцию снижаться на уровень ниже средних значений. Однако при этом сохраняется высокая выраженность одной-двух ценностей. Отметим, что форму индивидуального профиля представителей старшей группы можно определить как нечто среднее между ровной и «пилообразной».

Что же касается анализа индивидуальных профилей по шкалам жизненных сфер в данных возрастных группах, то он показал, что у представителей младшей группы испытуемых профиль, как правило, имеет «пилообразную» форму, и шкалы жизненных сфер часто имеют как повышенные, так и пониженные значения, что говорит о высокой значимости для испытуемых данного возраста одних и низкой значимости других жизненных сфер.

В средней возрастной группе довольно часто встречались и такие профили, форму которых можно было отнести к ровной, и такие, форму которых можно было отнести к «пилообразной». В целом форму профиля данной группы испытуемых можно охарактеризовать как «пилообразную», но с небольшой амплитудой. Индивидуальные профили данной возрастной группы, как правило, находятся в диапазоне средних значений с повышением значимости отдельных жизненных сфер.

Профили значимости жизненных сфер старшей группы располагаются в основном также в диапазоне средних значений, однако по мере увеличения возраста испытуемых, профили имеют некоторую тенденцию опускаться ниже этого диапазона. Форма профилей этой группы скорее можно отнести к ровной, чем к «пилообразной», однако некоторые колебания амплитуды значений все же встречаются довольно часто.

Таким образом, структурный анализ формы и местоположения профилей на профильной сетке разных возрастных групп испытуемых показал, что в зависимости от возраста в значительной мере изменяется не только количественный, но и качественный показатель выраженности терминальных ценностей и значимости жизненных сфер. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что возрастные изменения касаются не только отдельных терминальных ценностей и жизненных сфер, но изменяется также и структурная организация данных показателей, что, на наш взгляд, подтверждает предположение о том, что ценностно-ориентационную сферу личности следует рассматривать в качестве единой комплексной системы с множеством связанных друг с другом и взаимовлияющих друг на друга компонентов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Солондаев В.К., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль

Традиционно принято дихотомическое противопоставление: теоретическое - практическое мышление. Не углубляясь в подробный анализ этой весьма важной дихотомии, отметим, что одну линию разграничения можно провести, исходя из характера связи с практическим действием – пря-

мая или опосредованная связь (Теплов Б.М., 1985). В этой связи правомерно предположение о существовании различных механизмов регуляции деятельности. Этот вопрос имеет большое значение для психологии практического мышления (Корнилов Ю.К., 1999).

Остановимся подробнее на психологическом содержании профессиональной позиции. Для этого потребуется предварительный анализ структуры действия профессионала в практической деятельности и структуры предметного содержания учебных курсов.

Сегодня в подготовке различных специалистов достаточно эффективной оказывается трансляция предметного содержания следующей структуры:

(1) Проблема - (2) Профессиональные знания, необходимые для решения проблемы - (3) Решение проблемы.

Устойчивость и эффективность такой структуры во многом определяются ее независимостью от характера проблемы (теоретическая или практическая). Независимость от характера проблемы дает возможность сблизить структуру изложения общепрофессиональных, теоретических и прикладных курсов. Но именно сходство структуры изложения материала делают чрезвычайно сложной строгую научную дифференциацию учебных курсов по критерию практической направленности.

В зависимости от того, какой элемент описанной выше структуры акцентирован в содержании курса, мы можем отнести учебный курс к фундаментальным, общетеоретическим (при акценте на 1 и 2 элементе структуры), либо к прикладным, как говорят студенты, «практическим» (при смещении акцента на 2 и 3 элемент структуры). При таком подходе к дифференциации мы сталкиваемся с основной трудностью - в любом учебном курсе представлены все три элемента. Выделить и оценить вес каждого элемента в общем объеме учебного курса бывает весьма сложно. На наш взгляд, сходство структуры транслируемого предметного содержания делает ненужной дифференциацию учебных курсов по критерию «практичности».

Исследования практического мышления показали, что практическая деятельность, независимо от ее предметного содержания, имеет более сложную структуру, в которую входят новые существенные элементы:

Исследования практического мышления дают основание описать более широкую структуру действий профессионала в практической деятельности: (1) ситуация реальной деятельности или стимульная ситуация; (2) проблемная ситуация; (3) профессиональная задача специалиста; (4) поиск решения поставленной профессионалом задачи; (5) реализация решения; (6) социально значимые последствия реализации решения; (7) восприятие и оценка специалистом социально значимых последствий реализации решения.

Для освоения двух первых элементов структуры действий профессионала в практической деятельности достаточно успешно используются различные варианты проблемного и проектного обучения, позволяющие студентам до некоторой степени освоить самостоятельную постановку профессиональных задач.

Однако в рамках учебной деятельности почти невозможно смоделировать весьма важный для практика этап реализации решения. Поэтому молодые специалисты часто оказываются не готовы к трудностям, возникающим при попытке реализовать профессионально верное решение проблемы, не могут выбрать из нескольких возможных решений то, которое вызовет меньшие трудности при реализации. Принципиальное ограничение определяется тем, что одно и то же профессиональное решение вызовет различные трудности при его реализации разными специалистами и вызовет разные трудности при реализации одним специалистом на разных предприятиях.

Чрезвычайно важным моментом реальной практической деятельности является двойной запрос и двойная оценка результатов работы специалиста. С одной стороны, результаты работы специалиста оцениваются в рамках профессии и с точки зрения профессионала. При этом речь идет о научной обоснованности, профессиональной квалификации, подготовленности, действия практика анализируются и оцениваются в рамках специальности людьми, имеющими соответствующую профессиональную подготовку.

С другой стороны действия профессионала всегда оцениваются и внешними по отношению к профессии людьми. Внешние по отношению к профессии люди оценивают действия профессионала по тем социальным последствиям, к которым приводят эти действия. Оказывается, что социальные последствия действий профессионала не менее значимы для практической деятельности, чем собственно профессиональная обоснованность и безупречность этих действий.

Именно оценка специалистом возможных и реально наступивших социальных последствий, их связи с профессиональными действиями ведет к формированию профессиональной позиции. В

рамках психологии практического мышления мы описываем этот процесс как постановку и разрешение смысловых проблемных ситуаций (Солондаев В.К., 2004; 2006). В некотором смысле профессиональная позиция объективна, профессионал оказывается в ней механически - поскольку практическая деятельность неизбежно имеет определенные социально значимые последствия. Заметим, что учет возможных социальных последствий профессиональных действий требует наличия достаточно большого опыта практической деятельности. Часто предвидеть социально значимые последствия профессиональных действий не удастся из-за меняющихся условий деятельности, сложного характера связи, влияния неконтролируемых внешних факторов.

Проведенные нами сравнительные исследования профессиональной составляющей образа мира студентов и профессионалов-психиатров, учащихся медицинского колледжа и работающих медицинских сестер, а также сравнение представителей различных профессий показали следующее:

1. Практики отличаются от студентов по степени оформленности профессиональной позиции.

2. Профессиональная позиция начинает формироваться в процессе обучения и модифицируется в дальнейшем.

3. Профессионалы одного профиля различаются как по степени выраженности профессиональной позиции, так и по ее содержанию.

4. В определенных условиях возможен перенос профессиональной позиции в другую сферу, не связанную прямо с профессиональной деятельностью.

Подчеркнем, что профессиональная позиция - индивидуальный психологический феномен. Приемлемость той или иной профессиональной позиции зависит от особенностей образования, личности, условий деятельности и т.д. Но рефлексия собственной профессиональной позиции при помощи особым образом организованного взаимодействия профессионалов (рефлепрактика, полилог и др. - см. Семенов И.Н., Степанов С.Ю., 1998, 2004), как показывает наш опыт практической работы, может стать одним из основных инструментов воздействия, направленного на изменение деятельности.

Работа подготовлена при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации по государственной поддержке ведущих научных школ Российской Федерации, № проекта НШ-5262.2006.6.

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ВЫБОРА СТИЛЕЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ БЕЗРАБОТНЫХ

Шагарова И.В., ассистент Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

Проблема изучения совладающего поведения в настоящее время относится к ряду направлений, которые активно разрабатываются в зарубежной и отечественной психологической науке. Среди ученых, работы которых посвящены исследованиям особенностей совладания со стрессом, можно назвать Л.И. Анцыферову, В.А. Бодрова, Т.Л. Крюкову, С.К. Нартову-Бочавер, К.Муздыбаева, а также многих других отечественных авторов. Среди зарубежных исследователей можно отметить работы Р.Лазаруса, С.Фолкман, К.Карвера и многих других.

Одним из вопросов, подлежащих исследованию, является вопрос о детерминации копинг-поведения, о факторах выбора способов преодоления стресса. Достаточно хорошо изученными факторами являются локус контроля, уровень личностной тревожности и самооценки. Влияние этих личностных особенностей на совладающее поведение установлено во многих исследованиях зарубежных и отечественных ученых.

Что же касается такого психического свойства личности, как рефлексивность, то данные относительно ее влияния на выбор способов преодоления стресса в психологической литературе отсутствуют.

Наиболее обоснованной и целостной концепцией рефлексивности как психического свойства в настоящее время, на наш взгляд, является концепция, разработанная А.В.Карповым. При определении теоретического конструкта рефлексивности как психического свойства в концепции автора учитываются три вида рефлексии, различающихся по временному параметру: ситуативную (акту-

альную), ретроспективную и перспективную рефлексивность. По направленности выделяются интер- и интрапсихическая рефлексивность. Эти виды рефлексивности включены в общее свойство рефлексивности и определяют уровень его развития.

В ряде исследований показано, что рефлексивность связана с результативными и процессуальными характеристиками деятельности. Была выявлена такая связь с эффективностью и стилевыми особенностями управленческой, а также с характеристиками исполнительской деятельности. При анализе результатов исследований было показано, что рефлексивность выполняет интегративную и дифференцирующую функции в структурной организации индивидуальных качеств субъекта.

На наш взгляд, такое психическое свойство, как рефлексивность, может быть связано с особенностями поведения субъекта в трудной ситуации, например, в ситуации потери работы. Особенности ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексивности связаны, как показано А.В. Карповым, с анализом прошлых, настоящих и будущих особенностей поведения, что может оказывать влияние на выбор и реализацию определенного способа поведения в трудной ситуации, и, следовательно, определенных стратегий преодоления стресса. Основной гипотезой исследования стало следующее предположение. Рефлексивность является фактором выбора стилей совладающего поведения безработными.

Целью исследования являлось следующее: изучить уровень рефлексивности как фактор выбора стилей совладающего поведения в ситуации безработицы. Цель была конкретизирована в следующих задачах исследования:

1. Выявить уровень рефлексивности безработных.
2. Определить выбор стилей совладающего поведения безработными.
3. Установить влияние рефлексивности на выбор стилей совладающего поведения в ситуации потери работы.

Исследование проводилось с использованием методики диагностики рефлексивности А.В.Карпова и методики Н. Эндлера, Д.Паркера CISS (адаптация Т.Л. Крюковой).

При обработке результатов использовались такие методы математической статистики, как корреляционный, однофакторный дисперсионный анализ, анализ значимости различий с применением U-критерия Манна-Уитни.

Выборку исследования составили 250 безработных, состоящих на учете в Службе занятости города Омска.

Диагностика уровня развития рефлексивности безработных показало следующее. Высокий уровень рефлексивности отмечается у 35 участников исследования (16,9% выборки), низкий уровень - у 49 безработных (23,7%), средний уровень развития рефлексивности выявлен у 123 безработных, что составило 59,4% общей выборки. Таким образом, большинство представителей выборки характеризуется средним уровнем развития рефлексивности, меньшая часть выборки - высоким уровнем. Таким образом, можно констатировать, что лишь небольшая часть безработных склонна к глубокому анализу своих действий и действий других людей, поиску и анализу причин произошедших событий, а также прогнозированию возможного исхода, результатов и последствий собственного поведения. У большей части безработных эти способности развиты в средней степени.

При диагностике стилей совладающего (копинг) поведения было выявлено, что 54 безработных (26,1% выборки) используют такой стиль совладания, как проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг - 68 безработных (32,9%), копинг, ориентированный на избегание - большая часть выборки (80 человек, что составляет 38,6% от общей выборки). Таким образом, можно заключить, что в наибольшей степени для безработных характерна пассивность поведения, избегание решения проблемы трудоустройства, большая часть из них стремится мысленно или фактически отстраниться от мыслей и, связанных с потерей работы и действий, направленных на ее поиск. Меньшая часть безработных демонстрирует поведение, направленное на решение проблемы трудоустройства, проявляет активность.

На следующем этапе исследования было установлено влияние уровня рефлексивности безработных на выбор стилей совладающего поведения. Для реализации данной задачи использовался метод однофакторного дисперсионного и корреляционного анализа. Было установлено, что рефлексивность оказывает влияние на выбор всех стилей копинг-поведения: проблемно-ориентированного ($F=21,3$, при $p \leq 0,001$), эмоционально-ориентированного ($F=25,6$ при $p \leq 0,001$) и стиля копинга, ориентированного на избегание ($F=19,8$, при $p \leq 0,001$). При этом рефлексивность оказывает положительное влияние на выбор проблемно-ориентированного стиля, и отрицательное

- на выбор эмоционально-ориентированного и избегающего стиля копинга. Таким образом, высокий уровень рефлексивности способствует активному поведению, направленному на решение проблемы трудоустройства. Склонность к анализу своих действий как в прошлом, настоящем и прогнозирование последствий и результатов своих действий способствуют рациональному подходу к решению проблем, в том числе и проблемы трудоустройства. Осознание своих возможностей и способностей, поиск ресурсов, способствующих решению проблемы трудоустройства, анализ ситуации, ее особенностей, собственных действий, результатов этих действий, предполагают, что субъект будет более активно действовать в ситуации, связанной с поиском нового места трудоустройства. При низком уровне развития этих особенностей отмечается нерациональное поведение: выраженные эмоциональные реакции, а также уход, отстранение от решения проблемы поиска нового места работы.

Таким образом, было установлено, что свойство рефлексивности оказывает влияние на выбор определенных способов преодоления стресса, вызванного потерей работы. При этом, чем выше уровень развития данного индивидуального качества субъекта, тем в большей степени он склонен к проявлению активности, использовать конструктивные способы преодоления кризиса безработицы. Низкий уровень развития рефлексивности связан с пассивностью поведения безработного, отстранением от решения проблемы трудоустройства, а также проявлением ярких эмоциональных реакций, излишней концентрацией на эмоциональном состоянии.

СЕКЦИЯ 3

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ИНТОЛЕРАНТНОСТЬ: ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ГОССЛУЖАЩИХ

Березовская Т.П., доцент Академии управления при
Президенте Республики Беларусь, г. Минск

Один из подходов к проблеме психологического здоровья - это понимание психологического здоровья как успешной адаптации личности к социальной среде и ее всесторонней гармонизации. Такое понимание предполагает присвоение индивидом социальных ценностей и успешную адаптацию в сфере межличностных отношений. Влияние толерантности и интолерантности на психологическое здоровье обусловлено тем, что эти феномены представляют собой устойчивые психические образования, которые влияют на отношение субъекта к предметам и явлениям окружающей действительности и внутреннего мира.

Особенности влияния толерантности и интолерантности на психологическое здоровье наиболее отчетливо проявляются в направленности формирования всего многообразия отношений на адаптивные возможности личности в той области, где эти отношения реализуются, в частности на государственной службе. Эти особенности вытекают из способности толерантности, с одной стороны, к созданию психопрофилактического и психогигиенического эффектов, а также эффекта санации (очищения, оздоровления); с другой стороны - из способности интолерантности к созданию благоприятных условий для возникновения различных деформаций в развитии личности, формировании психогений и, как следствие, психосоматических расстройств.

Степень сформированности толерантности является диагностическим показателем уровня развития личности, которая в то же время оказывает существенное влияние на процесс развития через положительное, творческое отношение к сложности и неопределенности окружающего мира, к отступлениям от общепринятых норм и гендерных стереотипов, к представителям других наций и культур, к приверженцам иных идей и религий. Развитие такого отношения способствует обогащению личности, формированию гуманистической направленности. Психопрофилактический эффект в этой ситуации развития реализуется в предотвращении возникновения акцентуаций характера и психопатий за счет санации психики от негативных аффективных образований, кото-

рые являются отражением в психике патогенных факторов. Психогигиенический эффект реализуется за счет развития произвольности аффективной сферы, другими словами, способности сдерживать себя, руководить собой, т.е. способствует скорейшему преобразованию натуральных, низших психических функций в высшие (по Л.С. Выготскому).

Санирующий эффект является результатом глубинных процессов взаимодействия психического образования «толерантность» с аффективными образованиями-антагонистами и проявляется в виде «гашения», астении, лишения мотивационного потенциала последних. Не обладая мотивационным потенциалом, негативные аффективные образования (мстительность, презрительность и т.д.), с одной стороны, перестают быть способом регулирования отношений, с другой - становятся объектом, на который личность направляет свое пристальное внимание. Иную направленность придает формированию отношений, а следовательно, по-другому отражается на психологическом здоровье интолерантность.

Интолерантность к сложности и неопределенности окружающего мира отрицательно сказывается на способности противостоять негативным воздействиям действительности, преодолевать их, а главное, извлекать из них уроки, способствующие дальнейшему развитию личности. Интолерантный человек считает, что происходящее зависит от высших сил, судьбы, расположения звезд, а значит, он не властен над ситуацией. Энергия его потребностей, не будучи направленной в русло творчества, начинает деструктивно воздействовать на психологическое здоровье. Это негативное воздействие способствует развитию агрессивности, безволия, закрытости по отношению к окружающему миру. Тем самым закрывается путь к полноценной социализации личности, принятию из внешнего мира ценностей культурно-исторического опыта, который уже есть у окружающих.

Интолерантность к отступлениям от общепринятых норм и тендерных стереотипов направляет формирующуюся личность по пути развития акцентуаций характера, чрезмерной формализации, окостенения. Интолерантность к представителям других наций и культур способствует развитию националистических взглядов, презрительности к ценностям других культур. Она препятствует возможности личности апеллировать в своем развитии к многообразному опыту иных культур. Это приводит к сужению мировоззрения человека, однобокости и «выхолощенности».

Интолерантность к приверженцам иных взглядов, идей и религий способствует формированию фанатичности. Это наиболее опасная форма интолерантности, т.к. она способна привести к глубокой деградации и полному уничтожению личности, превращению ее в орудие чужой воли, где бездумное, абсолютное повиновение считается высшим благом.

Толерантность и интолерантность оказывают серьезное влияние на психологическое здоровье личности и ее развитие в целом.

Нами был изучен феномен толерантности у государственных служащих с целью выявления его влияния на уровень их психологического здоровья. Толерантность изучалась при помощи анкетирования, игрового моделирования проблемных ситуаций и их разрешения, тематических дискуссий, а также элементов проективных методик. Психологическое здоровье, а точнее некоторые его компоненты - «ресурс здоровья», «аутопсихологическая компетентность», «самовосприятие», «готовность к риску», «оценка профессионального здоровья менеджеров», «уровень притязаний» и др. изучались при помощи автоматизированной системы психодиагностики государственных служащих «Профи», созданной в экспериментально-консультационном центре оценки государственных служащих Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации.

В эксперименте участвовали 104 человека (82 мужчины и 22 женщины) в возрасте от 35 до 55 лет, имеющие высшее образование (42 - гуманитарного профиля и 62- технического), а также проработавшие в органах государственного управления более 10 лет.

Проанализировав результаты исследования можно констатировать, что высокий уровень толерантности имеют более 35% респондентов, 53% имеют средний уровень и, соответственно, 12% - интолерантны. В целом подтвердилась гипотеза, что госслужащие, имеющие высокий и средний уровни толерантности, обладают лучшим психологическим здоровьем, т.е. они имеют больший «ресурс здоровья», имеют более высокую самооценку и в общем более позитивно относятся к себе, не склонны к рискованному поведению, у них преобладает «мотивация достижений» в профессиональной деятельности, а не «избежание неудач», как у их интолерантных коллег.

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что у респондентов с высоким уровнем толерантности чаще всего присутствует высокий уровень притязаний, а у интолерантных - средний и

низкий. Сверхояльными к организации и имеющими высокий лидерский потенциал (самооценку) являются госслужащие со средним и низким уровням толерантности.

Таким образом, очевидно, что толерантность влияет на уровень психологического здоровья госслужащих, более того, она во многом обеспечивает сохранение соматического и профессионального здоровья управленцев, а также способствует эффективному выполнению руководителями различных органов государственного управления поставленных перед ними задач. На наш взгляд, результаты исследования могут рассматриваться с точки зрения включения в структуру профессионально важных качеств государственных служащих толерантности как одного из системообразующих.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Бука Т.Л., старший преподаватель Международного гуманитарно-экономического института, г. Минск

Подготовка будущего специалиста в системе вузовского и среднего профессионального образования вызывает определенные трудности. Они связаны с необходимостью сочетать два разных типа деятельности - учебную и профессиональную. Переход от первой ко второй требует длительного процесса адаптации выпускника к избранной профессии, что предполагает не только приобретение умений применять знания, но и овладение навыками социального взаимодействия в системе своей профессии. В большей мере этому способствуют игровые методы обучения, которые предполагают глубокое усвоение обучаемыми профессиональных знаний через личностную причастность к профессии; приобретение навыков социального взаимодействия в ходе игровых действий. А.А. Вербицкий отмечает, что игра выступает как условная практика, где будущие специалисты приобретают профессиональный и социальный опыт, компенсируют разрыв теории и практики.

Единой классификации игр, предназначенных для обучения профессии, не существует. Игровые методы обучения известны под названиями «структурирующие упражнения», «моделирующие игры», «ролевые игры» и пр. Наиболее часто используемым термином является термин «интерактивная игра», под которым понимается структурирование ведущим активности членов группы в соответствии с определенной учебной целью.

Сегодня интерактивные игры используются в совершенно разных группах: при подготовке учителей и социальных педагогов, на тренингах организационного развития, на обучающих семинарах, в группах встреч и терапевтических группах. Преимущество интерактивных игр состоит в возможности их приложения ко всем возникающим в группе ситуациям и к разным тематическим и проблемным областям. С помощью интерактивных игр можно смоделировать, развить и усовершенствовать практически все личные и профессиональные способы поведения - коммуникативные навыки, наблюдательность, способность разбираться в своих и чужих чувствах, а также творческие способности и фантазию. Интерактивные игры могут использоваться для обучения ведению групп, процессу принятия решений, ролевому поведению, разрешению конфликтов, сотрудничеству, властно-статусным отношениям и для многого другого. Часто такие игры в упрощенном виде отражают реальные жизненные и групповые ситуации. Из сложных аспектов внутриличностных или межличностных проблем они помогают выделить важные элементы и представляют их в искусственно созданном контексте в виде некой схемы действий. Таким способом интеллектуальная и эмоциональная энергия участников фокусируется в определенном направлении. Упрощенный мир интерактивных игр позволяет участникам лучше, чем в сложном реальном мире, познать и понять структуру и причинно-следственные взаимосвязи происходящего. Таким образом, можно более эффективно и с относительно малым риском обучиться новым способам поведения и проверить на практике свои идеи.

Интерактивная игра решает задачи по развитию личности специалиста, обучаемые усваивают знания, умения в контексте профессии, приобретают профессиональную и социальную компетенции (навыки взаимодействия в коллективе производственников, навыки профессионального общения и управления людьми), но эта серьезная деятельность реализуется в игровой форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявить творческую инициативу.

Одной из популярных игр в настоящее время является ролевая игра. Участники разыгрывают не законченные сценарии, а небольшие эпизоды, пробуя себя в разных психологических ролях. Этот метод рассчитан на углубление и совершенствование социализации, коррекции ценностных и нравственно-этических установок участников и связанного с ними внутреннего психологического самочувствия. Проработка ролей, установок, переживаний, наблюдение как за собственным самочувствием, так и за состоянием других членов группы позволяют достичь достаточной эмоциональной глубины, подготовить изменение оценок, ориентиров и позиций. Существенно расширяет возможности метода то, что он применим в случае намеренного или неосознаваемого сопротивления изменениям, когда коррекция своего поведения на уровне сознания затруднена.

Основной задачей ролевой игры считается развитие коммуникативных функций и коррекция навыков общения, снятие «зажимов» и «комплексов». Эту общую задачу можно разделить на ряд более частных: активизацию невербальных навыков общения; развитие эмпатического потенциала, умения концентрироваться на партнере по общению; отработку спонтанного поведения; легкость действий в присутствии других людей; умение легко и гибко ориентироваться в типичных ситуациях житейского и бытового плана, простейших конфликтах производственного и личного характера; умение правильно вести себя в ситуации конфликта вплоть до самых сложных и лично значимых ситуаций.

Таким образом, интерактивная игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности, проектирования путей решения профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях.

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СТУДЕНТОВ

Волкова Ю.Н., аспирант кафедры общей психологии
Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, г. Кострома

В процессе самореализации творческих студентов особое значение имеет пространство, в котором они обучаются. Развитие этого пространства предполагает установление в учебном заведении так называемого «эксплоратория», под которым понимается психологически и педагогически целесообразная организация среды, постоянно подпитывающая обучающихся творческой энергией, направляющая эту энергию на поиск и решение проблем.

Эксплораторий - это всеобразный воспитательный комплекс, который объединяет библиотеку и компьютерный зал, музей и мастерские, музыкальные аудитории и лаборатории единством атмосферы творчества. Важной функцией эксплоратория является опосредованное психолого-педагогическое влияние на души обучающихся: эстетикой и органичностью, интеллектуальной информацией и художественной образностью, парадоксальностью и логичностью.

То же самое можно сказать и о принятии решений.

Традиционно массовое обучение даже не предполагает ситуаций, в которых обучающийся может и должен принимать решения и приучаться нести за них ответственность. Развивать способности в процессе самореализации можно с помощью комплекса творческих работ.

Под комплексом творческих работ мы понимаем совокупность творческих работ к блоку занятий, удовлетворяющую ряду требований: полноты, связности, возрастания трудностей на каждом уровне планируемого результата обучения, целевой ориентации и психологической комфортности.

Особую роль в организации пространства вуза играет создание творческой атмосферы. Поскольку творческая атмосфера - понятие очень широкое и многоплановое, мы остановимся на некоторых ее составляющих, без которых такая атмосфера невозможна.

Во-первых, главной составляющей такой атмосферы является творческий климат, для создания которого исследователи рекомендуют поощрять независимость и самостоятельность в учащихся, что способствует формированию «раскрепощенного» полета мысли. Такой климат воспитывает готовность к восприятию нового и необычного, стремление использовать и внедрять творческие достижения других людей.

Во-вторых, не менее важная составляющая творческой атмосферы – это сотворчество преподавателя и студента, в котором преподаватель выступает в роли помощника и наставника. Сотворчество способствует более полному раскрытию способностей студентов при участии в этой деятельности преподавателя.

Направленность практического аспекта на самореализацию творческих студентов в вузе наблюдается в формах самостоятельной работы (участии в исследовательской работе, всевозможных видах творческих работ и др.). Например, основными формами научного творчества могут быть проблемные группы, творческие лаборатории, научно-практические конференции, проекты, творческие агитбригады, а для каждого студента мы создали так называемую «Папку достижений студента».

В данную «папку» будут собираться работы студентов, отличающихся мастерством, аудиовизуальным представлением, различные творческие работы о достижениях студентов, представляющие собой набор эссе, материалов, основанных на мнениях преподавателей и однокурсников. Основной смысл «папки» - показать все, на что способен студент. Данная «папка» будет служить ориентиром для личных достижений студентов.

На наш взгляд, подобная организация вузовского пространства и обучения увеличит возможности самореализации творческих студентов.

ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Волкович А.Г., аспирант Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова, педагог-психолог Центра профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс», г. Ярославль

В настоящее время социально-экономическая ситуация становится все динамичнее. Наблюдаются изменения на рынке труда. Особенностью современного рынка является ориентация на поиск и отбор высококвалифицированных специалистов. Интенсивное развитие экономики обусловило необходимость профессиональной мобильности и конкурентоспособности работников. Эти изменения требуют от человека развития мощных адаптационных систем, позволяющих ему оперативно приспосабливаться к меняющимся условиям. Одной из таких адаптационных систем является психологическая защита.

Психологическая защита, как средство адаптации и сохранения целостности личности впервые подробно была исследована З.Фрейдом в парадигме психоанализа. Позже этим феноменом заинтересовались ученые как психоаналитического, так и других направлений. Среди зарубежных психологов вклад в развитие знаний о психологической защите внесли: А.Фрейд, А.Адлер, В.Райх и др. В отечественной психологии этим вопросом занимались: Ф.В.Бассин, Ю.С.Савенко, Ф.Е.Василюк, Р.М.Грановская, В.К.Мягер, Е.С.Романова и др.

Однако, несмотря на продолжительность изучения феномена психологической защиты, исследователи не пришли к его однозначному пониманию и определению. В своей работе мы исходим из следующего понимания феномена психологической защиты. Во-первых, психологическая защита - это реальное психическое явление, открытое и описанное в парадигме психоанализа. Во-вторых, психологическая защита - совокупность приемов, направленных на уменьшение или устранение любого изменения, возникшего в результате психологической травмы, стрессовой ситуации, с целью сохранения психологического гомеостаза, цельности, эмоциональной стабильности индивида. В-третьих, психологическая защита оказывается встроенной в структуру личности и личностные особенности, и во многом определяет типичный способ реагирования субъекта в сложных ситуациях. В-четвертых, психологическая защита реализуется посредством комплексного или частного использования защитных механизмов (процессов интрапсихической адаптации личности за счет подсознательной переработки поступающей информации). В-пятых, возникновению психологической защиты способствует ситуация, которая представляет собой некоторое испытание для человека.

Любая трудовая деятельность в определенных условиях может стать источником напряжения для человека. (А.Б.Леонова, 1995) Анализ литературы по теме «Профессиональный путь личности» (Ю.П. Поваренков, 2006) позволяет выделить те аспекты профессиональной деятельности, которые определяются исследователями как наиболее проблемные для работника (В.А. Бодров, 1991; Э.Ф.

Зеер, 2001; Е.А. Климов, 1996; Т.В. Кудрявцев, 1998; А.К. Маркова, 1996; D.Super, 1958; C.L. Cooper, 1976; Marshall, 1976; F.R. Kets, 1984 и другие). Описанные в литературе факторы, провоцирующие действие психологической защиты, условно можно разделить следующим образом:

- организационные факторы (непосредственно связанные с производственной деятельностью);
- личностные факторы (обусловленные особенностями самого субъекта труда).

Охарактеризуем организационные факторы. В зарубежной организационной психологии понятие «защита» тесно связано с понятием «сопротивление», при этом термин «сопротивление» относится к видимому поведению, а термин «защитные механизмы» относится к предположительным процессам, через которые осуществляется сопротивление. Другими словами, защитные механизмы влекут за собой сопротивление (F.R.Kets, D. Miller, 1984).

К организационным факторам, требующим активизации системы психологической защиты личности относятся факторы, связанные с процессом труда, ролью человека в организации, взаимоотношениями на работе, развитием карьеры.

Действие психологической защиты может быть вызвано следующими факторами, связанными с процессом труда: избытком (качественным или количественным) или дефицитом работы, нехваткой времени или длительными паузами, неудовлетворительными условиями труда, необходимостью принятия решения, уровнем оплаты труда и др.

К числу факторов, связанных с ролью человека в организации, относятся: ролевая неопределенность, то есть отсутствие у человека информации о профессиональных обязанностях, ожиданиях коллег, сфере ответственности; ролевой конфликт, который возникает, когда «субъект, находящийся в определенной профессиональной роли, делает то, что он на самом деле не хочет делать или считает, что это не относится к его обязанностям» (А.Б. Леонова); ответственность «за людей», «за вещи» и др.

Факторы, связанные с взаимоотношениями на работе, безусловно, требуют активизации системы психологической защиты личности. Вызывать внутреннее напряжение могут отношения с руководством, коллегами и подчиненными. Занимаясь вопросами формирования стратегий совладания со сложными ситуациями, Р. Лазарус подчеркивал значимость адекватной социальной поддержки в ходе этого процесса.

Факторы, связанные с развитием карьеры, особенно проблемными являются для руководящих лиц. Потенциально тревожными являются ситуации отсутствия профессионального продвижения, отсутствия гарантированной работы, несоответствия уровня притязаний, развитие «карьер-сверхпродвижения» (А.Б. Леонова) и др.

Личностные факторы составляют вторую группу факторов, провоцирующих действие психологической защиты. Актуализация психологической защиты может быть не только реакцией на организационные процессы. Также она может быть вызвана изменениями, происходящими непосредственно с субъектом труда, и его индивидуальными особенностями, к примеру, изменением удовлетворенности трудом, снижением работоспособности, появлением профессиональной усталости, прохождением возрастных и профессиональных кризисов и т.д.

Однако важно отметить, что характер и интенсивность напряжения будет зависеть от следующих проявлений:

- выраженности субъективного переживания потребности в разрешении проблемы;
- объективных параметров ситуации (неструктурированности условий, средств, целей);
- представленности структуры ситуации в сознании личности;
- собственных возможностей (опыта разрешения подобных ситуаций, уверенности в способности решить любую проблему) (Э.И. Киришбаум, А.И. Еремеева).

Способы психологической защиты, применяемые в таких ситуациях, во многом определяются личностными особенностями человека, что позволяет говорить о типичных репертуарах защит.

В профессиональной жизни каждого человека периодически возникают сложные ситуации, кризисы профессионального развития, требующие активизации системы психологической защиты. Но при этом возникает ряд вопросов. Почему кто-то успешно разрешает эти ситуации, находит конструктивные способы разрешения очередных нормативных кризисов и в конечном итоге добивается больших успехов в профессиональной деятельности, а кто-то осуществляет действия, активно затрудняющие достижение успеха, но при этом обеспечивающие внутренний комфорт?

Каковы механизмы влияния психологической защиты на профессиональное становление человека? Ответы на эти вопросы могут оказаться важным шагом в понимании столь сложного феномена, как психологическая защита, и его значения в профессиональном пути субъекта труда.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Галкина Л.А., Волжский институт экономики,
педагогика и права, г. Волжский

Проблема детской одаренности в нашей стране имеет государственное значение, поэтому не случайно сегодня уделяется особое внимание различным программам, направленным на развитие способностей детей, на создание в дошкольных, школьных, средних специальных учреждениях и вузах условий для развития одаренности.

Решение заявленной проблемы возможно лишь при сотрудничестве (сотворчестве) всех заинтересованных сторон: детей, родителей, социальных педагогов, учителей, государства и самого общества, которое выдвигает социальный заказ, который заключается вовсе не в подготовке исполнителей, а в подготовке одаренных, творчески и оригинально мыслящих людей. Поэтому современные условия ставят новые требования перед школой: развитие одаренности у детей, которая представляет собой отличающее каждого индивида сочетание способностей, их единство.

Подготовка социальных педагогов к работе с одаренными детьми должна обеспечивать становление и развитие как базового, так и специфического компонентов их профессиональной квалификации. В процессе подготовки педагогов следует обеспечить формирование не только соответствующих умений, но и совершенствование качеств личности, необходимых для работы с одаренными детьми. Специфика такой подготовки специалистов требует обязательного учета следующих факторов: профессионально-личностной позиции педагогов, комплексного характера их образования, создания системы консультирования и тренингов, способствующих формированию необходимых учителю навыков самопознания, самоконтроля и саморазвития, и предоставления условий для развития профессионального мастерства. Согласно последним исследовательским данным наиболее значимыми и решающими факторами в развитии одаренности и творчества являются не только творческие ситуации, самостоятельная работа и эвристические методы обучения на уроке, а еще и личность самого преподавателя.

В соответствии с этим подготовка социальных педагогов может строиться по следующим принципам: единства и дифференциации общего и специального обучения, его поэтапности, взаимосвязи теоретической и практической подготовки. Раздел «Работа с одаренными детьми» должен быть включен в программу обучения во всех педагогических вузах, это обеспечит осуществление необходимой первичной подготовки всех специалистов, работающих с детьми. Кроме этого, социальным педагогам, работающим с одаренными детьми, необходимо специальное обучение, включающее изучение стратегии, содержания, форм и методов работы с данной категорией детей. В ходе подготовки социальных педагогов, работающих с одаренными детьми, необходимо адекватно сочетать теоретическую и практическую подготовку. Реализация данного принципа требует использования существующих или подготовки соответствующих экспериментальных площадок, на базе которых может проводиться стажировка специалистов для работы с одаренными детьми, сочетаемая с последовательным или одновременным слушанием теоретических курсов.

Решение проблемы развития одаренности у детей заключается в обучении педагогов методике организации такой работы с одаренными детьми, которая состоит в системном подходе к обучению и воспитанию одаренных учащихся с учетом их особенностей, своевременной диагностике их способностей, применении соответствующего их потребностям программного обеспечения, предъявлении заданий высокого творческого уровня, а также в профессионализме учителя, способного работать с талантливыми учениками.

Для развития одаренности у детей социальных педагогов необходимо научить использовать в учебно-воспитательном процессе личностно-ориентированный подход к ученикам, постановку проблем для решения их как реальных, а не учебных. Социальным педагогам нужно использовать различные источники знания, организацию работы в группах разного состава, организацию учения как исследования, эксперимента, а также нужно проводить занятия по самопознанию, индивидуаль-

ному развитию, межличностному взаимодействию учащихся. Развитию одаренности учащихся способствует использование развивающих программ и программных пособий, использование обогащающей модели школьного обучения, развивающих активных методов обучения и приемов, творческих, сюжетно-ролевых и ситуативных драматических игр.

Совершенствовать и развивать способности у детей социальному педагогу позволяют программы и проекты сопровождения одаренных детей, создающих оптимальные условия для развития и реализации их потенциальных возможностей, такие как программа «Одаренные дети», инновационный проект «Одаренные дети: выявление и создание условий для развития», программа «Сопровождение одаренного ребенка». Социального педагога необходимо подготовить к работе с одаренными детьми по данным программам, так как только умелое их использование позволит ему сформировать, углубить и развить неординарные способности ребенка.

Таким образом, работа социального педагога по развитию одаренности у учащихся будет успешной только при условии специальной профессиональной подготовки педагогов к работе с данной категорией детей.

ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Дмитриева Е.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры ботаники, теории и методики обучения биологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль;

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

Чадаева Ю.В., соискатель кафедры ботаники, теории и методики обучения биологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

В настоящее время проблема становления высококвалифицированных специалистов приобретает все большее значение. Современное общество предъявляет выпускнику вуза особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность и творчество.

Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Одним из факторов является степень адекватности мотивационных установок поступления в вуз и получаемой профессии. По мнению М.И. Алексеевой, мотивационно-потребностное соответствие будущей деятельности является неприемлемым условием формирования творчески активной и социально зрелой личности.

Проблема мотивации является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Вместе с этим, как отмечал Х. Хеккаузен, едва ли найдется другая такая же область психологического исследования, к которой можно было бы подойти со столь разных сторон, как к психологии мотивации.

Кроме того, данные некоторых исследователей позволяют говорить, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае низких специальных способностей (А.А. Мотков).

Однако изучение мотивации учебной деятельности ограничивается, в основном, лишь школьным возрастом. Исследование проблемы мотивации в профессиональном становлении студентов является наименее изученной. Студенческий возраст изучается в основном с точки зрения особенностей познавательных процессов и личностных особенностей студентов. (Г.М. Белокрылова, А.И. Донцов, М.В. Никеличев).

Монистический подход к рассмотрению сущности мотива, когда за него принимаются разные и отдельные психологические феномены (потребности, побуждения, цели, установки), себя не оправдал. Не случайно в последние годы все чаще высказывается мысль, что детерминация поведения и деятельности обуславливается не просто разрозненными факторами, а их совокупностью, где каждый из них выполняет свои определенные функции (В. А. Иванников, Б. Ф. Ломов, М.Ш. Магомед-Эминов). Отсюда и мотив правомерно рассматривать как сложное интегральное (системное) психологическое образование.

Многие исследователи проблемы мотивации деятельности человека сходятся в том, что мотивация представляет собой сложную систему, в которую включены определенные иерархические структуры (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, Б.И. Дадонов). При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта.

В нашем исследовании мы придерживаемся подхода О.А. Чаденковой, которая под мотивационно-регуляторной структурой учебной деятельности понимает совокупность основных учебных мотивов, образующих многоуровневую иерархию, и регулируемую управлением, которое обеспечивает функционирование и развитие системы в рамках учебного процесса. Под управлением (регуляцией) мотивов учебной деятельности понимается способ их возникновения и реализации.

В таблице 1 представлена мотивационно-регуляторная структура учебной деятельности, состоящая из 25 кластеров.

Таблица 1

**Мотивационно-регуляторная структура учебной деятельности
(по О.А. Чаденковой)**

Мотив достижения	Мотив переживаний	Мотив общения	Волевой мотив	Познавательный мотив
Ценностная регуляция мотива достижения	Ценностная регуляция мотива переживаний	Ценностная регуляция мотива общения	Ценностная регуляция волевого мотива	Ценностная регуляция познавательного мотива
Эмоциональная регуляция мотива достижения	Эмоциональная регуляция мотива переживаний	Эмоциональная регуляция мотива общения	Эмоциональная регуляция волевого мотива	Эмоциональная регуляция познавательного мотива
Социальная регуляция мотива достижения	Социальная регуляция мотива переживаний	Социальная регуляция мотива общения	Социальная регуляция волевого мотива	Социальная регуляция познавательного мотива
Волевая регуляция мотива достижения	Волевая регуляция мотива переживаний	Волевая регуляция мотива общения	Волевая регуляция волевого мотива	Волевая регуляция познавательного мотива
Информационная регуляция мотива достижения	Информационная регуляция мотива переживаний	Информационная регуляция мотива общения	Информационная регуляция волевого мотива	Информационная регуляция познавательного мотива

Данный подход позволяет из существующих мотивов учебной деятельности выделить 5 общих мотивов, присутствующих в учебной деятельности и доминирующих на определенных ее этапах:

1. Мотив достижений – поведение мотивируется интернализацией цели. Личность усваивает виды поведения, соответствующие своей личной системе ценностей. Главное – это желание достигать поставленных целей.

2. Мотив переживаний – поведение мотивируется эмоциями. Личность выбирает те виды деятельности, которые позволяют ей получить положительные эмоции, и избегает всего, что портит ее настроение.

3. Мотив общения – поведение направлено на установление определенного характера отношений, который зависит от обеих общающихся сторон. Личность стремится к взаимопониманию, взаимопомощи и к возникновению обоюдного психического контакта, проявляющегося в передаче партнеру по общению вербальной и невербальной информации.

4. Волевой мотив – личность внутренне ориентирована. Она сама устанавливает внутренние стандарты черт, компетенции и ценностей. Впоследствии личность мотивируется к такому поведе-

нию, которое подкрепляет эти стандарты и позволяет достичь более высоких уровней компетенции.

5. Познавательный мотив – поведение мотивируется получением новой информации. Знание, расширение кругозора выступают как инструментальные награды, ведущие личность к познанию нового.

Активность личности «нуждается» в структурном упорядочении ее компонентов, и тем самым, встает вопрос о регуляции учебных действий как условие изменения мотивов учебной деятельности. Основываясь на основных психических контурах регуляции деятельности и индивидуальном стиле целенаправленной регуляции, выделено 5 способов регуляции учебной деятельности:

1. Ценностная регуляция – осуществляет формирование ценностной структуры учебной деятельности, характеризуется наличием у личности высоким уровнем развития ценностей.

2. Эмоциональная регуляция – осуществляет эмоциональную поддержку активности мотивов, связанную не только с уровнем и направлением их возбуждения, но и с реальным переживанием, т.е. поддерживает мотив за счет переживания определенного отношения к выполняемой деятельности.

3. Социальная регуляция – ориентирует личность на социальное окружение.

4. Саморегуляция (волевая регуляция) – регулирует мотив за счет использования значительных волевых усилий, направленных на управление своим поведением с помощью сознания. Это предполагает самостоятельность как в принятии решений, так и в инициации действий, их осуществлении и контроле.

5. Информационная регуляция – основывается на новой информации, получаемой во время занятий. Эта информация используется для актуализации новых мотивов.

Мотивы учения и факторы их регуляции в учебной деятельности в совокупности образуют иерархическую структуру, изменяющуюся в зависимости от этапа учебной деятельности.

В исследовании предпринята попытка изучения особенностей мотивационной сферы и способов ее регуляции у студентов в разные периоды обучения. Анализировалась степень выраженности у студентов общих мотивов, присутствующих в учебной деятельности и способы регуляции мотивов учебной деятельности.

В исследовании принимали участие студенты 1–5 курса специальности «Биология», обучающиеся в Ярославском государственном педагогическом университете имени К.Д. Ушинского на естественно-географическом факультете. Всего в исследовании приняло участие 85 человек.

Для решения поставленных задач использовался опросник мотивации учебной деятельности студентов (ОМУДС), который предназначен для диагностики мотивационной сферы личности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства студентов наиболее выражен мотив общения (51,54 балла), что говорит о важности для студентов их окружения: они стремятся к взаимопониманию, взаимопомощи и возникновению обоюдных контактов, помогающих учиться.

Также очень сильно выражен мотив достижения (51,16 балла), который, по мнению многих исследователей (О.Н. Арестова, Л.И. Божович, Р.Р. Бибрих, А.К. Маркова, М.Г. Рогов и др.), является наиболее значимым в учебной деятельности. Преобладание данного типа мотивации свидетельствует о стремлении студентов достигать успехов в учебе, получить хорошую специальность, успешно закончить вуз.

Затем следует познавательный мотив (49,87 балла), который характеризует познавательный интерес учащихся и мотив переживаний (49,86 балла), свидетельствующий о том, что поведение учащихся мотивируется эмоциями. Студенты скорее выбирают те предметы и виды деятельности, которые позволяют получить положительные эмоции, и избегают тех, которые «портят настроение». Наименее выражен у студентов данной выборки волевой мотив (48,69 балла).

Анализ динамики отдельных мотивов у студентов разных курсов показал, что доминирующим мотивом практически на всех курсах является мотив общения, мотив достижения имеет следующую динамику выраженности: нарастая с 1-го по 3-й курс, на 4-ом – опускается снова до уровня 1-го курса, а на 5-м – резко поднимается вверх и имеет значения много выше среднего уровня. Это говорит о том, что к 5-му курсу студенты направляют свою учебную деятельность на получение конечного результата высокого уровня: «успешно закончить вуз», «получить хорошую специальность».

Познавательный мотив на протяжении всего периода обучения находится на сравнительно высоком уровне и от курса к курсу имеет незначительные колебания. Студенты ориентированы на овладение новыми знаниями, фактами, закономерностями, получают удовольствие от самого про-

цесса получения знаний. Важен не только результат, но и процесс обучения.

Наряду с этим необходимо отметить тенденцию возрастания от 1-го курса к 5-му мотива переживаний, волевой мотив во всей выборке студентов сохраняется на среднем уровне, но имеет два пика – на 1-ом и на 4-ом курсах.

Яркой общей тенденцией, которая проявляется при анализе динамики мотива достижения, мотива общения, познавательного и волевого мотивов является, так называемый, «пик третьего курса», который выражается в росте показателей выраженности перечисленных мотивов к 3-ему курсу и общем спаде от 3-го к 4-му курсу.

Анализируя полученные данные о преобладающих типах регуляции, мы сделали вывод о том, что самыми главными для студентов данной выборки являются эмоциональная и волевая регуляция, которые оказались наиболее выраженными (51,06 балла и 50,47 балла соответственно). Меньшие значения имеют информационная (50,17 балла) и социальная (50,05 балла) регуляция, которые находятся практически на одном уровне. Наименее выражена ценностная регуляция мотивов, которая характеризуется наличием у личности высокого уровня развития ценностей.

При анализе особенностей динамики волевой, информационной и социальной регуляции прослеживается общая закономерность, которая проявляется в резком возрастании показателей значимости данных видов регуляции к 5-му курсу.

Общей тенденцией динамики эмоциональной и ценностной регуляции является спад показателей ко второму курсу обучения студентов, затем резкий подъем к третьему курсу. Далее следует постепенное их убывание от третьего курса к пятому. Вновь наблюдается «пик третьего курса».

Таким образом, наиболее значимыми мотивами учебной деятельности для студентов специальности «Биология» естественно-географического факультета являются познавательный и волевой. Полученные данные свидетельствуют о том, что высокий уровень познавательной и волевой мотивации позволяет добиваться успехов в учебе.

Наиболее значимыми регуляторами мотивации учебной деятельности для студентов данной выборки являются эмоциональный и волевой тип регуляции.

Полученные данные могут быть использованы в практике обучения в высшей школе с целью изучения мотивационной сферы студентов, управления формированием правильного эмоционально положительного отношения к будущей трудовой деятельности и осуществления дифференцированного подхода в учебно-воспитательной работе со студентами с различными типами мотивации.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Дубынина М.Г., кандидат психологических наук, доцент кафедры инженерной педагогики Сибирской автомобильно-дорожной академии, г.Омск

Возрастающая в современном мире роль человеческого фактора выдвигает на первый план изучение резервов и ресурсов человеческого развития. От них во многом зависят успешность обучения и продуктивность в различных видах деятельности, включая процессы творчества, темпы продвижения и совершенствования в науке и практических делах, овладение новыми профессиями, ускорение или, напротив, замедление, отставание психического роста человека и становление его индивидуальности.

Среди всего многообразия человеческих ресурсов интеллектуальный потенциал занимает особое место. Он представляет собой чрезвычайно сложную систему свойств, формирующихся с первых лет жизни человека под влиянием воспитания и обучения в зависимости от образа жизни и деятельности самого человека. Рассматривая интеллектуальный потенциал как многоуровневую организацию познавательных сил человека, известный советский психолог Б.Г. Ананьев придавал первостепенное значение ее базовым характеристикам - разнообразным психофизиологическим познавательным функциям, таким как память, внимание, сенсорно-перцептивная и мыслительная функции. Им и его сотрудниками были экспериментально доказаны чрезвычайно выраженная подвижность и изменчивость этих характеристик интеллекта не только в детские и школьные годы жизни, но и у взрослых. Это демонстрирует прежде всего огромные функциональные возможности на разных этапах жизненного пути человека в плане его обучаемости и самосовершенствования.

Заслуга постановки проблемы студенчества, выступающего в качестве особой социально-

психологической и возрастной категории, принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реана, Е.И. Степановой, а также в работах других исследователей (П.А. Просецкий, В.А. Слостенин) накоплен большой эмпирический материал наблюдений, результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций.

Студенчество - это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора и адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии.

В социально-психологической характеристике студенчества важно также учесть, что этот этап развития его жизни соотносится с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи. Студенчество - центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов.

Полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст - это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию.

Интеллект человека представляет собой чрезвычайно многофакторную величину. Он определяет как социальную полезность человека, так и его индивидуальные особенности, служит главным проявлением разума. По сути, интеллект - это то, что выделяет нас из мира животных, что придает особую значимость человеку, что позволяет ему динамически изменять окружающий мир, перестраивая среду «под себя», а не приспосабливаться к условиям быстро меняющейся действительности. Тестирование или проверка интеллекта является важнейшей задачей, которая на любом этапе позволит спланировать дальнейшее развитие личности, определить ход интеллектуальной, моральной и психологической эволюции человека. Именно уровень и тип развития интеллекта определяет будущее человека, его судьбу. Исследование интеллекта интересовало человечество с древних времен и постепенно от вопросов «Кто полезнее, умнее, нужнее?» перешло в отдельную отрасль психологии. Тесты интеллектуального развития занимают отдельное место в ряду методик психологического исследования.

По данным теста Амтхауэра, на 1 курсе у студентов специальности АД интегральный показатель IQ равен 101,11, на 2 курсе - 101,90, на 3 курсе - 110,00, на 4 курсе - 115,74, на 5 курсе - 111,39. Максимальный результат интегрального показателя IQ зафиксирован на 4 курсе. Наиболее достоверные отличия средних значений существуют между 1 и 3, 1 и 4, 1 и 5, 2 и 3, 2 и 4, 2 и 5, 3 и 4, 4 и 5 курсами на уровне значимости 0,01. Между 1 и 2, 3 и 5 курсами отличий не найдено.

У студентов специальности МТ интегральный показатель IQ на 1 курсе составил 102,67, на 2 курсе - 107,13, на 3 курсе - 119,77, на 4 курсе - 115,47, на 5 курсе - 114,14. Достоверные отличия средних значений существуют между 1 и 2 курсом на уровне значимости 0,05, между 1 и 3, 1 и 4, 1 и 5, 2 и 3, 2 и 4, 2 и 5, 3 и 4, 3 и 5 курсами. Между 4 и 5 курсом достоверных отличий нет. Самый высокий результат интегрального показателя у студентов 3 курса.

На 1 курсе среднее значение интегрального показателя IQ студентов специальности ОПУТ составило 104,50, на 2 курсе - 105,84, на 3 курсе - 106,35, на 4 курсе - 109,37, на 5 курсе - 109,80. Достоверные отличия средних значений существуют между 2 и 4 курсом на уровне 0,05, между 1 и 4, 1 и 5, 2 и 5 курсами на уровне значимости 0,01. Наиболее высокий показатель IQ на 5 курсе.

Ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих инженеров - высокий уровень развития пространственных представлений и быстрота сообразительности. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального интеллекта. При поступлении в технический вуз абитуриент должен обладать высокой способностью к пространственным представлениям.

У студентов СибАДИ в целом очень хорошо развит счетно-математический интеллект - 112,54, менее высокие результаты мнемического интеллекта - 106,79, пространственного интеллекта - 106,26,

вербального интеллекта - 102, 98.

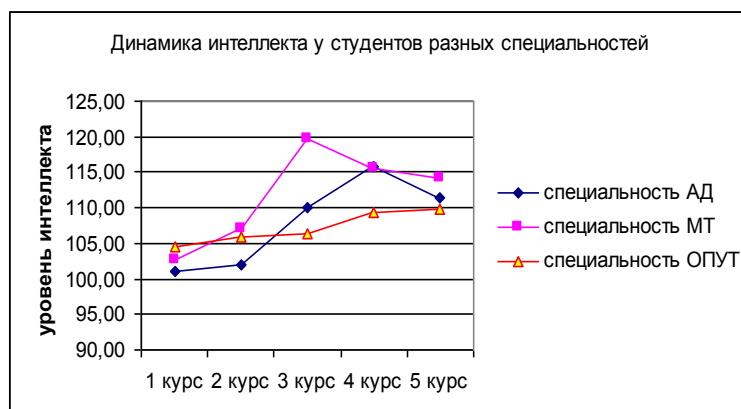


Рисунок 1. Динамика интеллекта у студентов разных специальностей

Рассмотрим, каковы показатели отдельных компонентов интеллекта в целом по специальностям.

У студентов специальности АД вербальный интеллект составляет - 103,38, у студентов специальности МТ - 104,13, у студентов специальности ОПУТ - 101,41. Достоверные отличия средних значений существуют между специальностями АД и ОПУТ, МТ и ОПУТ на уровне значимости 0,01, между специальностями АД и МТ достоверных отличий нет. Достоверных отличий стандартных отклонений вербального интеллекта между специальностями нет.

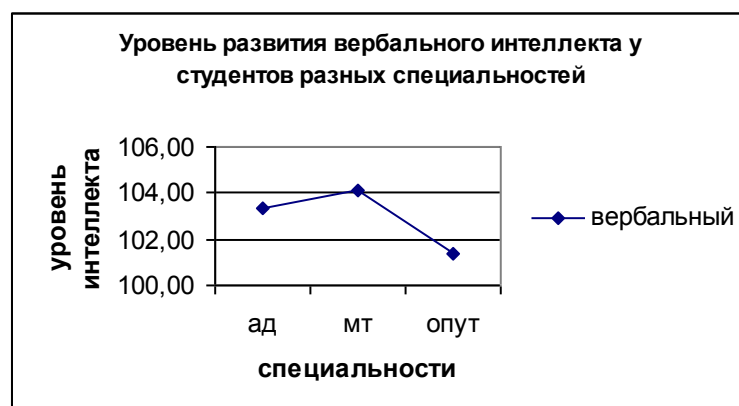


Рисунок 2. Уровень развития вербального интеллекта у студентов разных специальностей

У студентов специальности АД счетно-математический интеллект составляет - 111,11, у студентов специальности МТ - 114,79, у студентов специальности ОПУТ - 111,79. Достоверные отличия средних значений существуют между специальностями АД и МТ, МТ и ОПУТ на уровне значимости 0,01, между специальностями АД и ОПУТ достоверных отличий не существует.

Средние значения пространственного интеллекта у студентов специальности АД составили - 105,76, у студентов специальности МТ - 108,47, у студентов специальности ОПУТ - 104,60. Достоверные отличия средних значений существуют между специальностями АД и МТ, АД и ОПУТ на уровне значимости 0,05, между специальностями МТ и ОПУТ на уровне значимости 0,01. Достоверные отличия стандартных отклонений пространственного интеллекта существуют только между специальностями АД и ОПУТ на уровне значимости 0,01.

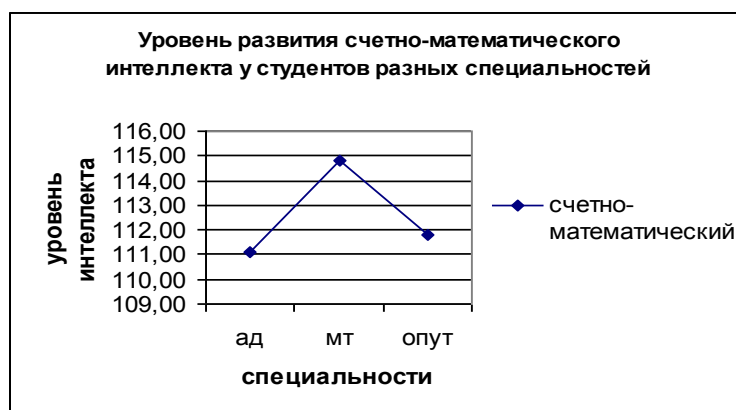


Рисунок 3. Уровень развития счетно-математического интеллекта у студентов разных специальностей

Достоверных отличий стандартных отклонений счетно-математического интеллекта между специальностями нет.

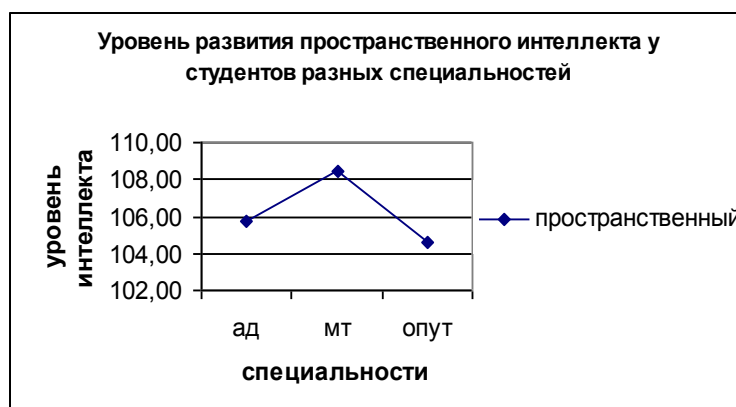


Рисунок 4. Уровень развития пространственного интеллекта у студентов разных специальностей

Средние значения мнемического интеллекта у студентов специальности АД составили - 105,79, у студентов специальности МТ - 108,85, у студентов специальности ОПУТ - 105,78. Достоверные отличия средних значений существуют между специальностями АД и МТ, МТ и ОПУТ на уровне значимости 0,01, между специальностями АД и ОПУТ достоверных отличий средних нет.

Достоверных отличий стандартных отклонений мнемического интеллекта между специальностями нет.

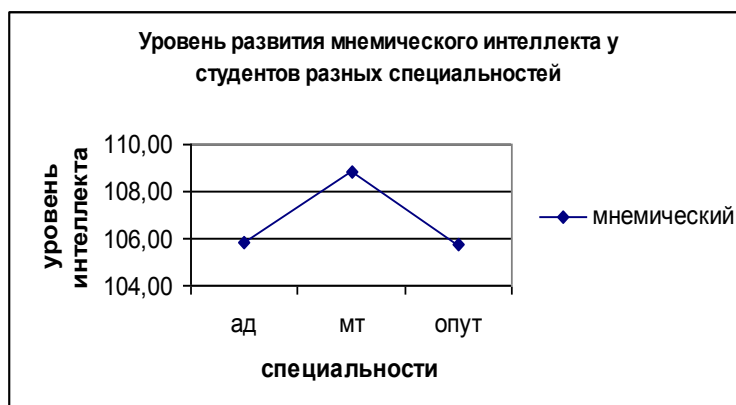


Рисунок 5. Уровень развития мнемического интеллекта у студентов разных специальностей

Интеллект - это не просто статистический показатель академических достижений, это их источник, обычно самый важный источник. Успех любой деятельности, в том числе и учебной, в первую очередь зависит от уровня интеллектуального развития. Взаимосвязь между интеллектуальными способностями и деятельностью диалектична: эффективное включение в любую деятельность требует определенного уровня способностей к этой деятельности, которая в свою очередь определяющим образом влияет на процесс развития и формирования способностей.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни /К.А. Абульханова-Славская. - М, 1973.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания /Б. Г. Ананьев. - М., 1977.
3. Климов, Е.А. Психология профессионала /Е.А. Климов //Избранные психологические труды. - М.- Воронеж, 1996
4. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека /Ю.П.Поваренков. - М., 2002.
5. Шадриков, В.Д. Интеллектуальные операции /В.Д. Шадриков. - М.,2006.

МОТИВАЦИЯ ТРУДА РАБОЧИХ НА ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЯХ

Елькин М.Г., Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров

В настоящее время перед большими промышленными предприятиями в полный рост встали проблемы повышения эффективности работы, снижения текучести кадров, которые можно решить за счет повышения удовлетворенности рабочих трудом. Для решения данных проблем является необходимым изучение мотивации труда и составление рекомендаций на ее основе. Для повышения эффективности исследования и последующих рекомендаций необходимо провести теоретическую разработку широкой теоретической базы.

Методологической базой нашего экспериментального исследования выступила трехкомпонентная модель мотивации В.К. Вилюнаса, включающая содержательный, динамический и деятельностный компоненты. Для конкретизации данной модели использовались содержательные теории трудовой мотивации Ф. Герцберга, Д. МакКлеланда, А. Маслоу и процессуальные теории С. Адамса, В. Вроома, Э. Локка.

Наши предположения заключаются в следующем:

1. В иерархии мотивов труда рабочих наиболее значимой является потребность в материальном вознаграждении.
2. Существуют положительные корреляционные взаимосвязи между справедливостью по отношению к рабочим со стороны предприятия, особенностями постановки целей работы, основными потребностями рабочих и мотивацией труда.

В исследовании приняли участие 60 рабочих двух промышленных предприятий города Кирова в возрасте от 23 до 56 лет со средним специальным образованием, выбранных случайным образом.

В ходе экспериментального исследования были получены данные по всем трем компонентам структуры мотивации. При изучении содержательного компонента мотивации, то есть того, что мотивирует человека, была выявлена одна главная доминанта - потребность в высоком заработке и материальном вознаграждении(50,5%). Также есть несколько факторов, которые оказывают более слабое воздействие на мотивацию работников: потребность в завоевании признания со стороны других людей(34%), потребность в разнообразии, переменах и потребность в ощущении востребованности (34%). Слабо проявляемыми у рабочих являются потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими; настойчивое стремление к конкуренции и влиятельности(20%).

При изучении динамического компонента мотивации, который учитывает прежде всего ее процессуальные особенности, развитие и взаимодействие побуждений, энергетическую сторону регуляции деятельности, были выяснены несколько фактов. При изучении справедливости распределения вознаграждения выяснилось, что 72 % рабочих считают его несправедливым. При изучении

участия рабочего в принятии решений было выяснено, что степень участия крайне мала (5-7%). При изучении таких факторов, как трудность задач (68%), их конкретность (78%), а также приверженность к их выполнению (76%) отмечались высокие показатели по их выраженности, что говорит о благоприятном влиянии данных характеристик на мотивацию труда у рабочих.

В деятельностном компоненте мотивации, изучающем мотивационные механизмы, можно выделить несколько взаимосвязей. Первой взаимосвязью является обратная корреляционная связь между потребностью в высокой зарплате, материальном вознаграждении и мотивацией. Второй взаимосвязью является обратная корреляционная связь между потребностью в высокой зарплате, материальном вознаграждении и продуктивностью. Данные корреляции показывают, что чем больше будет удовлетворяться потребность в материальном вознаграждении, тем меньше будет проявляться мотивация труда. Третьей взаимосвязью являются обратная корреляционная связь между мотивацией и фактором участия в разработке целей и прямая корреляционная связь между мотивацией и фактором конкретности заданий. Данные взаимосвязи можно проинтерпретировать следующим образом: чем больше конкретных и точных указаний получает рабочий и чем меньше он при этом участвует в их разработке, тем лучше сотрудник будет мотивирован на их исполнение.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Желтова Е.В., заведующая кафедрой практической психологии
Южно-Российского гуманитарного института, г. Шахты

Профессиональное становление представляет собой длительный процесс, который начинается с выбора профессии и завершается полной самореализацией личности в профессии. Один из важнейших этапов подготовки специалиста – этап профессиональной подготовки в вузе. Это обусловлено тем, что именно в ходе профессионального обучения осуществляется процесс самоопределения молодого человека в жизни, формируются его жизненная и мировоззренческая позиции, осваиваются индивидуализированные способы и приемы деятельности, поведения и общения.

Необходимо отметить, что в современной отечественной психологии выполнено много исследований, посвященных различным психологическим аспектам личностного развития студентов, профессиональной деятельности и профессионализации личности. Эти вопросы рассматривались в контексте: специфики студенческого возраста как важного этапа личностного развития (Б.Г. Ананьев, П.И. Бабочкин, М.Д. Дворяшина, А.И. Крупнов, М.Н. Пейсахов, Н.И. Рейнвальд, Е.Ф. Рыбалко, Е. И. Степанова и др.), выявления сущности, этапов и детерминирующих факторов процесса становления профессионала и субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.А.Бодров, А.А. Деркач, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, Е.Н. Кузьмин, А.К. Маркова, Ю.П.Поваренков и др.), определения роли и места способностей, интересов, мотивов и индивидуально-личностных особенностей в формировании профессионально важных качеств специалиста, а также оптимизации профессиональной подготовки и условий осуществления успешной профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.А. Бодров, А.В. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Б.Ф. Ломов, Ю.П. Поваренков и др.).

На этапе профессиональной подготовки учебная деятельность является важным фактором профессионального развития личности. Основным показателем учебной деятельности студента, а следовательно, и профессионального развития является успеваемость. Учебные успехи студентов – своеобразная форма диагностики и прогнозирования степени отдачи будущего специалиста, а также показатель деятельности вуза в решении учебно-воспитательных задач. Поскольку учебная деятельность, как и любая реальная деятельность человека, сложна и многогранна, то большинство исследователей в качестве факторов ее успешности закономерно выделяют разные психологические детерминанты. В их числе называется психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности, уровень и характер профессиональной направленности, способы учебной работы, особенности мотивационной сферы и интеллекта, особенности саморегуляции, ответственное отношение к учебе. Все названные факторы, бесспорно важны, но чаще они изучались и анализировались, как правило, в отдельности, а не в закономерных взаимосвязях, что затрудняет комплексно-типологический анализ психологических предпосылок успешной учебной деятельности студентов, что и обусловило актуальность данного исследования.

На основе теоретического анализа в качестве детерминант учебной успешности мы выделили профессиональную направленность, учебную и профессиональную мотивацию; ценностно-смысловую сферу, личностные особенности, учебные умения и учебную активность студентов.

Выбор методов исследования, с помощью которых были получены основные научные результаты, определялся характером исследовательских задач.

В ходе исследования были поставлены задачи: выявления уровня профессиональной направленности, особенностей учебной и профессиональной мотивации, ценностно-смысловой сферы и личностных особенностей студентов с различной успеваемостью на разных курсах обучения, индивидуально-специфических особенностей учебной деятельности (учебные умения и учебная активность) студентов с различной успеваемостью на разных курсах обучения. А также выделялась совокупность психологических детерминант, обуславливающих учебную успешность студентов на разных курсах обучения.

Использованные методики, были объединены в четыре блока, направленные на изучение: уровня профессиональной направленности, мотивации учебной и профессиональной деятельности; личностных особенностей и ценностно-смысловой сферы студентов; индивидуально - специфических особенностей учебной деятельности и самооценку студентами себя как субъекта учебной деятельности.

Профессиональная направленность изучалась с помощью методики В. А. Ядова в модификации Н. В. Кузьминой и А. А. Реана, мотивы учебной деятельности студентов – методикой А.А. Реан и В. Я. Якунина. Личностные особенности студентов изучались с помощью многофакторной личностной методики Р. Кеттелла форма С, потребность в достижении - методикой разработанной Ю. М. Орловым, ценностные ориентации студентов исследовались по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича.. Смыслжизненные ориентации исследовались с использованием теста СЖО Д. А. Леонтьевым. Изучение индивидуально - специфических особенностей учебной деятельности студентов, было направлено на выявление уровня сформированности у студентов учебных умений, и учебной активности. Изучение учебных умений студентов проводилось с помощью опросника «Учебные умения», а учебная активность определялась с помощью вопросов: «как часто студент посещает занятия», «как часто занимается самостоятельной работой», «сколько времени тратит на самостоятельную работу». Самооценка студентами себя как субъекта учебной деятельности исследовалось с помощью методики «Самооценка студента».

Результаты исследования были обработаны различными методами математической статистики: критерий Манна-Уитни (U), критерий Фишера, коэффициент ранговой корреляции Спирмена (Rs).

В обследовании приняли участие студенты ШФ ЮРГТУ, обучающиеся на факультете Экономки и управления с 1-го по 4-й курс. Всего 203 человека, в том числе 112 юношей (55,2%) и 91 девушка (44,8%) в возрасте от 17-ти до 24-х лет.

Все студенты были разделены на 3 группы – «успешные», «средне успешные» и «неуспешные». Основанием деления на данные группы явились объективные показатели, включающие результаты учебной деятельности, которые определялись по величине средней оценки успеваемости за две последние сессии.

Сравнительный анализ результатов исследования показал, что практически по всем четырем блокам методик в выборках студентов с различной успеваемостью существуют достоверные различия, которые имеют свою специфику на каждом курсе обучения.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПОСТРОЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ КАРЬЕРЫ В БИЗНЕСЕ (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ)

Жирикова А.В., ассистент кафедры общей психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

В современной российской действительности проблемы формирования и функционирования предпринимательской деятельности приобретают особую актуальность. Этот интерес обусловлен тем, что предпринимательство довольно разнообразно представлено в жизни нашего общества и поэтому не имеет однозначного толкования у специалистов разных отраслей знаний и представителей общественности. Отсутствие однозначной трактовки предпринимательства обу-

словливает современную дискуссию относительно его природы у представителей различных наук. В связи с этим возникают весьма актуальные вопросы: Каковы общие и специфические черты современного отечественного предпринимателя? Какие личностные качества детерминируют построение и развитие предпринимательской деятельности и карьеры?

В современной отечественной психологии предпринимательство анализируется в рамках деятельностного подхода (А.В.Батаршев, И.В.Ромазан), что позволяет выделять его общие (соответствующие любой профессиональной деятельности) и отличительные (специфические для предпринимательства) признаки. На основе этого утверждается, что психологическая структура предпринимательской деятельности аналогична любой деятельности человека как субъекта социальной активности. При этом указывается и на то, что предпринимательской деятельности присуща высокая степень персонификации, поскольку успех предпринимательской деятельности во многом зависит от способности личности адаптировать свои личностные особенности к требованиям данной деятельности, а также от ее активности и инициативы. Таким образом, источник появления, развития и угасания предпринимательской деятельности заключен в личности, которая несет личную имущественную и моральную ответственность (Е.К.Завьялова, С.Т. Посохова).

Важно отметить и то, что в последнее десятилетие успешное продвижение в области профессиональной деятельности связывают с понятием «карьера». Следовательно, построение, развитие и угасание профессиональной деятельности приравнивают к построению, развитию и угасанию карьеры. Карьера является одним из показателей индивидуальной профессиональной жизни человека, позволяющим личности добиться признания своей неповторимости и значимости для других людей (Л.Г. Почебут, В.А. Чикер). Как правило, успешная карьера связана с успешным профессиональным самоопределением, которое зависит от того, «в какой мере человек находит адекватные возможности для реализации своих способностей, интересов и свойств личности в профессиональной ситуации» (Д. Сьюпер).

Поэтому важнейшей детерминантой профессионального пути человека является его представление о своей личности - профессиональная «Я»-концепция.

В своей профессиональной деятельности личность выступает как субъект социального действия, объединяющий три позиции:

- субъект, осознавший, чего он хочет (цели, жизненные планы, идеалы);
- субъект, осознавший, что он представляет собой (личностные и физические свойства);
- субъект, осознавший, чего ожидает от него общество, трудовой коллектив, референтная группа или другой субъект (Л.И.Катаева, Т.А. Полозова).

Таким образом, планирование, формирование и развитие карьеры осуществляется самой личностью. Следовательно, профессиональная самореализация предполагает наличие у человека развитого самосознания, что предусматривает развитое чувство ответственности. При построении карьеры личность выбирает стержневую мотивационно-смысловую доминанту жизнедеятельности, что предопределяет его жизненные проявления, позиции, социокультурное поведение, критерии оценки происходящего вокруг.

С нашей точки зрения такой доминантой может являться ответственность как ведущая детерминанта жизнедеятельности субъекта (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова) и ресурс личности (Л.И. Дементий). Ответственность, являясь формой регуляции и саморегуляции личности, детерминирует жизнедеятельность субъекта и определяет ее эффективность.

Предпринимательская деятельность и карьера в России существуют и развиваются в условиях постоянно меняющейся социальной ситуации, в условиях жестких конкурентных отношений, усиливающих неопределенность получения прибыли и личного дохода. Эта ситуация ставит предпринимателя перед необходимостью быстрого выбора подходящего решения проблемной ситуации, а также заставляет предвосхищать не только текущий, но и отдаленный результат своих действий (Е.К.Завьялова, С.Т. Посохова).

Таким образом, предприниматель должен демонстрировать особую активную позицию, направленную на разрешение проблемной ситуации, т.е. являться субъектом деятельности, который имеет собственную и эффективную стратегию осуществления своей профессиональной деятельности и построения карьеры. Данная стратегия, как правило, выражается в «способности личности соотносить необходимое и желательное, оптимальным с точки зрения своих индивидуальных особенностей способом», что является «спецификой ответственности как формы активности субъекта» (Л.И. Дементий).

Следовательно, мы полагаем, что ответственность детерминирует выбор, построение и реализацию предпринимательской карьеры.

Опираясь на положение Д.И. Фельдштейна о трансформации и преобразовании условий жизнедеятельности человека в современном российском обществе и необходимости анализа межпоколенческих связей и влияний, мы считаем весьма актуальным исследование ответственности как личностной детерминанты построения предпринимательской карьеры у предпринимателей-представителей среднего поколения, «воспитанных на старых отношениях и традициях, но в то же время реализующих новые формы организации, новые тенденции» (Д.И. Фельдштейн), а также людей юношеского возраста - студентов, намеревающихся реализовывать предпринимательскую карьеру - «которые, используя опыт старших поколений, отбирают в нем важное, но, руководствуясь новыми принципами жизни, активно пытаются освоить действительность» (Д.И. Фельдштейн). Это позволит нам, учесть те изменения, которые произошли в отношении выбора и реализации предпринимательской деятельности в России, а также установить влияние ответственности на построение предпринимательской деятельности на этапе профессиональной подготовки и этапе реализации данного вида деятельности.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧАЩИМИСЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Зобков А.В., кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного педагогического университета, г. Владимир

Эмпирическое изучение саморегуляции учащимися учебной деятельности позволило выявить возрастные периоды, на которых саморегуляция учащимися учебной деятельности затруднена. К ним относятся следующие: 1) от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту; 2) от младшего школьного к младшему подростковому возрасту; 3) от младшего подросткового к среднему подростковому возрасту; 4) от среднего подросткового к старшему школьному возрасту; 5) от старшего школьного к студенческому периоду обучения (1 курс); 6) 3-й курс обучения в высших учебных заведениях.

Учебная деятельность, реализуясь через познавательную деятельность, в своей структуре опирается на уровень сформированности саморегуляции учащихся.

Саморегуляция как способность личности учащихся к устойчивому и эффективному функционированию в меняющихся условиях учебной деятельности характеризуется следующими признаками: сознательным и эффективным изменением способов, приемов и методов учебной деятельности; адекватным оцениванием эмоционального состояния, своих качеств личности и направленностью учащихся на эффективное их развитие, совершенствование; адекватной оценкой своих знаний, умений и навыков и направленностью учащихся на их получение. Саморегуляция играет важную роль в социальной адаптации в меняющихся условиях учебной деятельности учащихся.

Вслед за О.А. Конопкиным, В.И. Моросановой при изучении процессов саморегуляции учащимися учебной деятельности мы исходили из структурно-уровневого подхода, в рамках которого саморегуляция произвольной активности учащимися понимается как системно организованный психический процесс по управлению всеми видами внешней и внутренней активности, который направлен на достижение принимаемых субъектом целей.

Особое внимание при изучении саморегуляции в переходные, можно сказать, кризисные периоды обучения учащихся было уделено исследованию структурного механизма саморегуляции объективных проявлений отношения учащихся к учебной деятельности.

Объективные проявления (дисциплинированность, познавательная активность, самостоятельность и др.), в нашем понимании, не являются каким-то неизменным элементом. Историко-генетический принцип распространяется и на них. Они - продукт развития, и на различных ступенях развития они изменяются и приобретают неоднозначное содержание и структуру. Различия структур на разных ступенях развития личности находят отражение и в различии соответствующего объективного проявления отношения учащихся к учебной деятельности.

Экспериментально установлено, что переходные периоды обучения учащихся характеризуются снижением корреляционных связей между объективными проявлениями, слабой интеграцией ка-

чества, характеризующих различные сферы личности учащихся, неадекватным оцениванием учащимися уровня развития объективных качеств.

В связи с этим в обозначенные нами переходные периоды обучения учащихся в школе и вузе следует уделять особое внимание развитию и совершенствованию саморегуляционных качеств, характеризующих отношение учащихся к учебной деятельности.

КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБЪЕКТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зобков В.А., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии Владимирского государственного педагогического университета, г. Владимир

Учебная деятельность предъявляет существенные требования к личности учащегося в целом: к интеллектуальной, волевой, эмоциональной, коммуникативной, морально-нравственным сферам. В процессе учебной деятельности особое внимание уделяется развитию и совершенствованию первых двух сфер личности учащегося: интеллектуальной и волевой и в меньшей мере - развитию и совершенствованию эмоциональной, коммуникативной и морально-нравственной сфер.

В процессе многолетнего изучения объективно-психологических проявлений отношения учащихся к учебной деятельности, начиная от младшего школьного возраста до студенческого включительно и характеризующих их во всех сферах, было установлено, что качества коммуникативной сферы - общительность, эмпатия, социальная независимость (нонконформизм), коммуникативная совместимость (умение совместно работать в группе) - слабо представлены в общей структуре объективно-психологических показателей. Системообразующим показателем в структурной организации отдельно взятого коммуникативного компонента, как правило, выступает общительность. Общительность понимается нами как коммуникативное качество личности, характеризующее компетентность учащегося в сфере учебной (учебно-профессиональной) деятельности в процессе диалогового (преподаватель - ученик, ученик - ученик) и группового (учащийся - класс, группа) взаимодействия. Установлено, что показатели коммуникативной сферы на всех этапах обучения учащихся занимают низшую структурную позицию в поликомпонентной структуре объективно-психологических показателей отношения учащихся к учебной деятельности, а также были слабо интегрированы в других компонентах отношения. Это, на наш взгляд, указывает на то, что показатели коммуникативного компонента отношения распространяли недостаточное влияние на развитие и совершенствование других сфер личности учащегося, характеризующих отношение к учебной деятельности. В то же время интеллектуальная, эмоциональная, волевая сферы личности в процессе учебной деятельности не способствовали развитию и совершенствованию коммуникативного компонента отношения.

Сегодня очевиднее становится тот факт, что Россия остро нуждается в молодых людях, способных к конструктивному и эффективному коммуникативному взаимодействию в рыночных условиях, отличающихся творческой активностью, эмоциональной устойчивостью, чувством ответственности. В настоящее время молодые люди ярко демонстрируют недостаточное развитие качеств коммуникативной сферы. Факт развития и совершенствования коммуникативных качеств в процессе учебной деятельности учащихся должен находиться в поле повышенного внимания учителей и преподавателей школ, вузов.

ОТНОШЕНИЕ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СИСТЕМНО-УРОВНЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Зобков В.А., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии Владимирского государственного педагогического университета, г. Владимир;

Пронина Е.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного педагогического университета, г. Владимир

Проблема отношения к деятельности, в том числе и к учебной деятельности, изучалась мно-

гими исследователями (Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Ю.П. Поваренков, В.А. Зобков и др.).

Исследования, проведенные В.А. Зобковым и под его руководством, показали, что отношение к учебной деятельности - это целостная многокомпонентная и многоуровневая характеристика личности. Многокомпонентность может проявляться как на объективном, так и на субъективном уровне личности и деятельности учащегося.

Объективно-психологический уровень представляют такие качества, как самостоятельность, инициативность, дисциплинированность, уверенность и другие, характеризующие личность комплексно с интеллектуальной, коммуникативной, эмоциональной, волевой, морально-нравственной сторон. Названный уровень в то же время содержательно раскрывает мотивационный аспект отношения учащихся к учебной деятельности. Компоненты и качества, входящие в них, как показывают исследования, имеют между собой корреляционные связи, характеризующие личность учащегося и ее отношение к деятельности на объективно-психологическом уровне.

Объективными проявлениями мы считаем те показатели, которые могут внешне наблюдаться в деятельности учащегося. Уровень развития объективно-психологических показателей можно изучить методом наблюдения, экспертных оценок, методом тестовых заданий в естественных и лабораторных условиях деятельности, методом анализа результата деятельности. Диагностику можно осуществлять по 10-балльной оценочной шкале.

Нами установлено, что творческую личность учащегося характеризует такое взаимоотношение компонентов, где системообразующую функцию и доминирующую позицию в системе компонентов объективно-психологического уровня отношения учащихся к учебной деятельности занимает интеллектуально-волевой компонент. В каждом личностном компоненте определенное объективно-психологическое качество выполняет системообразующую функцию. Так, в дошкольном возрасте в интеллектуально-волевом компоненте системообразующую функцию выполняет любознательность ребенка, в юношеском - самостоятельность.

Субъективный уровень отношения учащихся к учебной деятельности представлен системой качеств личности, характеризующих ее с интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной сторон, системой самооценочных показателей, системой индивидуально-типологических характеристик. Исследованиями установлено, что названные системы находятся между собой в определенном взаимоотношении, включая тем самым личность и ее отношение к учебной деятельности в полисистемную характеристику учащегося на субъективном уровне.

Субъективный уровень отношения к учебной деятельности можно изучить, применяя соответствующие объекту и предмету исследования психодиагностические методики.

Экспериментально установлено, что системообразующую функцию в целостном полисистемном образовании отношения учащихся к учебной деятельности выполняют показатели объективно-психологического уровня. Между уровнями и системами внутри уровней имеется определенная связь, определяющая типологию отношения учащихся к учебной деятельности и характеризующая собой психическую регуляцию учебной деятельности. Коррекционная и формирующая работа, направленная на становление творческого отношения учащихся к учебной деятельности, должна строиться с учетом объективно-психологических и субъективных данных, с учетом системообразующих факторов как в структуре уровней, так и в структуре компонентов.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ПРОЦЕСС ПОИСКА ПРОФЕССИИ

Кажгаева Е.В., Волжский институт
экономики, педагогики и права, г. Волжский

Проблема профессионального самоопределения в психолого-педагогических исследованиях тесно связана с проблемой активности молодого человека в условиях выбора будущей профессии. Выбор профессии является процессом принятия решения относительно получения социально значимого результата: вступления во взрослую жизнь в качестве работника, участника общественного труда.

В многочисленных работах, посвященных процессу самоопределения, выделяется следующее.

1. Временные рамки как компоненты самоопределения - психологическое настоящее и психологическое будущее. Основная функция психологического настоящего - саморазвитие через са-

мопознание и самореализацию, психологического будущего - обеспечение смысловой и временной перспективы (здесь происходит разграничение ближней и дальней перспектив и анализируется их взаимовлияние), определение жизненных планов [1], [2], [3].

2. Позиция человека в процессе самоопределения как субъекта собственной жизни. Это выражается в наличии своей жизненной позиции, своего мировоззрения, осознанного отношения к себе и к миру. Важнейшей характеристикой личности в качестве субъекта самоопределения выступают знание своих объективных возможностей, своих жизненных ценностей и осознание своих жизненных целей [4], [5], [6], [7].

3. Обусловленность самоопределения соотношением общественного и индивидуального. Самоопределение - это целенаправленный процесс, в течение которого человек «присваивает» общественные ценности, индивидуально их преломляя [7].

4. Роль самосознания в процессе самоопределения [3], [8]. По мнению И.В.Дубровиной, в психологической готовности к самоопределению ведущую роль играет самосознание - осознание своих качеств и их оценка, представление о своем реальном и желаемом «Я», оценка себя и другого с точки зрения принадлежности к определенному полу, личностная рефлексия [3].

В целом самоопределившаяся личность - это самооценивающий, саморегулируемый субъект, который с учетом общественных и собственных потребностей и возможностей может самостоятельно ставить жизненные цели, достигать их и нести ответственность за свою деятельность, поступки, поведение.

Частной составляющей самоопределения личности является профессиональное самоопределение - процесс сознательного, самостоятельного выбора профессии.

Профессиональное самоопределение может совпадать с выбором профессии, если молодой человек выбирает профессию в соответствии со своими интересами, склонностями, устремлениями и способностями. Выбор профессии не совпадает с процессами профессионального самоопределения в тех случаях, если молодой человек «выбирает» профессию случайно, например: по факту близости работы к месту жительства, общественной моде на данную профессию, по знакомству и прочее.

Профессиональное самоопределение - многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения:

- во-первых, как серию задач, которые общество ставит перед формирующей личностью и которые эта личность должна разрешить в течение определенного периода времени;
- во-вторых, как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между своими предпочтениями и склонностями, с одной стороны, и потребностями существующей системы общественного разделения труда, с другой;
- в-третьих, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

Эти три подхода подчеркивают разные стороны процесса: первый исходит из запросов общества, второй предлагает способы согласования того и другого. Вместе с тем они являются взаимодополняющими.

Процесс профессионального самоопределения - это действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию способностей и ценностных ориентаций. Действия по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии и действия по саморазвитию у себя способностей, возможностей в процессе профессиональной подготовки и обучения с целью достижения более полного соответствия себя выбранной профессии и собственным профессиональным устремлениям. Следовательно, содержанием активного самоопределения выступают процессы самопознания (осознание собственных интересов, склонностей, предпочтений, особенностей своего характера и темперамента), самооценивания (сравнение результатов самопознания с имеющимся представлением о профессиональных требованиях, выдвигаемых со стороны выбираемой профессии) и саморазвития (целенаправленное самоформирование в себе тех качеств, которые необходимы для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности).

Не только познание, но и осуществление себя формирует самопознание человека, его мотивацию. Осуществление себя в профессии включает формирование образа профессии, особенно на этапе выбора сферы профессиональной деятельности. Образ будущей профессии - достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты.

Соответствие эмоционально-оценочных компонентов содержательным компонентам про-

фессии делает выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека. В противном случае в самосознании человека накапливается отрицательный жизненный опыт, формируются своеобразные способы решения встающих перед ним задач - уход от проблем, их игнорирование и т.д. Люди, стоящие на пороге профессионального выбора, обладают особым психологическим настроением к самопознанию. Для них характерны стремление разобраться в себе, оценка своих возможностей в современном мире, в том числе и в профессиональном, стремление оценить, какие условия могут способствовать, а какие мешать вхождению в мир профессии. Наибольшей сензитивностью в развитии профессионального самосознания обладают люди старшего школьного и юношеского возраста, для которых проблема профессионального и личностного самоопределения является насущной и актуальной.

Библиографический список

1. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения /М.Р.Гинзбург // Вопросы психологии. - 1994. - №3.
2. Толстых, Н.Н. Развитие временной перспективы и способности к целеполаганию у школьников 15-17 лет /Н.Н.Толстых // Воспитание школьника. - 1997. - №4.
3. Формирование личности старшеклассника / Под редакцией И.В.Дубровиной. - М., 1989.
4. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. - М., 1991.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л.И. Божович. - М., 1968.
6. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы /О.С. Газман. - М., 2002.
7. Мудрик, А.В. Время поиска и решений, или старшеклассникам о них самих: книга для учащихся /А.В. Мудрик. - М., 1990.
8. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии /И.И. Чеснокова. - М., 1977.

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ» В ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Канаматова А.К., ассистент кафедры психологии Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск

Для того чтобы определить понятие «профессиональное становление личности», необходимо отметить, что в философской литературе понятие «становление» используется для обозначения всякого незавершенного процесса (как синоним понятия «развитие»); начального этапа появившегося нового, но еще не полностью сформированного или в значении, близком к понятию «прогрессивное развитие».

Профессиональное становление личности означает и появление новых, соответствующих профессиональной деятельности качеств, и возникновение у человека новых видов профессиональной деятельности и профессионального общения, однако акцент делается на изучении личности в этом процессе, что и отражается в различных трактовках последнего. Так, в психолого-акмеологической литературе понятие «профессиональное становление» (ПС) трактуется по нескольким направлениям.

Во-первых, ПС рассматривается как многоаспектный (психолого-педагогический и социально-экономический аспекты), многокомпонентный, уровневый (социальный и индивидуальный уровни) процесс, содержательно связанный с общими и индивидуальными закономерностями психологического развития человека (объектный компонент), с психологическим анализом профессиональной деятельности и конкретной технологии работы в решении задач профессионального и гражданского становления человека (факторный компонент), с оценкой последствий влияния психологически обоснованного воздействия на развитие человека и его ПС (каузальный компонент). В рамках первого понимания профессионального становления разработана система показателей его эффективности.

Во-вторых, ПС личности характеризуется с помощью термина «формирование» как «формообразование» личности, адекватной требованиям профессиональной деятельности». ПС может по-

ниматься также как «динамический и непрерывный процесс проектирования личности». Проблема профессионального становления личности не сводится исключительно к формированию желаемых профессиональных качеств, а рассматривается как формирование полноценно развитой личности, включенной в культурно-исторический процесс в результате соединения в профессиональном обучении труда и культуры. В этом случае выделяются системообразующий фактор, стадии, детерминанты, результаты, кризисы профессионального становления. При рассмотрении кризисов профессионального становления последнее отождествляется с профессиональным развитием. Однако, на наш взгляд, акцент на понятии «формирование» не позволяет ставить знак равенства между так называемым «профессиональным становлением» и профессиональным развитием личности.

В-третьих, наблюдается совпадение профессионального становления и профессионального развития личности на том основании, что в обоих случаях имеет место процесс накопления качественных изменений в психике человека на пути к профессионализму; оба процесса объединяются понятием «профессиогенез».

В-четвертых, ПС личности рассматривается как частный процесс или составная часть развития личности.

В-пятых, ПС разотождествляют с профессиональным развитием личности, подчеркивая, что развитие означает и становление профессионала, и его дальнейшее изменение, включая совершенствование или регресс, или, напротив, подчеркивая, что становление может быть «искривленным», «деформирующим личность» и потому как способствующим, так и препятствующим освоению профессии, а «развитие может быть только положительным». Не на всех этапах становления профессионала наблюдаются качественные изменения, характеризующие его развитие, а только на этапе, названном А.Р. Фонаревым служением, в отличие от этапов обладания и социального достижения.

Во всех рассмотренных направлениях обращается внимание на сходство этапов профессионального становления у разных людей, на связь профессионального становления с развитием личности, на динамичность, этапность, стадийность, уровневость профессионального становления и на его зависимость от внешних и внутренних (активности личности, особенностей самосознания человека) условий.

Библиографический список

1. Джанерьян, С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ /С.Т. Джанерьян. - Ростов н/Д: Изд-во Рост. Ун-та, 2004. – 480 с.
2. Елфимов, Г.Л. Возникновение нового /Г.Л. Елфимов. - М., 1983. - 188с.
3. Зеер, Э.Ф. Психологические особенности и закономерности профессионального становления личности инженера-педагога /Э.Ф. Зеер. - Свердловск, 1991. - С. 35-44.
4. Кудрявцев, Т.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т.В.Кудрявцев, А.В. Сухарева // Вопросы психологии. - 1985. - №1. - С.86-93.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова. - М., 1996. – 308 с.
6. Романова, Е.С. Психология профессионального становления личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук /Е.С.Романова. - М., 1992. - 31с.
7. Фонарев, А.Р. Психология личностного становления профессионала /А.Р. Фонарев. - М., 1998. - 347с.

СТАДИИ И ПЕРИОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Корниенко С.В., соискатель кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического
университета им. К.Д. Ушинского, г.Воркута

Профессиональное становление личности нельзя искусственно оторвать от жизненного пути человека в целом. Большинство людей проходит через определенные стадии развития в сходные возрастные периоды, причем им соответствуют и стадии профессионального развития.

Разработано несколько периодизаций профессионального пути человека (Д.Сьюпера, Е.А.Климова, Т.В.Кудрявцева, А.К.Марковой). Эти периодизации совпадают с этапами общего возрастного развития, выявленными Б.Г.Ананьевым.¹⁴

Профессиональное развитие личности рассматривается авторами как интеграция двух процессов - развития личности в онтогенезе и с периода начала профессионального самоопределения до завершения активной трудовой деятельности. Именно с этих позиций воспринимается модель профессионального развития Д.Сьюпера, получившая широкое признание за рубежом. Она включает пять основных этапов профессиональной зрелости: 1) рост - развитие интересов, способностей (0-14 лет); 2) исследование - апробация своих сил (14 - 25 лет); 3) утверждение - профессиональное образование и упрочение своих позиций в обществе (25-44 года); 4) поддерживание - создание устойчивого профессионального положения (45 - 64 года); 5) спад - уменьшение профессиональной активности (65 лет и более).¹⁵

В работах Т.В.Кудрявцева, Е.А.Климова, А.К.Марковой представлены более подробные классификации стадий развития человека как субъекта профессиональной деятельности и его профессионального становления.

Т.В.Кудрявцев, один из первых отечественных психологов, глубоко исследовавших проблему профессионального становления личности, в качестве критериев выделения стадий избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. Он выделил четыре стадии: 1) возникновение и формирование профессиональных намерений; 2) профессиональное обучение и подготовка к профессиональной деятельности; 3) вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе; 4) полная реализация личности в профессиональном труде.¹⁶

Е.А.Климов обосновал следующую профессионально ориентированную периодизацию: 1) стадия оптации (12-17 лет) - подготовка к сознательному выбору профессионального пути; 2) стадия профессиональной подготовки (15 - 23 года) - овладение знаниями, умениями и навыками будущей профессиональной деятельности; 3) стадия развития профессионала (от 16 - 23 лет до пенсионного возраста) - вхождение в систему межличностных отношений в профессиональных общностях и дальнейшее развитие субъекта деятельности.¹⁷

В более поздней периодизации жизненного пути профессионала Е.А.Климов предлагает более подробную группировку фаз: фаза оптации - период выбора профессии в учебно-профессиональном заведении; фаза адаптации - вхождение в профессию и привыкание к ней; фаза интернала - приобретение профессионального опыта; фаза мастерства - квалифицированное выполнение трудовой деятельности; фаза авторитета - достижение профессионалом высокой квалификации; фаза наставничества - передача профессионалом своего опыта.¹⁸

Не претендуя на строгую научную дифференциацию профессиональной жизни человека, Е.А.Климов предлагает эту периодизацию для критического размышления.

А.К.Маркова в качестве критерия выделения этапов становления профессионала избрала уровни профессионализма личности. Она выделяет 5 уровней и 9 этапов.

1. Допрофессионализм включает этап первичного ознакомления с профессией, где человек осуществляет работу, не обладая качествами профессионала.

2. Профессионализм состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства, предполагает усвоение человеком норм и правил профессии и выполняет сначала работу по образцу, затем приобретает специальность, квалификацию и осуществляет квалифицированный труд.

3. Суперпрофессионализм (высший профессионализм) также состоит из трех этапов: свободного владения профессией в форме творчества, овладения рядом смежных профессий, творческого самопроектирования себя как личности, характеризует профессиональную деятельность в ее расцвете («акме»), в ее высоких достижениях и творческих успехах.

4. Непрофессионализм (псевдопрофессионализм) - выполнение труда по профессионально

¹ Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.; Наука, 1977.

² Михайлов И.В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Сьюпера // Вопросы психологии. 1975. №5

³ Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. №2

⁴ Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М., 1983.

⁵ Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения.

искаженным нормам на фоне деформации личности, осуществляется внешне достаточно активная трудовая деятельность, но при этом наблюдаются какие-либо деформации в становлении личности как профессионала.

5. Послепрофессионализм - завершение профессиональной деятельности, человек оказывается либо просто «профессионалом в прошлом» или остается желанным консультантом и делится своим профессиональным опытом.¹⁹

Рассмотренные периодизации профессионального становления личности показывают, что, несмотря на разные критерии и основания дифференциации этого процесса, выделяются примерно одинаковые стадии.

Одним из главных оснований дифференциации профессионального становления выступает ведущая деятельность. Ее освоение, совершенствование способов выполнения приводят к кардинальной перестройке личности. Деятельность, осуществляемая на репродуктивном уровне, предъявляет иные требования к личности, чем частично поисковая и творческая. Психологическая организация личности молодого специалиста, осваивающего профессиональную деятельность, вне всякого сомнения, отличается от психологической организации личности профессионала. Психологические механизмы реализации конкретной деятельности на репродуктивном и творческом уровнях различны, и их можно отнести к разным типам деятельности, т.е. переход с одного уровня выполнения деятельности на другой, более высокий, сопровождается перестройкой личности.

Профессиональное становление рассмотрено нами в рамках одной профессии, но, по данным Министерства труда Российской Федерации, до 50% работников меняют в течение трудовой жизни профиль своих профессий, т.е. последовательность стадий нарушается. В условиях возрастающей безработицы человек вынужден повторять отдельные стадии вследствие вновь возникающих проблем профессионального самоопределения, профессиональной переподготовки, адаптации к новой профессии и новому профессиональному сообществу.²⁰

Поэтому и возникает необходимость создания новых технологий профессионального развития и становления личности, ориентированных на постоянно изменяющийся рынок труда, развивающих профессиональную мобильность и повышающих конкурентоспособность работников.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ

Корчагина Г.И., кандидат психологических наук, доцент
кафедры практической психологии Вятского
государственного гуманитарного университета, г. Киров

Профессиональное становление является сегодня «модной» сферой самоутверждения личности.

Это далеко не случайное явление. Именно в ходе профессионального становления человек соотносит систему внешних и внутренних факторов, определяющих базовое противоречие профессионального развития: соотношение своих сущностных сил «хочу» (профессиональные притязания), «могу» (возможности личности) с требованиями профессии и социально-профессиональными возможностями - «надо».

Тем самым строится личностно утверждающая ситуация - «ситуация профессионального становления личности» [1; 69]. Ю.П. Поваренков считает, что «ситуация ПСЛ детерминирует процесс профессионального развития». В исследованиях С.Л. Рубинштейна, Л.М. Митиной, В.А. Петровского изложены идеи о существовании двух форм профессионального развития – адаптивной и надситуативной.

Обе формы выступают стратегиями профессионального самоутверждения: адаптивная стратегия – на первом этапе профессионального развития, где ведущая роль в структуре ситуации отводится «надо»; стратегия надситуативной активности развивается на 4-5 году самостоятельной профессиональной деятельности, а ведущее положение в структуре ситуации занимают «хочу» и «мо-

⁶ Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

⁷ Забродин Ю.М. Профессиональное становление: от профобразования – к профессиональной карьере // Профессиональное самоопределение учащихся, их трудоустройство и социальная защита. Омск, 1993.

гу». По исследованиям Ю.П.Поваренкова, «переход одной формы в другую возможен далеко не у каждого специалиста и не в каждой профессии» [1; 70]. Причина этого - индивидуализация отражения и отношения к ситуации, а также стереотипы, сложившиеся в реализации привычной стратегии профессионального самоутверждения. Стереотипы замедляют процесс перехода от адаптивной стратегии профессионального развития к надситуативной, что в целом снижает эффективность протекания процесса профессионального становления.

Таким образом, возникают барьеры профессионального самоутверждения.

Таблица 1

Формы профессионального развития

Параметр	Стратегия	Адаптивная	Надситуативной активности
Детерминанты		Принцип сообразности	Принцип неадаптивной активности
Процесс		Линейный процесс (неудовлетворенность положением дел ведет к постановке цели, а затем к созданию плана)	Нелинейный процесс (действия ведут к избыточной деятельности, что вызывает «скачок» в профессиональном развитии)
Цель		Фиксированная (ориентированная на актуальные возможности)	Изменяющаяся (ориентированная на будущие возможности)
Управляемость		Внешняя (заданность требований)	Внутренняя (внутренние стандарты)

Барьеры профессионального самоутверждения могут осознаваться или не осознаваться. Осознание барьеров ведет к пониманию содержания и преодоления профессионального кризиса, который неизбежно возникает при смене стратегий профессионального развития. Сущность профессионального кризиса - это всегда отрицание старых неадекватных средств и способов профессиональной активности [1; 75].

Таблица 2

Барьеры профессионального самоутверждения

Барьеры	Сущность	Предпосылки формирования в обыденном сознании
Упорство («надо»)	Продолжение работы над тем, что уже потеряло свою ценность, без связи с нуждами и интересами	Культура расценивает упорство как добродетель; моральное обязательство заканчивать начатое - «упорство и труд все перетрут»
Преувеличение (амплификация) («могу»)	Вкладывание в достижение цели усилий больше, чем необходимо	Задачи и проблемы, создающие возможности; потребность в соответствии критериям правильности - «семь раз отмерь - один раз отрежь» (снижение чувства неуверенности)
Фиксация (конфликт «могу/надо»)	Продвижение к цели заблокировано (подвешенное состояние, ожидание, занятие делами, которые не продвигают к цели); стремление ускорить наступление застывшего будущего	Продолжение дела зависит от обстоятельств, на которые мы сами повлиять не можем (неуправляемые параметры), «убить время». Свобода воспринимается как будущее
Реверсия («надо/могу» «хочу/могу»)	Стремление изменить необратимое прошлое	Чувство вины, стыда как механизмы, способные отвести от совершения аморального поступка.

		«Знал бы, где упасть - соломки бы подстелил»
Определение («надо»)	Стремление начинать дело задолго до оптимального момента действия (когда одного и того же результата можно достичь с минимальными затратами времени)	Убеждение, что причиной неудач служат «слишком мало», «слишком поздно». Возведено в ранг добродетели «не откладывать на завтра то, что можно сделать сегодня»
Противление (конфликт между «хочу» и «надо»)	Сопrotивление к переключению внимания с одной деятельности на другую: «ну еще чуть-чуть»	Сопrotивление изменениям, потребность в гомеостазе (избегание стресса, связанного со сменой занятий)
Затягивание («хочу», «не могу» (боюсь))	Откладывание важных дел, подмена их второстепенными	Страх перед новым («чистым листом бумаги»), отвращение к новой работе. Страх перед незавершенностью, грузом долгов. Пристрастие к особым календарным датам
Разделение (слитность «хочу», «могу», «надо»)	Попытка делать несколько дел одновременно	Превращение сложных действий в механические стандартные операции. Однако мы не можем заниматься двумя делами одновременно, требующими участия сознания: 1) прыжки от одного дела к другому; 2) одно из занятий переходит в автоматический (бессознательный) режим функционирования
Ускорение (доминирование «надо»)	Делать дела с большей, чем нужно скоростью	Закончить быстрее неприятное дело, не уделяя задаче должного времени и внимания
Регулирование («не надо»)	Формирование отношения к предметам, событиям, которое не является важным (комментирование реальности)	Стереотипы вместо спонтанности
Формулирование («хочу», но «не могу»)	Проговаривание своих мыслей о том, что кажется истинным (оценка)	Создание концепций и описаний для передачи опыта другим. Уверенность в том, что опыт и переживание ничего не значат, пока мы не сформулируем их внутренне

Поэтому принципиальным моментом профессионального становления личности является выбор самого механизма отрицания: абсолютного или диалектического. Наиболее продуктивно диалектическое отрицание, когда отрицается лишь та часть опыта, которая мешает дальнейшему развитию личности.

Библиографический список

1. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности /В.А. Петровский. - М.: ТОО «Горбунок», 1992. - 224с.
2. Поваренков, Ю.П. Психология становления профессионала: учебное пособие / Ю.П. Поварен-

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ

Коряковцев С.П., доцент Российского государственного открытого технического университета путей сообщения, г. Ярославль

Исследование формирования социального опыта студентов в процессе получения образования определяется необходимостью формирования личности, способной успешно жить и работать в современных социально-экономических условиях. От того, насколько выпускники вуза будут готовы к жизни и активной работе в условиях рынка, зависит путь развития нашего общества в настоящем и будущем. Одним из актуальных вопросов, которые решаются в сфере современного профессионального образования, является вопрос формирования специалиста полностью готового к реализации своих профессиональных, гражданских и личностных позиций, нацеленного на достижение профессионального и социального успеха.

В современной психолого-педагогической литературе (при всем разбросе позиций отдельных авторов и научных школ) готовность к социальному функционированию рассматривается как общественный механизм, процесс овладения социальным опытом. Психолого-педагогическое понимание включения человека в различные социальные процессы в качестве их субъекта выдвигает проблему соотношения общественного опыта и индивидуального социального опыта.

Социальный опыт представляет собой синтез различного рода умений и навыков, знаний и способов деятельности, стереотипов поведения, социальных установок и запечатленных ощущений. С точки зрения субъект-субъектного подхода социальный опыт это не просто усвоение системы социальных знаний, навыков и образцов, а еще и овладение теми способами деятельности и общения, результатом которого он является.

Таким образом, важнейшей составляющей механизма формирования социального опыта являются деятельность и общение. И именно эти составляющие являются несомненным преимуществом дистанционного образования. В данной технологии обучения студент получает возможность включаться в разнообразные виды деятельности, как реальной, так и виртуально симулируемой, а также приобретает возможность общения с ведущими преподавателями страны, не покидая своего региона.

Рассматривая характеристики формирования индивидуального социального опыта, в психолого-педагогической литературе выделяются следующие особенности:

- признание обоюдного опыта обучающего и учащегося как ценности;
- уникальность субъектного опыта обучающегося, его культивирование и признание его как важного источника жизнедеятельности;
- построение педагогических влияний с опорой на этот опыт.

Накопление индивидуального социального опыта обеспечивается той деятельностью, которая отвечает определенным педагогическим условиям, а именно:

- воспроизводит реальные жизненные и профессиональные ситуации, опираясь на реально полученные впечатления;
- вызывает личную заинтересованность обучающегося и понимание им значимости результатов своей деятельности;
- предполагает активную позицию личности, связанную с планированием, реализацией, ответственностью, самоконтролем и оценкой;
- вызывает потребность в сотрудничестве.

Последнее из перечисленных условий закономерно влечет за собой и потребность в общении с другими людьми, как путь приобретения социального опыта. В общении и взаимодействии с курсниками и преподавателями студент реализует не только потребность в информации, но и формирует уникальную систему социальных отношений, в которых соотносит себя с действительностью, приобретает профессиональную направленность, повышает личностную заинтересованность в достижении успеха в профессиональной реализации.

В то же время в психолого-педагогической и социологической литературе остается открытым вопрос о том, как актуализировать социальный опыт студента в ходе образовательного процес-

са, что выражается в существовании ряда противоречий, обуславливающих актуальность обозначенной темы:

- между необходимостью управления социальным опытом будущего профессионала и отсутствием четкого определения содержания данного понятия;
- между потребностью общества в самодостаточных и успешных специалистах, способных стать опорой социально-экономических преобразований и нечетким представлением современных студентов о значении позитивного социального опыта для будущей профессиональной деятельности;
- между потребностью практики высшего образования в осуществлении помощи обучающимся в актуализации своего социального опыта и отсутствием разработанных методик и программ такой деятельности.

Данные противоречия определили выбор проблемы нашего исследования: каковы дидактические и методические средства актуализации социального опыта студентов в ходе дистанционного образования. Данная проблема обусловила цель нашего исследования: выявить и обосновать комплекс дидактических и методических средств актуализации социального опыта студентов в ходе дистанционного образования.

Процесс дистанционного образования имеет широкие возможности для актуализации социального опыта будущих специалистов.

Эффективность обучения во многом зависит от создания воспитательного пространства и от того сколь эффективно оно функционирует. Созданное и эффективно функционирующее воспитательное пространство интегрирует в себе составные части социализации. В рамках воспитательного пространства происходит самоизменение его субъектов. В нашем случае содержание и эффективность обучения студентов, проходящих обучение в дистанционном режиме, становятся объектами психолого-педагогического влияния.

Таким образом, современная трактовка социального воспитания через приобретение социального опыта дает человеку опыт взаимодействия с окружающими, может создать условия для позитивно направленного самопознания, самоопределения и самоутверждения в том числе в будущей профессии, а в целом – для приобретения опыта адаптации и эффективного взаимодействия в профессиональной сфере.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Кузнецова И.В., кандидат психологических наук, директор Ярославского областного центра профориентации молодежи и психологической поддержки населения «Ресурс», г. Ярославль

С самого начала зафиксируем некоторую парадоксальность выбранного нами вопроса для обсуждения – сопровождение профессионального самоопределения. Суть кажущегося противоречия заключается в том, что если смысл слова «само-определение» предполагает, что человек делает это самостоятельно, то, причем здесь участие (сопровождение, помощь, поддержка и т.п.) другого человека? «Пусть человек определяется самостоятельно, надо дать ему свободу выбора», - говорят иные, попадая в ловушку попустительства.

Действительно, можно заметить, что самоопределение – сложное слово, состоящее из двух частей «само-» и «-определение». Первая часть слова: «само-», согласно толкового словаря Ожегова, имеет два смысла: «часть сложных слов, означающая 1) направленность чего-либо на самого себя ...2) совершение чего-либо без посторонней помощи ...». Вторая часть - «определение» среди прочих значений предполагает решение, внесение ясности (преодоление неопределенности), выбор, принятие определенной позиции. Самоопределиться - значит «определить свое место в жизни в обществе, осознать свои ... интересы» (Ожегов). Прояснение собственных желаний, интересов, роли и места в этой жизни отнюдь не простой процесс. Он предполагает обращение, как к собственному внутреннему миру, так и к внешнему окружающему миру, который в отраженном виде становится для человека полем для самоопределения.

Понятия «самоопределение» и «профессиональное самоопределение» соотносятся как общее и частное. Если самоопределение предполагает определение общей жизненной позиции, понимание

своего положения в жизни и обществе, то профессиональное самоопределение предполагает определение (уточнение, корректировку) профессиональной позиции на разных этапах профессионализации.

Поиск ответов на многочисленные вопросы, возникающие в процессе профессионального самоопределения: что я хочу на самом деле, каковы мои сильные стороны, что происходит на рынке образования и труда, каковы мои шансы на реализацию привлекательного варианта и многие другие - предполагает не только самостоятельные пробы и размышления, но и встречи, беседы с различными людьми. Воздействия других подвергаются при этом определенному осмыслению через призму собственных оснований. И роль помогающего специалиста здесь очень даже уместна.

Признание уместности участия специалистов в процессе профессионального самоопределения не снимает вопроса о характере этого участия. В связи с этим, весьма актуальным становится вопрос о специфике сопровождающей деятельности, выяснение того, что значит сопровождать процесс самоопределения? В одной из своих работ Дэвид Гордон рассказывает историю, очень точно, на наш взгляд, раскрывающую сущность процесса сопровождения. «Однажды, - пишет он, - я заглянул во двор фермы, где беспорядочно металась лошадь. Она заметила ведро с водой и принялась жадно пить воду. Но тут вышел хозяин и стал прогонять лошадь. Лошадь вышла и стала растерянно смотреть по сторонам. Тогда мне захотелось помочь ей найти дорогу домой – на свою ферму. Я подошел к лошади и подтолкнул ее к дороге со словами: «Пора возвращаться домой!». Лошадь, словно заряженная моим решительным и спокойным настроем пошла вперед... Через какое-то время она уверенно повернула с основной дороги, и я последовал за ней. Когда лошадь останавливалась, чтобы пощипать траву, посмотреть на других животных, я слегка подталкивал ее, не давая отвлекаться от основной цели... Я старался быть чувствительным к движению лошади, пытался понять и оценить назначение остановок и выбор направления движения. Лошадь шла, и я следовал за ней... Так, через много миль мы подошли к другой ферме, из которой вышел хозяин со словами: «Беглянка, где ты так долго отсутствовала?». Услышав от меня о месте, где я встретил его лошадь, хозяин еще больше удивился и воскликнул: «Но как Вы узнали, откуда эта лошадь, как смогли привести ее сюда?». Мой ответ, казалось, заставил его задуматься: «Я не знал, откуда эта лошадь, я не знал, как добраться до вашей фермы, но я точно понимал, что лошадь знает дорогу домой, а я просто сопровождал ее в пути. Она привела меня сюда...».

На основе анализа литературы и обобщения практики собственной работы сформулируем несколько наиболее значимых тезисов относительно сопровождения процесса профессионального самоопределения:

1. Сопровождение – это процесс, который требует, прежде всего, чуткого, понимающего отношения к определяющемуся человеку. Умения индивидуально подходить к каждому человеку, находить его положительные стороны, поддерживать позитивные силы развития, содействовать разработке индивидуально-ориентированных образовательных и профессиональных проектов.

2. Сопровождать процесс самоопределения - значит создавать условия для запуска и осуществления самостоятельной деятельности человека по определению собственной профессиональной позиции. Сопровождение ведет к позитивным результатам в том случае, когда оно опирается на деятельность самоопределяющегося человека.

3. Сопровождение предполагает наличие у сопровождающего способности к установлению субъект-субъектных отношений, что значит умение устанавливать отношения со-трудничества, способность слушать, чувствовать, выяснять исходную позицию, интересы, потребности, конструктивно относиться к разнице в позициях и мнениях, признавая множественность вариантов (сценариев) профессионального развития. В рамках субъект-субъектных предполагается не перекладывание ответственности на себя – еще одна ловушка, в которую легко свалиться, - а веру в силы и возможности человека для осуществления действительно непростого процесса самоопределения. Заниматься сопровождением самоопределения возможно лишь в том случае, когда сопровождающий специалист верит в силы и возможности человека самостоятельно двигаться для определения собственной профессиональной позиции, выработки профессиональных и жизненных перспектив и понимает свою роль как роль доброжелательного помощника. Он не определяется за другого и не пускает дело на самотек.

4. Предметом сопровождения является деятельность по собственному самоопределению. Это означает, что важно, прежде всего, понять, что в данный момент делает человек для собственного самоопределения или если не делает ничего, то почему, какие трудности испытывает, что сам может

предложить для их разрешения.

5. Сопровождение – это интерактивный процесс, предполагающий постоянную обратную связь, выяснение того, как продвигается самоопределяющийся человек, как оценивает свои возможности, насколько понимает возникающие трудности и др.

6. Сопровождение необходимо выстраивать в соответствии с уровнем развития способности к профессиональному самоопределению. Древние мудрецы говорили, что можно перейти лишь тот мост, к которому ты подошел. Бессмысленно ставить перед человеком вопросы, к которым он еще не подошел или на которые не компетентен дать ответ. Важно, опираясь на исходный уровень мотивационной, информационной, когнитивной, эмоциональной готовности к самоопределению, предложить те ситуации развития, поставить те вопросы, которые будут помогать в решении актуальных задач профессионального самоопределения и переходу к постановке новых.

7. Эффективность сопровождающей деятельности зависит от творческого вариативного использования разнообразных средств, позволяющих развернуть силы и деятельность человека на решение задач профессионального самоопределения: познание себя, изучение мира профессий, ситуации на рынке труда, взвешивание различных условий и факторов выбора и др.

8. В процессе сопровождения важно помнить о том, что речь идет о профессиональном самоопределении. Это значит - специалист сам должен уметь хорошо ориентироваться в пространстве самоопределения – мире профессий, ситуации на рынке труда, профессиональных требованиях, путях получения профессии и т.д.

СИТУАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Лахмоткина Е.М., аспирант кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского,
педагог-психолог Центра профессиональной ориентации
и психологической поддержки Ресурс», г. Ярославль

В настоящее время накоплен огромный материал, отражающий исследования в области жизненных и профессиональных ситуаций. Интерес к понятию ситуации в последнее время существенно возрос в самых разных областях исследований, поскольку адекватное понимание личности вне реальной жизненной ситуации невозможно. Но подробный анализ ситуационных исследований еще не проводился. Поэтому необходимо рассмотреть специфику ситуационного подхода в рамках отечественной и зарубежной психологии.

В настоящее время отсутствует единство в понимании сущности ситуации. Существует множество разнородных определений понятия ситуации. Понятием ситуации оперируют интеракционизм, психология социального научения, психология среды и психологическая экология, социо- и психолингвистика, социальная психология, психология обучения и клиническая психология.

Начало исследований различных ситуаций можно отнести к 1917 году, когда К. Левин разработывал теорию поля. К 1928 году относятся исследования Г. Хартшума и М. Мэя, в которых изучалась зависимость честности детей от их личностных и ситуационных особенностей. В 30-е годы XX столетия в американских социальных журналах велись оживленные дискуссии о детерминации социального поведения и роли личности и ситуации в ней, в которых участвовали Г. Оллпорт, С. Квин, Дж. Рейнхардт, В. Томас и другие.

Ситуация может быть определена на разных уровнях. Так, Д. Магнуссон предложил 5 уровней определения ситуации:

1. Стимулы - отдельные объекты или действия.
 2. Эпизоды - особые значимые события, имеющие причину и следствие.
 3. Ситуации - физические, временные и психологические параметры, определяемые внешними условиями. Восприятие и интерпретация ситуации придает значение стимулам и эпизодам.
 4. Окружение - обобщающее понятие, характеризующее типы ситуаций.
 5. Среда - совокупность физических и социальных переменных внешнего мира.
- Таким образом, при определении ситуации акцент делается на ее внешнем характере.

Л. Фергюссон находит место ситуации среди четырех понятий личности, обуславливаю-

щих ее поведение наряду с соматическими, социальными и ролевыми.

Понимание ситуации как внешних условий протекания жизнедеятельности человека переключается с такими понятиями, как «социальный случай», «случай», «социальный эпизод». При этом уровне определения ситуация рассматривается как совокупность элементов среды или как фрагмент среды на определенном этапе жизнедеятельности индивида. Это первый подход к определению ситуации, и он наиболее распространен. Его придерживаются Л. Магнуссон, А. Фарнхейм, М. Аргайл, Л. Фергюссон, В. Мишель, Г.В. Балл. Структура ситуации включает в себя действующих лиц, осуществляемую ими деятельность, ее временные и пространственные аспекты. Ситуации различают по экологическим, географическим, архитектурным, психосоциальным и другим переменным среды и их атрибутам.

Согласно второму подходу использование понятия «ситуация», по данным психологического словаря, возможно только в случае понимания ее не как совокупности элементов объективной действительности, а в качестве результата активного взаимодействия личности и среды. При таком понимании ситуации выделяются объективные и субъективные ситуации по преобладающей роли внешних обстоятельств или личности. Ситуация определяется как система объективных и субъективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта.

Объективные элементы охарактеризованы при описании предыдущего подхода к определению ситуации. К субъективным элементам относятся межличностные отношения, социально-психологический климат, групповые нормы, ценности, стереотипы сознания.

Объективные и субъективные ситуации анализируются К. Стеббинсом, который под объективной ситуацией понимает актуальное физическое и социальное окружение, а под субъективной - любой компонент субъективной ситуации, воспринимаемой человеком и поэтому получающей то или иное значение.

Значению и определению ситуации много внимания уделяет также Т. Шибутани, показавший, что определение ситуации происходит посредством придания значения объективной ситуации. Тем самым она становится субъективной. Поведение человека обусловлено не столько внешним окружением, сколько интерпретацией этого окружения.

Исследования, проводимые под руководством Д. Магнуссона, основаны на положении, согласно которому влияние ситуации определяется так называемыми «воспринимающе-когнитивными системами индивида».

В отечественной психологии с таким пониманием ситуации перекликаются исследования, оперирующие понятием «личностный смысл», введенным А.Н. Леонтьевым и понимаемым как «оценка жизненного значения для субъекта объективных обстоятельств и его действий в них». Сторонники теории установки Д.Н. Узнадзе, Ш.А. Надирашвили полагают, что реакция индивида, помимо стимула, обуславливается установкой как целостным психическим состоянием индивида, формирующимся у субъекта под воздействием действительности.

В.Н.Мясищев в концепции отношений личности предложил понятие значимой ситуации, подчеркнув при этом уязвимость личности по отношению к определенным факторам среды. В одном из недавних отечественных исследований В.Н. Воронина и В.Н. Князева предпочтение также отдается второму подходу, а ситуация описывается как когнитивный конструкт личности, который отражает часть объективной реальности, существующей в пространстве и времени и характеризующейся тем или иным социальным контекстом. По представленности ситуации в сознании индивида выделяются два момента: формирование и развитие конструкта ситуации и функционирование конструкта, отражающего ситуацию в качестве элемента целостной системы, представляющей картину мира.

В связи с этим описываются уровни психологической репрезентации ситуации в зависимости от степени полноты представленности в целостной картине мира. Ситуация задает контекст восприятия человека, внося упорядоченность в общую картину социального мира.

Выделяется структурный и содержательный аспекты анализа ситуаций.

Структурные аспекты ситуаций выделяет А. Превин, определяющий ситуацию как некий гештальт, характеризующийся сочетанием четырех компонентов - действующих лиц, осуществляемой ими деятельности, а также ее временем и местом. Дж. Форга делает акцент на содержательном аспекте анализа, а именно на когнитивной репрезентации имеющих место социальных интеракций.

Другая классификация подходов к анализу ситуации, предложенная Д. Магнуссоном,

включает в себя следующие аспекты: 1) анализ особенностей восприятия ситуации; 2) анализ мотивационной стороны; 3) анализ реакций на ситуацию.

Таким образом, очевидно, что в работах, опирающихся на понятия «субъективная ситуация», «интерпретация ситуации», «субъективность ситуации», «ситуация как когнитивный конструктор», «установка», «значимая ситуация», «личностный смысл», подразумевается именно перцептивный аспект ситуаций, то есть понимание ситуации как элемента среды.

Следовательно, снимается кажущееся противоречие между двумя основными подходами к определению понятия «ситуация».

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Маленов А.А., заведующий психологической лабораторией факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

Усложнение условий жизнедеятельности современного человека, высокая технотронность общества, экономическая нестабильность заметно повышают конкурентность социальной среды, одновременно формируя социальный заказ на определенные виды профессиональной деятельности и специалистов, обладающих конкретным набором профессионально важных качеств, знаний, умений, навыков. Особую актуальность данная проблема приобретает в системе профессионального образования, непосредственно осуществляющей подготовку специалистов определенного профиля, способных удовлетворить потребности современного общества.

Каждое учебное заведение, стремясь повысить качество образования, так или иначе сталкивается с проблемой соответствия «выпускаемого продукта» существующему социальному запросу, критерием которого выступает успешное трудоустройство выпускников, их конкурентоспособность на профессиональном рынке. На наш взгляд, одним из возможных направлений разрешения данной проблемы может выступать активное сотрудничество с потенциальными работодателями как необходимое условие для формирования представления о современном рынке труда и требованиях к молодому специалисту. С этой целью на факультете психологии ОмГУ проводится ряд мероприятий, наибольшую популярность среди которых у студентов старших курсов приобрела «Ярмарка вакансий». В рамках данного проекта студенты имеют возможность не только осознать свои профессиональные потребности и интересы, реализовать свои умения в составлении резюме и прохождении собеседования, но и расширить круг сведений о профессиональных и личностных ресурсах и ограничениях. Важно то, что знакомство с реальными работодателями, их деятельностью и требованиями к выпускнику позволяет адепту составить и скорректировать личный профессиональный план, а также определить стратегию его реализации и способы преодоления трудностей на начальных этапах трудовой деятельности в определенной социальной сфере.

Для формирования более полного представления о требованиях, предъявляемых к молодому специалисту-психологу, в 2007 году в рамках проекта «Ярмарка вакансий» нами было предпринято пилотажное исследование 20 работодателей, представляющих разные организации, заинтересованные в реализации определенных видов профессиональной деятельности психологов: центры оказания психологической помощи населению, кадровые агентства, подразделения федеральной службы исполнения наказания, подразделения банков, частные предприятия и фирмы. Участникам опроса был предложен список из 15 качеств (умений), которые требовалось оценить по критерию значимости при приеме на работу в организацию молодого специалиста по 4-балльной шкале. Полученные результаты позволяют утверждать о разной степени важности как личных, так и профессиональных качеств молодого специалиста при приеме на работу (таблица 1).

Опираясь на полученные результаты, можно составить определенную иерархию качеств по критерию важности их наличия у молодого специалиста-психолога при трудоустройстве, условно разделив их на три группы: обязательные, желательные и неважные. Группу обязательных качеств соискателя при приеме на работу (набравших 3 и более баллов) возглавляют «умение общаться с людьми» (средний балл 4) и «ответственность» (средний балл 3,7), которые относятся к личностным особенностям психолога, составляющим важный фундамент его профессиональной успешности. Однако к этой же группе работодателями относятся и «технические навыки», такие как «умение работать с информацией» (средний балл 3,6) и «владение компьютером» (средний балл 3,3), что в оче-

редной раз подтверждает технотронность нашей цивилизации, ее проникновение в любую профессиональную деятельность, в том числе психологическую.

Таблица 1

Частота встречаемости в ответах работодателей качеств молодого специалиста как важных при трудоустройстве (в %)

№	Список качеств	Очень важно	Важно	Желательно	Неважно
1	Умение работать с информацией	60	35	5	0
2	Наличие диплома с отличием	0	5	10	85
3	Участие в общественной работе	10	15	60	15
4	Соответствие темы дипломной работы месту трудоустройства	5	5	40	50
5	Наличие опыта работы	15	15	40	30
6	Прохождение практики в организации	20	15	40	25
7	Владение компьютером	45	35	20	0
8	Умение работать в сети «Интернет»	10	35	45	10
9	Умение общаться с людьми	100	0	0	0
10	Способность выполнять однообразную работу	10	30	40	20
11	Ответственность	75	25	0	0
12	Организаторские способности	30	40	20	10
13	Креативность	40	30	20	10
14	Навыки научно-исследовательской деятельности	5	20	45	30
15	Владение иностранными языками	0	0	45	30

Группу желательных качеств молодого специалиста также открывают личностные профессионально важные качества - «организаторские способности» и «креативность» (средний балл каждого 2,9), дополняют которые «умение работать в сети «Интернет» (средний балл 2,5), «способность выполнять однообразную работу» и «участие в общественной работе» (средний балл каждого 2,2). К прохождению студентом практики в организации и наличию у него опыта работы работодатели менее требовательны (средний балл 2,1 и 2 соответственно).

С незначительным отрывом к группе неважных качеств молодого специалиста при трудоустройстве работодатели относят «навыки научно-исследовательской деятельности» выпускников (средний балл 1,9), «соответствие темы дипломной работы месту трудоустройства» (средний балл 1,5), «владение иностранными языками» (средний балл 1,4) и «наличие диплома с отличием» (средний балл 1,3).

При этом следует отметить, что, несмотря на сходство оценок значимости качеств молодого специалиста при трудоустройстве в целом, результаты ранжирования показывают, что иерархии работодателей, представляющих разные социальные сферы деятельности психологов не совпадают (таблица 2).

Таблица 2

Иерархия значимости качеств молодого специалиста при трудоустройстве в зависимости от сферы деятельности работодателя

№	Список качеств	Организация					Ср. ранг (место)
		Психол. центр	Банк	Предприятие, фирма	Кадровое агентство	Подразделения ФСИН	

1	Умение работать с информацией	4	2,5	3	3	5,5	3
2	Наличие диплома с отличием	15	8	14,5	15	14	15
3	Участие в общественной работе	8,5	6	8,5	11	9,5	8,5
4	Соответствие темы дипломной работы месту трудоустройства	10	14	14,5	13	13	13
5	Наличие опыта работы	13,5	11	10,5	6	9,5	11
6	Прохождение практики в организации	11,5	11	12	4,5	8	10
7	Владение компьютером	6,5	2,5	6	2	5,5	4
8	Умение работать в сети «Интернет»	8,5	5	7	7	11,5	7
9	Умение общаться с людьми	1	2,5	1,5	1	1	1
10	Способность выполнять однообразную работу	6,5	8	8,5	8,5	11,5	8,5
11	Ответственность	2,5	2,5	1,5	4,5	2	2
12	Организаторские способности	5	8	4,5	11	3	5,5
13	Креативность	2,5	11	4,5	8,5	5,5	5,5
14	Навыки научно-исследовательской деятельности	11,5	14	13	11	5,5	12
15	Владение иностранными языками	13,5	14	10,5	14	15	14

На наш взгляд, результаты данного пилотажного исследования открывают перспективы глубокого научного изучения системы современных требований к выпускникам учебных заведений с целью повышения качества учебно-профессиональной подготовки специалистов определенного профиля с учетом сферы их занятости.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Малышева О.К., ассистент кафедры практической психологии
Вологодского государственного педагогического университета,
аспирант кафедры общей и педагогической психологии
Вологодского государственного педагогического университета, г. Вологда

Актуальность проблемы становления профессионала порождает большое количество психологических исследований в данной области. Процесс становления профессионала - сложный многоуровневый процесс.

В.Д. Шадриков рассматривает психологическую систему профессиональной деятельности, в которой системный анализ деятельности выступает как поуровневый. Психологическая система деятельности состоит из следующих уровней: личностно-мотивационного, компонентно-целевого, информационного, структурно-функционального, индивидуально-психологического, психофизиологического. Данное представление о профессиональной деятельности как многоуровневом полиструктурном образовании целесообразно использовать для совершенствования системы профессиональной подготовки специалиста-психолога. Первичное освоение профессии происходит в процессе обучения в вузе, в это время определяется жизненная и мировоззренческая позиция молодого человека, изучаются индивидуальные способы деятельности, формы поведения и общения. Содержание учебных программ по подготовке практических психологов в основном имеет четкую направленность на профессиональную вооруженность психологическими знаниями и умениями, навыками работы с детьми.

Вопросы личностного развития студента и формирование его готовности к будущей профессиональной деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного высшего учебного заведения.

Студент как субъект профессиональной деятельности находится в фазе адепта. На данном этапе происходят очень существенные изменения самосознания, направленности личности, информированности и других сторон индивидуальности.

Высшее образование, оказывая влияние на психику человека, развитие его личности, формиру-

ет склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Профессиональная направленность как обобщенная форма отношения к профессии складывается из локальных оценок субъектом степени личностной значимости (привлекательности/непривлекательности) различных аспектов профессиональной деятельности, ее содержания и условий осуществления. По мере обучения и освоения профессиональной деятельности представления о разных сторонах изменяются, и, вероятно, адекватность образа будущей профессии должна отразиться и на общем к ней отношении.

В процессе своей профессиональной деятельности психолог взаимодействует с людьми, имеющими другое образование, свои собственные взгляды на мир. При таком взаимодействии особенно важна личностная составляющая, профессиональное сознание, система ценностей, этические нормы, профессиональная позиция специалиста-психолога.

Для восприятия себя как будущего профессионала студенту необходимо не только приобрести компетентность (фундаментальную теоретическую и методическую основу), но и сформировать субъективную готовность к ее применению на конкретном рабочем месте, часто в окружении представителей других профессий. Важной задачей университетского образования помимо передачи знаний и умений является формирование личности профессионала, содействие его самоидентификации с профессией, формирование профессиональной позиции.

Проанализировав и обобщив различные подходы к профессиональному развитию личности, мы выделили значимые компоненты в структуре профессиональной позиции:

- отношение к профессии как роду деятельности, требующей определенной квалификации и предполагающей определенную систему подготовки;
- отношение к себе в профессии (профессиональная самооценка, уровень профессиональных притязаний, готовность к профессиональному развитию, саморазвитию);
- отношение к людям в профессии (к клиентам, коллегам).

Профессиональная позиция психолога формируется в процессе обучения на основе развивающихся представлений о профессиональной деятельности. Выделим основные факторы, влияющие на ее формирование: учебно-профессиональный (система психологического образования, включенность в профессиональное сообщество, теоретико-методическая подготовка, возможность реализации полученных знаний на практике), личностный (сформированность профессиональных ценностей, мотивы выбора профессии), социальный (востребованность специалиста в обществе, престиж, возможность трудоустройства).

Таким образом, профессиональная позиция является стержнем, который позволяет психологу эффективно выполнять свою профессиональную деятельность, в том числе при взаимодействии с людьми, имеющими другое мировоззрение, профессиональные взгляды.

Итак, выделим основные теоретические положения, характеризующие профессиональную позицию студентов-психологов:

- профессиональная позиция является компонентом профессиональной направленности личности, отражающим систему его отношений в профессиональной деятельности (к профессии, к себе, клиентам, коллегам); между компонентами устанавливаются функциональные взаимосвязи, происходят изменения в процессе становления профессионала;
- профессиональную позицию психолога рассматривается как система отношений специалиста, определяющая его стремление быть и оставаться психологом, готовность к доброжелательно-безоценочному принятию клиента и потребность в профессиональном и личностном развитии, в обмене опытом;
- профессиональная позиция психолога формируется в процессе обучения на основе развивающихся представлений о профессиональной деятельности; ее содержательной основой являются мотивы профессиональной деятельности, ценностные ориентации личности профессионала, самоотношение;
- в процессе адаптации к профессии профессиональная позиция складывается как система отношений к реальной профессиональной деятельности, становится основой, определяющей поведение специалиста.

В процессе профессионального обучения правомерно ставить особую задачу - развитие у психологов определенной личностной и профессиональной позиции. Иначе говоря, необходимо ставить вопрос о профессионально-личностном сопровождении студента-психолога в процессе обучения.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА СЕВЕРНОГО РЕГИОНА

Марина М.Ю., старший преподаватель Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г. Нижневартовск

Кризис, являясь необходимым условием развития на всех уровнях существования человека, представляет безусловный интерес для исследований во всех сферах жизнедеятельности человека. Особую значимость для нас имеет период становления профессионала, начиная от первоначального выбора профессии и до окончания профессиональной подготовки специалиста в системе высшего профессионального образования.

Период студенчества - время высокодинамичного изменения и развития человека, связанный с переживанием кризиса профессиональной идентификации, т. е. идентификации себя с субъектом будущей профессиональной деятельности. Результатом переживания данного жизненного кризиса является формирование своей профессиональной идентичности, являющейся составной и неотъемлемой частью целостного «образа «Я» зрелой личности.

Подростковый и юношеский возраст, на который приходится период студенчества согласно Эриксону (Erikson, 1950) - это период построения идентичности, выбор собственного типа поведения, мировоззрения, непротиворечивый синтез всех своих психологических проявлений. В работах Э.Эриксона, Р.Дж.Хэвигурста и Дж.Марсиа достижение идентичности рассматривается как социально приемлемая норма развития для юношеского возраста, период наиболее яркого кризиса, когда возникает конфликт между сложившейся к данному моменту конфигурацией элементов идентичности с соответствующим ей способом «вписывания» себя в окружающий мир и изменившейся биологической или социальной нишей существования индивида.

Дж.Марсиа определил идентичность как «структуру эго - внутреннюю самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории» (J.E.Marcia, 1980). Для операционализации теоретических представлений Э.Эриксона Дж.Марсиа (J.E.Marcia, 1966) предложил концепцию статусов эго-идентичности и выделил четыре статуса эго-идентичности (диффузная, принятая, мораторий, достигнутая), которые могут также выступать и как стадии развития эго-идентичности.

Исследование условий и особенностей формирования статусов профессиональной идентичности как фактора дальнейшего профессионального становления выпускников гуманитарного вуза по полученной специальности представляется актуальным в условиях монопромышленного Северного региона, когда возможности выбора сферы профессиональной деятельности ограничены рамками одной отрасли (нефтегазодобывающей) или могут быть связаны со сферой обслуживания.

Наше исследование ориентировано на изучение состояния профессиональной идентичности и связанного с ней кризиса профессионального развития у выпускников Нижневартковского государственного гуманитарного университета.

Данные многочисленных исследований показывают, что на четвертом-пятом курсах наступает кризис профессионального развития, который связан с планированием карьеры и поиском места работы, с целью реализации карьерных замыслов, жизненных планов. Он получил название кризиса профессионального выбора (Э.Ф.Зеер, 2001). Возникает он в результате разочарования, сомнений или недовольства состоявшимся профессиональным выбором, включая имеющуюся в настоящем ситуацию профессионального обучения (уровень подготовки) и предполагаемую в будущем ситуацию профессиональной деятельности, возможной карьеры и жизненной перспективой в целом и неизбежно связан с состоянием профессиональной идентичности.

Мы предполагаем, что наиболее остро переживают кризис те студенты, которые разочаровались в состоявшемся профессиональном выборе, но активно пытаются разрешить эту проблему, пробуя различные варианты, используя все доступные каналы информации и экспериментируя в профессиональном и жизненном плане. Они находятся в активном поиске себя и своего места в профессиональном сообществе. Согласно концепции Дж. Марсиа эти студенты находятся в состоянии «моратория» и профессиональная идентичность ими еще не достигнута. Именно их система установок, отношений и мотивов профессионального самоопределения и развития представ-

лена в нашем исследовании. Для сравнения мы приводим и результаты «неразочаровавшихся» студентов.

В исследовании приняли участие 209 студентов выпускных курсов, обучающихся на разных факультетах. Для анализа состояния профессиональной идентичности выпускников были использованы блоки «Жизненные установки» и «Мотивация» теста «PROFCAREERA 1», для определения кризиса профессионального выбора - анкета «Отношения к настоящему и будущему состоявшегося профессионального выбора».

Наше исследование показало, что к концу обучения в вузе 21% студентов разочаровывается в своем профессиональном выборе. Из них 50% выбирали профессию в соответствии со своими интересами и способностями; для 34% выбор обусловлен только желанием получить диплом о высшем образовании; 12,5% ориентировались на престиж выбираемой профессии; за 3,5% профессию выбирали другие, в основном родители. Для разочаровавшихся в профессиональном выборе студентов вполне логично планировать в будущем продолжить образование. Такие планы есть у 38% разочаровавшихся студентов. Предпочитают работу не по специальности как в государственных, так и в коммерческих структурах, 25 % и желание поработать после получения диплома в государственных структурах по полученной специальности имеют 25% студентов-выпускников. Единицы планируют учебу или работу за границей, а юноши - пойти в армию или основать свое дело (12%). Отметим, что среди студентов, разочаровавшихся в своем профессиональном выборе, нет ни одного, кто не имел бы никаких планов на будущее. Все планируют решение возникшей проблемы профессионального выбора и вполне ответственно относятся к своему профессиональному будущему.

Испытывая к концу обучения в вузе разочарование в состоявшемся выборе и потребность изменить свою жизнь, они выбирают или уже выбрали сферы дальнейшего своего развития как профессионалов, компетентных специалистов, грамотных и востребованных среди определенного профессионального сообщества.

Если сравнивать группу «разочаровавшихся» и группу «неразочаровавшихся» студентов, т.е. студентов, намерения и ожидания которых удовлетворяются данным профессиональным выбором, то среди «неразочаровавшихся» 66% выбирали профессию в соответствии со своими интересами и способностями; 13% - в связи с необходимостью получения диплома о высшем образовании; около 11% студентов выбирали престижную, востребованную на рынке труда профессию, и в основном по совету родителей; 10% ориентировались в своем выборе на результаты профориентационного тестирования или были привлечены небольшим конкурсом при поступлении в вуз на эту специальность. Планируя свое профессиональное будущее, эти студенты ориентированы на продолжение образования (44%); на работу по специальности в государственных или коммерческих структурах (71%); на работу не по специальности (18%). Среди «неразочаровавшихся» есть и те, кто собирается посвятить себя дому, основать свое дело, уехать за границу учиться или работать (11%).

Для «разочаровавшихся» студентов, в целом характерна более высокая жизненная активность. Их показатели активности выше, чем в группе «неразочаровавшихся» (соответственно 50% и 44%), но именно «разочаровавшихся» выпускников отличает отсутствие сформированных знаний, представлений о себе как о человеке, способном и знающем и в связи с этим видящем свое место в мире людей. У «неразочаровавшихся» этот показатель выше (52% и 55%).

Мотивационная ориентация в профессиональной деятельности «разочаровавшихся» и «неразочаровавшихся» студентов имеет кардинальные различия. Так, в группе «неразочаровавшихся» преобладает мотивация достижения (60%) и ориентация на результат (66%), а для «разочаровавшихся» преобладающей является ориентация на условия (68%) и на содержание профессиональной деятельности (63%).

Анализируя данные нашего исследования, мы пришли к выводу о том, что для студентов, разочаровавшихся в своем профессиональном выборе и переживающих кризис профессионального выбора, характерно состояние «моратория», т.е. состояния активного поиска «своей» профессии, «примеривания» различных профессий и профессиональных ролей для идентификации себя в профессии и дальнейшем планировании карьеры.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Минахметова А.З., кандидат психологических наук, доцент
Елабужского государственного педагогического университета, г. Елабуга;
Кулакова Е.Н., ассистент Елабужского государственного
педагогического университета, г. Елабуга

Общее и специальное образование для взрослых выполняет не только культурную и техническую функции, но и является одним из важнейших факторов, обеспечивающих высокую жизнеспособность и жизнестойкость человека. Развитие интеллекта и личности, способности к обучению, постоянному самообразованию является огромной силой, сохраняющей творческий потенциал и повышающей социальную ценность человека.

В современном обществе роль личности как участника производства и организатора собственной профессиональной жизни существенно возрастает, растет цена человеческих ошибок и востребованность его творческих возможностей. Все это существенно повышает требования к личности профессионала и ведет к необходимости совершенствования системы непрерывного профессионального образования и сопровождения специалистов на различных этапах трудового пути. Решение данных проблем невозможно без изучения психологических закономерностей превращения индивида в профессионала и его последующей реализации.

Процесс формирования системы профессиональной деятельности в ходе обучения в вузе осуществляется в несколько этапов и начинается с осознания студентом неэффективности школьных форм учебной деятельности, которые сформировались у него в старших классах средней школы. Анализ тенденций профессионального развития личности на стадии обучения в вузе убеждает нас в том, что данный процесс осуществляется крайне неравномерно. Неравномерность проявляется в резких скачках показателей, характеризующих различные аспекты профессионального становления личности, таких как профессиональная направленность и профессиональная идентичность.

Целью нашего исследования было изучение профессионального развития студентов педвуза, в частности развитие профессиональной направленности и профессиональной идентичности студентов. Для ее достижения использовались следующие методы опроса: методика на определение направленности личности (В. Смекала и М. Кучера) и методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель при участии А.Г.Грецова). Для статистической обработки данных был использован t-критерий Стьюдента.

В выборку было отобрано 5 групп студентов факультета психологии и педагогики Елабужского госпедуниверситета. Всего выборка студентов включала 125 человек.

При проведении исследования были получены следующие результаты.

У студентов, обучающихся на 1, 3 и 5 курсах, преобладающим видом направленности является коллективистская направленность (направленность на взаимные действия). Данный вид направленности характеризует ситуацию, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами. Такие люди проявляют интерес к совместной деятельности, что, на наш взгляд, является немаловажным в работе с людьми, обществом.

У испытуемых, обучающихся на 2 и 4 курсах, преобладает личностная направленность (направленность на себя). Этот вид направленности связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Люди, у которых доминирует направленность на себя, чаще всего заняты сами собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагируют на потребности окружающих. В работе они видят прежде всего возможность удовлетворить свои притязания.

Необходимо отметить, что деловая направленность (направленность на задачу) среди студентов, обучающихся на 1-5 курсах, не является доминирующей, она имеет небольшой процент относительно всей выборки испытуемых - 42,4 %. Деловая направленность отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Люди с преобладающим видом направленности стремятся сотрудничать с коллективом и добиваются наибольшей продуктивности группы.

Проследив динамику развития различных видов направленности (коллективистской, лично-

стной, деловой) студентов, а также становление профессиональной идентичности, можно говорить о том, что как развитие профессиональной направленности, так и становление профессиональной идентичности студентов осуществляется крайне неравномерно. Это связано с тем, что у студентов с каждым последующим годом обучения в вузе происходит перестройка основных ценностей, мотивов, потребностей, которые являются немаловажными в развитии профессиональной направленности и идентичности, что и ведет к изменению как первого, так и второго параметров профессионального развития студентов. Например, поступая в высшее учебное заведение, студенты первого курса попадают в незнакомую им обстановку, новые условия существования и на фоне этого перво-степенной задачей для них является обретение друзей, в связи с чем они и стремятся к общению, а студенты пятого курса находятся в размышлении по поводу своего выхода во взрослую жизнь и по поводу своей будущей работы, где нужно будет устанавливать и поддерживать хорошие отношения с коллегами по работе.

Говоря о становлении профессиональной идентичности, отметим, что критическими периодами ее развития являются 2 и 4 годы обучения в вузе. Эти данные свидетельствуют о том, что на втором курсе студент преодолевает школьную идентичность, сложившуюся у него в старших классах средней школы, и начинает обретать студенческую, которая, собственно, и обеспечивает превращение вчерашнего школьника в настоящего студента и которая в течение всего периода обучения в вузе непрерывно развивается, уточняется, конкретизируется, наполняется новым смыслом и содержанием. Первокурсник до определенного момента ощущает себя еще школьником. Психологически это проявляется в том, что он не может до конца поверить в то, что он студент, или не может осознать себя студентом, у него сохраняются школьные привычки, он оценивает все происходящее с позиции школьника, ему неуютно и непривычно в роли студента. К концу 2 курса у него начинает накапливаться некая масса опыта студенческой жизни, которая и позволяет ему окончательно преодолеть школьную идентичность. Критический период формирования идентичности на четвертом курсе предположительно связан с тем, что студенты проходят педагогическую практику, на основе которой и происходит перестройка отношения студента к себе как профессионалу и к будущей профессиональной деятельности. Возможно, это состояние переживается ими как неготовность к самостоятельной деятельности, как ощущение страха перед будущим вообще и профессиональными перспективами в частности, но нужно отметить, что на 5 курсе кризис выбора сменяется сформированной профессиональной идентичностью. Это говорит о том, что система наиболее общих представлений о самом себе, своем месте в мире, а также осознание себя как профессионала, точнее, профессиональная идентичность у большинства студентов к концу обучения в вузе уже сформирована.

Таким образом, результаты исследования еще раз убеждают нас уделять внимание проблемам профессионального развития студентов как в период обучения в вузе, так и после его завершения, для того чтобы снизить рост человеческих ошибок и увеличить востребованность его творческих возможностей.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Мищенко Т.В., кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Вопросы профессиональной идентичности и профессионального самоопределения в последние годы приобрели особую актуальность. Это обусловило появление большого количества исследований, выполненных на эмпирическом либо теоретическом уровне. Вместе с тем, сложившееся понимание профессиональной идентичности и профессионального самоопределения как существенных сторон общего процесса развития личности, необходимость рассмотрения данного вопроса в контексте основных проблем психологической науки создают потребность в его дальнейшем осмыслении.

Целью данной статьи является исследование проблемы профессиональной идентичности как результата профессионального самоопределения студентов.

Чтобы соотнести профессиональную идентичность с профессиональным самоопределением,

необходимо рассмотреть понятия профессионального самоопределения и профессиональной идентичности более подробно.

В настоящее время в психологии обозначилось несколько ведущих направлений изучения профессионального самоопределения личности.

Как отмечает Е.А. Климов, профессиональное самоопределение – содержательный процесс, имеющий свое развитие. Показателями этого развития являются изменения в сфере таких важнейших параметров личности, как ее профессиональная направленность и профессиональное самосознание.

По мнению Д.А. Леонтьева, профессиональное самоопределение – это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни. Оно существенно влияет не только на брачно-семейные перспективы, и на материальное благосостояние, и на психологическую гармонию, самооценку и взаимоотношения с самим собой, и на местожителство, поездки и переезды, и на многое другое – трудно назвать хоть один аспект образа жизни, на который не влиял бы, причем самым существенным образом, выбор профессии, сделанный после окончания школы.

Н.С. Пряжников профессиональное самоопределение исследует как самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности.

Как считает Л.Б. Шнейдер, профессиональное самоопределение рассматривается как длительный процесс внутреннего, субъективного плана, поиск человеком «своей» профессии и «себя в профессии», определение для себя профессиональных позиций и перспектив, достижение их. В этом понимании профессиональное самоопределение есть такой этап социализации, внутри которого человек приобретает готовность к самостоятельной профессиональной деятельности, т.е. становится субъектом деятельности. Добавим, что, став субъектом деятельности, человек в целом завершает тем самым свое общее профессиональное самоопределение, не прекращая своего профессионального развития, кроме того, продолжают другие специфические виды профессионального самоопределения.

Понятие профессиональной идентичности было рассмотрено в трудах Е.П. Ермолаевой, Н.Л. Ивановой, Ю.П. Поваренкова, Л.Б. Шнейдер и др.

На современном этапе развития психологической науки выделяется новый критерий профессионального развития личности - профессиональная идентичность, которая становится ведущей характеристикой субъекта труда. По мнению Ю.П. Поваренкова, она свидетельствует о принятии избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, а также о степени признания себя как профессионала.

В исследованиях, посвященных общей проблеме идентичности и частной - профессиональной идентичности были получены важные результаты, которые позволяют сформировать определенные представления о закономерностях становления профессиональной идентичности, вместе с тем, остаются неясными вопросы, связанные с этапами становления профессиональной идентичности в целом и в период обучения в вузе, кризисами профессиональной идентичности, возникающими в процессе обучения. Неизученными являются факторы, которые влияют на становление профессиональной идентичности на этапе обучения в педагогическом вузе, а также вопрос о соотношении параметров, определяющих становление профессиональной идентичности.

Определяя место профессиональной идентичности в психологической науке, отметим, что в работах отечественных и зарубежных психологов идентичность понимается как результат активного процесса, который отражает представления субъекта о себе, собственном пути развития и сопровождающийся ощущением сильного «Я» в собственной неповторимости, тождественности и определенности.

В психологии традиционно выделяют личностную и социальную идентичности. Выделение профессиональной идентичности является закономерным процессом последовательной дифференциации понятия идентичности, поскольку в основе данного процесса лежит специфика ее элементов. По мнению, Ю.П. Поваренкова понятие «профессиональная идентичность» является конкретизацией понятия «личностная идентичность» и «социальная идентичность» применительно к содержанию и условиям профессионального становления личности.

Опираясь на концепцию профессионального становления Ю.П. Поваренкова, мы выделили три основные линии развития профессиональной идентичности, а соответственно и три группы показателей, которые использовали для оценки уровня ее сформированности.

Первая группа показателей характеризует отношение человека к себе как будущему и дейст-

вующему профессионалу. В данном случае речь идет о реальной или прогнозируемой профессиональной самооценке. Вторая группа показателей характеризует отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом. В психологии эти показатели традиционно используются для оценки удовлетворенности человека трудом. Третья группа показателей профессиональной идентичности связана с оценкой отношения человека к системе ценностей и норм, традициям и ритуалам, характерным для каждой профессиональной общности.

Отсюда следует, что профессиональная идентичность является системным образованием, а ее формирование происходит на основе целого комплекса различных механизмов, включая когнитивный, мотивационный и ценностный. В качестве параметров профессиональной идентичности выделяются такие параметры как: принятие профессии, принятие себя в профессии, принятие ценностей профессионального сообщества.

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».

Автор выделяет: «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».

Как отмечает Ю.П. Поваренков, фиксация понятия функциональной системы профессиональной идентичности задает новый ракурс изучения идентичности и позволяет выделить особые формы социально – психологической активности, ориентированные на достижения заданного уровня профессиональной идентичности. Содержание данной активности, названной профессиональной идентификацией, раскрывается через операциональную подструктуру функциональной системы и обнаруживает тесную связь с другими составляющими профессионального развития человека: профессиональным самоопределением, профессиональной самооценкой, профессиональной деформацией.

Итак, профессиональная идентичность – это определенный качественно положительный результат профессионального самоопределения личности.

Нами были получены следующие эмпирические данные, характеризующие процесс становления профессиональной идентичности в период обучения в вузе.

Период обучения в вузе является важным этапом в процессе становления профессиональной идентичности, и может определиться нами как процесс профессионального самоопределения.

Опираясь на исследование, проводимое под руководством Ю.П. Поваренкова, в рамках которого изучалось развитие профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза, и о котором было рассказано в наших предыдущих работах, мы можем выделить следующие особенности формирования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза.

Процесс профессиональной идентичности студентов педагогического вуза осуществляется поэтапно через последующую смену учебно-академической, учебно-профессиональной, профессиональной идентичности. Переход от одного вида идентичности к другому происходит на основе кризисов идентичности. Динамика профессиональной идентичности проявляется в гетерохронности кризисов идентичности, в различных связях с качествами личности и взаимодействием с критериями эффективности деятельности. Общая динамика профессиональной идентичности в период обучения в вузе проявляется в том, что со 2 по 4 семестр отмечается учебно-академическая идентичность, с 4 по 6 семестр выделяется кризисный период идентичности, с 6 по 8 семестр определяется учебно-профессиональная идентичность, с 8 по 10 семестр вновь наблюдается кризис идентичности, ведущий к становлению профессиональной идентичности, но уже в период самостоятельной работы.

Начиная с 4 семестре идет смена идентичности с учебно-академической на учебно-профессиональную, студент к качеству целеустремленный добавляет и ПВК, такие как гуманный, трудолюбивый, тактичный. Т.е., данный кризис идентичности является основанием для последующего развития профессиональной идентичности, в данном случае учебно-профессиональной идентичности, с 4 по 8 семестр отмечается переход от учебной идентичности к учебно-

профессиональной.

Со 2 по 6 семестр наблюдается тенденция к снижению параметра принятия профессии. Тенденция к снижению на 6 семестре связана с переходом от учебно-академической идентичности к учебно-профессиональной, представления студента-третьекурсника о профессии, ее содержании, условиях деятельности изменяются с идеальных на реальные, данная закономерность связана с первой ознакомительной педагогической практикой в школе.

Тенденция профессиональной идентичности по параметру принятие ценностей профессионального сообщества определяется следующей: наблюдается переориентация ценностей, которая происходит на 6 семестре и проявляющаяся кризисом идентичности. На 2 и 4 семестре ценности профессионального сообщества для их принятия и идентификации с ними, по мнению студентов, должны носить социально активный, самостоятельный, творческий характер, они более учебно ориентированы, здесь развивается учебно-академическая идентичность. На 8 и 10 семестре, после кризиса идентичности на 6 семестре, тенденция меняется в сторону приоритета исполнительских, носящих профессионально неактивный характер ценностей, отмечается формирование учебно-профессиональной идентичности.

Эта динамика конкретизируется структурными связями между параметрами профессиональной идентичности и самим критерием профессионального развития. Отмечается высокая значимость связи между профессиональной идентичностью и ее параметром принятие профессии на всех семестрах, то есть мы можем говорить о том, что ведущим параметром профессиональной идентичности выступает параметр принятие профессии, но влияют на формирование и развитие профессиональной идентичности все 3 параметра и механизмы их взаимодействия в период обучения в вузе.

Также для уточнения общей динамики определялась связь профессиональной идентичности и ее параметров с личностными характеристиками, интеллектуальными характеристиками и успеваемостью. Выявилось, что ведущий параметр профессиональной идентичности – принятие профессии – значимо коррелирует с такими личностными характеристиками, как теплота, импульсивность, смелость, экстраверсия, во 2 семестре и смелость – в 6 семестре. В 8 семестре выделяется личностное качество, коррелирующее со всеми параметрами профессиональной идентичности, – это воображение, оно является ведущим на данном этапе обучения в вузе и влияет на формирование профессиональной идентичности. В 6 семестре отмечена обратная взаимосвязь принятия профессии и профессиональной идентичности с успеваемостью и с уровнем умственного развития; это скорее всего говорит о том, что студенты, обладающие более высоким уровнем умственных способностей, адекватнее оценивают ситуацию своего профессионального развития, соотносят свои способности с тем уровнем требований, который предъявляется к профессии педагога. Данная корреляция подтверждает кризис идентичности в 6 семестре.

Таким образом, процесс становления профессиональной идентичности, т.е. процесс профессионального самоопределения в период обучения в вузе носит неравномерный характер, специфические особенности формирования которого необходимо учитывать при составлении учебных и образовательных программ в высшей школе для успешного формирования профессиональной идентичности в период профессионального обучения.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРНЫХ ПСИХОЛОГОВ В КЛАССИЧЕСКИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Морогин В.Г., заведующий кафедрой психологии Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники, доктор психологических наук, профессор, г. Томск

В российской системе управления психологическим образованием сложилась точка зрения о том, что подготовка психологов любого профиля является исключительной прерогативой классических университетов. Сторонники этой концепции исходят из того, что психология изначально причисляется к разряду гуманитарных дисциплин, а потому должна преподаваться в гуманитарном вузе. Но так ли это? В середине XIX столетия психология выделилась из философии и стала самостоятельной экспериментальной наукой, а с начала XX столетия приобрела прикладной характер. Более того, само развитие психологии в прошлом веке обусловлено, прежде всего, запросами практики: медицинской, педагогической, производственно-технологической. Этот несомненный факт указыва-

ет на то, что психологические проблемы существуют в любой области человеческой деятельности и заниматься их решением должен психолог, но такой психолог, который компетентен в профильных вопросах. Поэтому вполне обоснован и иной взгляд на проблему психологического профессионального образования: обучение классических «чистых» психологов действительно должны осуществлять гуманитарные вузы, в то время как узкопрофессиональная психологическая подготовка должна стать прерогативой профильных университетов, где наряду с достаточной психологической базой, способной сформировать у студента психологическое мышление будет реализована профессиональная программа, соответствующая профилю университета.

В полной мере такой подход оправдан при подготовке психологов, призванных решать психологические задачи в производственно-технологической сфере. Это тем более важно, что характер требований к профессиональным качествам выпускника технического вуза в XXI веке существенно изменился. Теперь он должен не только обладать отличными профессиональными навыками, но и знать психологические закономерности взаимодействия человека со сложными техническими устройствами, а также уметь психологически грамотно вести себя в любых производственных ситуациях. Особенно остро эта проблема встала в последние годы, что, с одной стороны, связано с бурным развитием компьютерных технологий, а с другой – с неизбежной коммерциализацией производства и постоянно возрастающей ролью личности в любых производственных, технологических и управленческих процессах.

Эти тенденции стимулируют рост потребностей в хорошо подготовленных профессионалах самого различного профиля. Выросла и потребность в специалистах-психологах, способных решать сложный комплекс вопросов на промышленных и иных предприятиях самого разнообразного типа собственности – государственных, средних, малых. Их роль в этих организациях определяется умением хорошо ориентироваться в социально-психологических отношениях в коллективе, управлять конфликтными ситуациями, проводить работу по профессиональному отбору, подбору и расстановке кадров. Инженерный психолог – это специалист, способный возглавить творческий коллектив; на промышленном предприятии он может успешно выполнять функции мастера, так как помимо хорошей психологической подготовки, он обладает инженерными знаниями по своему профилю. Еще одна важная функция инженерного психолога на производстве – оптимизация взаимоотношений между человеком и сложными техническими устройствами, в частности, взаимодействия человека и компьютера. Не секрет, что современная тенденция к сплошной компьютеризации накладывает заметный отпечаток на личность человека. Поэтому одна из задач инженерного психолога – компенсировать эти влияния.

С этой негативной тенденцией тесно связана проблема, которая обозначилась совсем недавно. Она также обусловлена быстрым развитием сложных компьютерных технологий. Для ее описания в медицинской практике появился специальный термин – «компьютерная аддикция» – который означает психологическую зависимость человека от компьютера. Результатом такого рода зависимости являются ограничение сферы межличностных контактов и связанные с этим ограничения личностные изменения. Компьютерный аддикт начинает предпочитать общение с компьютером реальному человеческому общению, происходит подмена реального мира миром виртуальным, что отрицательно сказывается на развитии личности и может привести к серьезным психическим нарушениям.

Особенно опасна такая зависимость в детском возрасте. Конечно, подобного рода аддикция в какой-то мере является компенсаторной в том смысле, что она может отвлечь подростка от еще более опасной зависимости – наркотической (в современном обществе – это проблема № 1), однако и компьютерная зависимость порой приводит, может быть не к столь разрушительным, но все же достаточно серьезным последствиям. А между тем в технический вуз идут и имеют наибольшие шансы поступить в него именно такие подростки, которые уже хорошо знакомы с современными компьютерными технологиями, поэтому в техническом вузе эта проблема стоит гораздо острее, нежели, например, в вузе гуманитарном. Специальных исследований компьютерных аддикций пока не проводилось, но уже предварительный статистический анализ подтверждает эту гипотезу: в гуманитарных вузах среди студентов выше процент наркозависимых, а в технических – компьютерных аддиктов. Поэтому в техническом вузе, особенно в таком, где современные высокоинтеллектуальные технологии занимают ведущее место в учебном процессе, необходима специальная инженерно-психологическая подготовка, которая поможет компенсировать эту негативную тенденцию.

Подготовка профессиональных инженерных психологов по программам классического уни-

верситета проблемы не решает. В классическом вузе выпускник получает фундаментальную психологическую подготовку, но он очень далек от конкретных производственных проблем, поэтому требуется дополнительное время для того, чтобы молодой специалист вошел в курс дела и стал способным решать свои профессиональные вопросы. И даже в том случае, когда в классическом вузе вводится специализация «инженерная психология», проблема остается. Примером тому может служить опыт 70-х – 80-х годов, когда на промышленных предприятиях вводились специальные психологические службы. Подготовку психологических кадров для этих служб взяли на себя факультеты психологии классических университетов; там готовили очень хорошо психологически подготовленных профессионалов, но практически незнакомых с производственными проблемами. В результате готовность молодого специалиста, пришедшего после окончания классического факультета психологии на производство, к выполнению своих должностных обязанностей оставляла желать много лучшего, и ему нужно было еще несколько лет для того, чтобы вникнуть в стоящие перед ним проблемы. Именно в те годы и появился специальный термин – «производственная адаптация» – в котором, как в зеркале, очень рельефно отразилась эта проблема.

Обучение профессиональных психологов в техническом вузе сразу же решает и эту проблему, потому что наряду с психологическими знаниями и умениями, формирующими у студента психологическое (не инженерное) мышление, выпускник технического вуза получает и солидную техническую подготовку. В общетеоретическом плане эта проблема уже нашла свое отражение в компетентностном подходе, с позиций которого в настоящее время разрабатываются ГОСы 3-го поколения. Открытие специальности «Психология» со специализацией «Инженерная психология» в техническом вузе – это конкретная реализация компетентностного подхода: инженерный психолог должен не только обладать психологическим мышлением и хорошо знать психологию, но и быть компетентным в производственных вопросах своего профиля.

В этой связи следует признать, что идея открытия специальности «Психология» со специализацией «Инженерная психология» и создания на этой основе факультета инженерной психологии в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) является новой и весьма интересной. В университетах Томска и других городов Сибири психологов с такой специализацией не готовят, а в ТУСУРе имеются все необходимые предпосылки для реализации этого проекта. ТУСУР – государственный университет, в нем есть необходимый аудиторный фонд, этот вуз прекрасно оснащен технически, что очень важно для специализации «Инженерная психология». Но факультет инженерной психологии не должен готовить инженеров со специализацией «Инженерная психология», потому что такие попытки уже предпринимались некоторыми вузами, но ни к чему хорошему не привели – студенты как были инженерами, так ими и остались. Инженерный психолог должен быть именно психологом, то есть профессионалом с психологическим, а не инженерным мышлением; в то же время ему необходима профильная инженерная подготовка, пусть не на уровне высокого профессионала, но достаточная для того, чтобы не быть профаном в технической сфере.

Все эти факторы дают основание считать, что подготовка инженерных психологов в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники может осуществляться на достаточно высоком уровне, а выпускники-психологи с такой специализацией будут востребованы на предприятиях и в организациях не только Томска, но и всего Сибирского региона. В частности, об этом свидетельствуют результаты бесед, проведенных с руководителями крупных предприятий Томска. Впрочем, директора мелких и средних фирм также убеждены в полезности специалистов такого профиля. Можно предположить, что в других Сибирских регионах эта потребность еще выше (например, в Кузбассе), так как Томск в этом отношении можно считать еще относительно благополучным городом.

Специальности «Инженерная психология» пока еще нет в государственном реестре специальностей, поэтому логично открыть в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники специальность 030301 – «Психология» со специализацией «Инженерная психология». В ТУСУРе реализуется широкомасштабная инновационная программа, и в ее рамках создание факультета инженерной психологии с введением новых специализаций выглядит своевременным и целесообразным. Для этого в ТУСУРе есть все необходимые предпосылки:

1. Кафедра психологии, сотрудники которой ведут занятия по психологическим дисциплинам для студентов непсихологических специальностей.
2. Научная школа, которая сложилась на основе концепции ценностно-потребностной сфе-

ры личности профессора В.Г. Морогина. Это направление представляет собой самостоятельную ветвь Ярославской психологической школы, знаменитой своими исследованиями в области инженерной психологии и психологии труда. Под научным руководством проф. В.Г. Морогина уже защищено 8 кандидатских диссертаций, еще 4 представлены к защите в 2007 году. Теория, методология и методика научной школы изложена в монографии «Ценностно-потребностная сфера личности» (Томск, 2003). Разработана и апробирована система оригинальных авторских методик для исследования ценностно-потребностной сферы личности, которая реализована в виде комплекса компьютерных программ. Автор и разработчик системы – В.Г. Морогин.

3. Создан временный творческий коллектив, усилиями которого разработаны рабочие программы специализации «Инженерная психология». Это ядро профессорско-преподавательского состава будущего факультета инженерной психологии.

4. Разработана программа специализации «Инженерная психология», которая предусматривает подготовку специалистов на стыке технических и психологических специальностей. В программу специализации включены такие уникальные курсы, как «Программирование психологических методик», «Медико-психологические вопросы взаимодействия человека и компьютера», «Производственная конфликтология» и т.п. Предусмотрен также обширный психологический практикум с использованием современной компьютерной техники и специальных приборов для психофизического и психофизиологического исследований.

5. Ведется активная работа по обеспечению дисциплин специальности 030301 – «Психология» учебной и учебно-методической литературой. Заказаны необходимые для учебного процесса учебники и учебные пособия. Опубликовано учебное пособие В.Г. Морогина «Психология: этюды истории». Готовятся к печати еще 4 учебных пособия.

6. Подготовлены все документы, необходимые для лицензирования специальности 030301 – «Психология» со специализацией «Инженерная психология».

Таким образом,

1. Профессиональную подготовку инженерных психологов целесообразно осуществлять в профильных технических университетах на факультетах инженерной психологии. Выпускник такого факультета должен быть психологом с психологическим, а не инженерным мышлением; в тоже время такой специалист обязан пройти необходимую инженерную подготовку, соответствующую профилю вуза. Классическое психологическое образование остается прерогативой гуманитарных университетов.

2. Открытие специальности «Психология» со специализацией «Инженерная психология» – это конкретная реализация компетентностного подхода, положенного в основу ГОСов 3-го поколения.

3. Прогрессивным и целесообразным шагом, отражающим тенденции развития современного производства и общества в целом может стать введение в государственный реестр специальностей новой специальности – «Инженерная психология».

4. Намечившиеся в современном психологическом образовании тенденции дают основание предполагать, что в недалеком будущем подготовка профессиональных психологов прикладного характера будет осуществляться в каждом крупном вузе.

В XVII веке ведущей научной дисциплиной была механика, в XVIII ею стала химия, XIX столетие – век естественных наук, XX – кибернетики и компьютеров. В начале XXI столетия компьютер уже перестал быть последним достижением научной мысли и превратился в мощный интеллектуальный инструмент познания, а ведущей наукой XXI века призвана стать психология.

К ВОПРОСУ ОБ УСПЕШНОСТИ ТРУДОУСТРОЙСТВА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Нехаева Ю.А., аспирант Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль

Последнее десятилетие характеризуется активным практическим изучением проблемы трудоустройства, однако целостного теоретического представления об этом виде трудовой деятельности, о поведении человека в условиях трудоустройства, о критериях успешности данного вида деятельности до сих пор нет. Наиболее интересной для изучения процесса трудоустройства нам пред-

ставляется аудитория молодых специалистов - выпускников вузов. Во-первых, данная группа впервые, получив высшее образование, выходит на рынок труда и сталкивается с необходимостью трудоустройства. Несмотря на наличие диплома и объемного багажа знаний, эта группа уязвима по сравнению с другими специалистами ввиду отсутствия практического опыта работы и навыков трудоустройства. Так, при рассмотрении двух кандидатов на одну вакансию работодатель скорее отдаст предпочтение тому, у кого есть опыт работы.

Чтобы понять критерии успешности изучаемой нами деятельности, надо дать ей определение. В современной литературе понятие «трудоустройство» используется в двух значениях: процесс и результат. При анализе трудоустройства мы используем деятельностный подход и понимаем трудоустройство именно как вид трудовой деятельности. Согласно В.Д. Шадрикову «трудовая деятельность является процессом активного изменения предметов природы в целях приспособления их для удовлетворения потребностей человека». Нами же трудоустройство рассматривается и как процесс поиска, и как результат устройства на работу. Трудоустройство молодого специалиста является отдельной деятельностью, не включенной ни в вузовское обучение, ни в трудовую деятельность на рабочем месте. Трудоустройство - это отдельный и полноценный вид трудовой деятельности, который в обязательном порядке предшествует трудовой деятельности на рабочем месте.

У трудоустройства, как и у любого другого вида трудовой деятельности, есть своя цель («то, что должен получить человек в итоге деятельности») и результат («то, что получает человек в итоге деятельности»). Так, целью деятельности в данном случае выступает конкретное или абстрактное, идеальное или реальное рабочее место, удовлетворяющее потребностям и, как правило, возможностям человека. Цель деятельности по поиску работу есть всегда, однако она может быть осознаваемой или неосознаваемой. В случае если человек нашел рабочее место, мы можем говорить о наличии результата деятельности по трудоустройству. Однако найденное рабочее место может отвечать поставленной цели, а может и не соответствовать ей. Только в этом случае мы говорим об удовлетворенности или неудовлетворенности найденной работой. Если человек не удовлетворен предоставленной ему работой, то скорее всего в ближайшем будущем он вернется к процессу трудоустройства, и так будет продолжаться до тех пор, пока найденная работа не будет более или менее удовлетворять человека.

Вслед за В.Д.Шадриковым мы должны взять за параметры эффективности деятельности производительность, качество и надежность. Однако, учитывая социально-психологический характер деятельности по трудоустройству, определить количественные показатели трудоустройства не представляется возможным. Производительность измеряется не только количеством, но и временем, в течение которого было произведено определенное количество продукции. Говоря об успешности процесса трудоустройства, важным критерием мы должны признать время, по истечении которого кандидат находит работу или, наоборот, не находит. Однако, анализируя такой сложный феномен, как трудоустройство, можно сказать, что скорость не всегда верный критерий успешности. Большинство источников современной литературы по трудоустройству основным критерием успешного трудоустройства называют в первую очередь короткий период времени поиска работы и ограниченные усилия. Однако авторы не уточняют, какой конкретно интервал времени является коротким, а какие усилия ограниченными.

В данном случае, на наш взгляд, уместно говорить о сравнительной категории соотношения времени и количества предпринятых действий (составленных резюме, просмотренных газет, сайтов, пройденных собеседований). В частности, количество собеседований, пройденных у других работодателей до трудоустройства на искомое место работы, само по себе является показателем затраченного времени и усилий человека при поиске работы. Если мы говорим о молодом специалисте, малое количество предпринятых кандидатом действий в короткий промежуток времени скорее всего вряд ли приведет его к заветной должности. Это будет свидетельствовать лишь о низких притязаниях кандидата и готовности согласиться на первое более или менее приемлемое предложение. Напротив, чем более интенсивно и активно ищет работу молодой специалист-выпускник вуза, тем выше вероятность устроиться на искомую работу. Однако этот критерий, на наш взгляд, не является необходимым и достаточным для диагностики успешности трудоустройства. Ряд современных исследователей, обеспокоенных проблемой трудоустройства молодых специалистов, считает важным показателем успешного трудоустройства короткий интервал между окончанием вуза и началом трудовой деятельности. Однако данный критерий скорее показателен для администрации вуза, одним из составляющих рейтинга которого является именно скорость трудоустройства выпускников.

В роли качества как второго показателя эффективности деятельности может выступать трудоустройство по специальности, полученной в вузе. Однако результаты наших исследований показывают, что трудоустройство по специальности редко свидетельствует об успешности трудоустройства. Неправоммерно и деление кандидатов на успешных и неуспешных в трудоустройстве по уровню заработной платы, так как уровень притязаний у кандидатов разный. Для одного кандидата мотивом поиска работы может выступать высокий заработок, для другого - интересная и содержательная работа. Наиболее важным, на наш взгляд, критерием является субъективная удовлетворенность соискателя найденной работой.

Надежность как третий критерий эффективности трудоустройства, на наш взгляд, проявляется в соответствии найденной работы способностям человека, а выражается это в удовлетворенности работодателем результатами труда молодого специалиста, показателем чего является прохождение испытательного срока молодым работником.

Однако мы считаем, что принципиальная разница успешности и эффективности заключается в субъект-объектном характере данных понятий по отношению к человеку как активному деятелю процесса трудоустройства. Успешность деятельности представляется нам более субъективной характеристикой, чем эффективность. Как и ценности, критерии успешности для каждого субъекта свои. Поэтому наиболее оптимальным параметром успешности трудоустройства является комплекс показателей как субъективного, так и объективного характера, отражающих и процесс, и результат этой деятельности: количество затраченных усилий при поиске работы (например, количество пройденных собеседований), субъективная удовлетворенность найденной работой и прохождение испытательного срока.

Библиографический список

1. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности /В. Д. Шадриков. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1979 г.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ С ВЫСОКИМ И НИЗКИМ УРОВНЕМ КОММУНИКАТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Нурлигаянова О.Б., кандидат психологических наук, заведующая кафедрой менеджмента Коряжмского филиала Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова»

Психологический анализ проявления толерантности в процессе педагогической деятельности учителя свидетельствует о том, что она является профессионально важным качеством личности учителя. Анализируя особенности толерантности учителя в педагогическом процессе, Ю.П. Поваренков определяет два вида толерантности педагога: социальная (или социально-психологическая) и психологическая (или психофизиологическая). Наличие социальной толерантности позволяет учителю эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, а сформированность психологической толерантности обеспечивает высокую устойчивость учителя к многочисленным профессиональным стрессам и способствует эффективному построению профессиональной карьеры. В данном исследовании нас интересовала взаимосвязь коммуникативно-педагогической толерантности с личностными качествами учителя. В ходе эксперимента была осуществлена попытка определить индивидуально-психологические характеристики, которые лежат в основе формирования коммуникативно-педагогической толерантности.

В эксперименте приняли участие педагоги средних общеобразовательных школ гг. Коряжмы, Котласа Архангельской области в количестве 286 человек. Для изучения педагогической толерантности использовались следующие методики сбора эмпирических данных: определение суммарного показателя толерантности Д.В. Зиновьева (СПТ); определение коммуникативной толерантности В.В. Бойко. Для изучения индивидуально-типических особенностей толерантных и интолерантных педагогов использовалась методика многофакторного исследования личности 16PF Кэттелла.

Профиль личности педагога с высоким уровнем толерантности включает высокие оценки по шкалам В (интеллект), С (сила«Я»), Н (смелость), экстраверсия и минимальные оценки по шкалам L (подозрительность), Q2 (самоудовлетворенность), Q4 («свободно плавающая» тревожность) и тре-

возможность. Оценка по фактору В=7, что предполагает высокие мыслительные способности, проницательность, высокий уровень обучаемости, широкие интеллектуальные интересы. При этом наблюдается эмоциональная стабильность фактор С=8 и низкий уровень тревожности (Q4=4). Экстравертированная личность данный фактор равен 7, что подтверждается и фактором Н (смелость)=7 эти факторы в сочетании говорят об активности педагогов в контактах с людьми, они не испытывают трудностей в общении, проявляют дружелюбие и отзывчивость. В конфликтных ситуациях не восприимчивы к угрозе. Минимальные показатели по фактору L (подозрительность) свидетельствуют о том, что учителя с высоким уровнем педагогической толерантности гибки в отношении перемен, не ожидают враждебности в свой адрес, приемлет незначительность личности, понимающий и допускающий, терпеливый, не стремится исправлять ошибки других, уживчив и независтлив, легко примиряется, не стремится конкурировать, более склонен к диалогу и сотрудничеству. Достаточно низкий показатель по фактору Q2 (самоудовлетворенность) говорит о том, что педагог может испытывать неудовлетворенность в уединенной работе.

Профиль личности интолерантного педагога включает высокие оценки по шкалам N (проницательность), O (склонность к чувству вины). Личность с достаточно высоким показателем по фактору N способна держать других на достаточной дистанции для того, чтобы спокойнее было жить. Умение общаться с людьми снижено оценкой по фактору E. Неадекватность в общении с другими людьми усугубляется высокой оценкой по фактору O (склонность к чувству вины). Педагогу с низким уровнем педагогической толерантности характерна подозрительность, во взаимоотношениях с людьми от которых что-либо зависит, чувствителен к их одобрению или неодобрению.

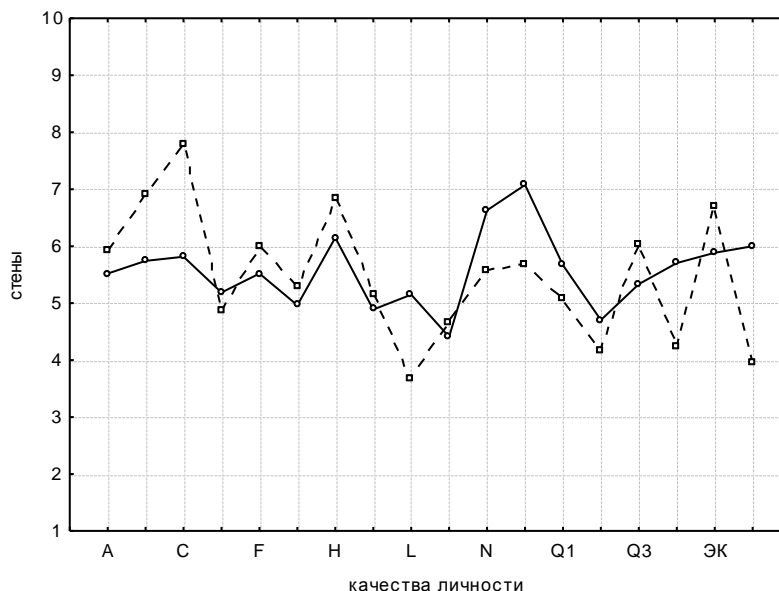


Рисунок 1. Профиль личности толерантного и интолерантного учителей

———— интолерантный педагог
 - - - - - толерантный педагог

Результаты исследования демонстрируют существенные различия между структурами качеств личности толерантных и интолерантных педагогов. В таблице 1 представлены характеристики корреляционной матрицы показателей по Кеттеллу толерантных и интолерантных педагогов. Можно отметить, что показатель дивергентности (количество положительных связей) у педагогов с высоким уровнем коммуникативно-педагогической толерантностью выше, чем у интолерантных педагогов. Данный показатель влияет на общую организованность структуры, которая значительно выше у толерантных педагогов.

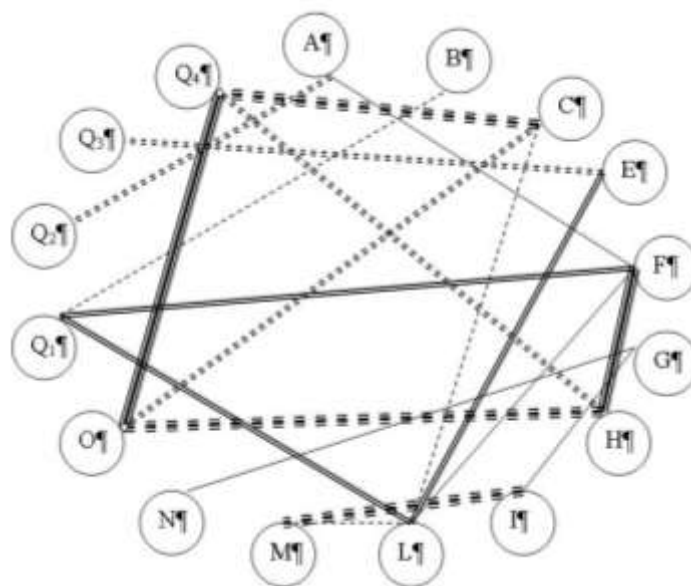


Рисунок 3. Структура личности интолерантных учителей

Таким образом, педагог с высоким уровнем толерантности имеет высокие общие мыслительные способности, отличается зрелостью суждений, ему характерна эмоциональная зрелость, благодаря чему легко адаптируется к разным субъектам по совместной деятельности, приспосабливается к фактам. Обладает адекватной самооценкой, в общении эмоционален.

Структура личности толерантного педагога отличается большей организованностью и интегративностью. Факторы личности образуют целостную структуру в отличие от разрозненной структуры качеств личности интолерантных педагогов.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Ольшевская Э.Н., старший преподаватель Международного гуманитарно-экономического института, г. Минск

Период обучения в вузе связан не только с развитием личности студента как профессионала. На всех этапах обучения в вузе происходит дальнейшее развитие морально-нравственной сферы личности. С одной стороны, данный процесс носит объективный характер, связанный с наличием определенного морально-нравственного потенциала. С другой стороны, процесс профессионального становления оказывает существенное влияние на развитие морально-нравственной сферы личности студента.

Психологические исследования личностного развития студента, включая моральное развитие, редко соотносятся с профессиональной ориентацией студента, развитием его профессионального самосознания. Процесс морального образования и воспитания в студенческой аудитории не опирается на психологические закономерности развития человека на данной стадии развития. В то же время идет интенсивный процесс развития профессиональной морали, например морали психолога, юриста, экономиста и т.д.

В связи с этим актуальным является изучение морального развития, обусловленного характером выбранной профессии и процессом дальнейшего профессионального становления. Развитие личности специалиста предполагает развитие как общечеловеческих ценностей, так и нравственных ценностей определенной профессии.

Несмотря на рост исследований, посвященных нравственной проблематике в студенческом возрасте, практически отсутствуют психологические исследования взаимосвязи морального и профессионального развития личности в период обучения в вузе. Этим обусловлен выбор проблемы нашего исследования. Мы предполагаем, что моральное развитие личности студента обусловлено выбранной специальностью и курсом обучения. Результаты исследования в дальнейшем по-

зволят на научной психологической основе строить процесс формирования профессионально значимых моральных качеств у студентов, обучающихся по гуманитарным и экономическим специальностям.

Существующее многообразие методов изучения морально-нравственной сферы личности порождает проблему выбора наиболее адекватных и перспективных из них для решения задач исследования. В изучении нравственного сознания личности можно выделить объективную и субъективную ориентации, что определяет и выбор соответствующих методов исследования.

Объективная ориентация исходит из теорий черт личности и представлена личностными опросниками, шкалами суждений и другими методами изучения обобщенных характеристик личности, имеющих нравственное содержание. Данные методы позволяют выявить «моральность» личности как черты, обобщающий уровень нравственных представлений, знаний, оценочное отношение к морали, а также поведенческую готовность к определенному образу действий. Такой подход в психологической литературе обозначен как функциональный, так как он позволяет количественно представить то или иное моральное свойство личности, ее моральные способности. Методы функционального подхода нацелены на эмпирическое вычленение определенной нравственной характеристики личности.

Субъективная ориентация в изучении нравственного сознания личности включает проективные методики, семантические методики, методы свободного самоописания, которые позволяют опосредованно фиксировать единицы нравственного сознания с помощью определенных эмпирических индикаторов и давать их содержательную характеристику.

Методы исследования нравственного сознания личности можно классифицировать, исходя из предмета исследования, т.е. структурного компонента или элемента нравственного сознания личности. Изучение когнитивного компонента нравственного сознания определяется содержательными характеристиками и особенностями репрезентации во внешнем мире. Как отмечает О.Г. Дробницкий, встречающиеся в моральном языке термины, высказывания, способы формулирования решений, обсуждения проблем и обоснования позиций позволяют теоретически выводить их в качестве «объективных мыслительных форм нравственности» [1; 41].

Для изучения когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов морального сознания личности студента мы использовали метод анкетирования на выявление представлений, понятий, знаний, принципов, идеалов; метод постановки моральных дилемм Л. Колберга на выявление суждений, обоснований, мнений, ценностей; методику Будасси (модифицированный вариант) на выявление характера моральной самооценки; метод семантического дифференциала на выявление эмоционально-личностного отношения к понятию «мораль».

Основным методом изучения когнитивного компонента морального сознания студентов гуманитарных и экономических специальностей явился проективный метод постановки моральных дилемм Л. Колберга. Российские исследователи (Л.В. Темнова, А.В. Брушлинский и др.) придерживаются мнения о том, что метод постановки моральных дилемм является эффективным методом изучения морального мышления личности. Морально-оценочные суждения как итог морального мышления личности рассматриваются как своеобразный шаг к пониманию нравственного развития личности, когнитивного компонента морального сознания. Мы основывались на теоретическом положении О.Г. Дробницкого о том, что «моральное суждение является элементарной моделью деятельности нравственного сознания вообще» [1; 30]. Согласно автору нормативное значение моральных суждений выражается в их долженствовательной и ценностной модальности, которая «как раз и выражает в логической форме «практический» характер моральных представлений» [1; 30].

Учитывая теоретический уровень разработки проблемы решения моральных задач, при оценке ответов испытуемых мы руководствовались следующими критериями.

Во-первых, отсутствие выбора, когда субъект анализирует сразу только одну из возможных альтернатив, мы рассматривали как проявление более обдуманной, выстраданной позиции личности. С точки зрения Л.В. Сластениной (Темновой) отсутствие морального выбора (то есть его предрешенность в силу социальной и моральной зрелости) и приверженность одной из альтернатив сразу с момента решения задачи является критерием более высокого уровня морального развития личности. Многозначность, полидетерминированность жизненной ситуации для личности, включение при рассмотрении проблемы последствий социального контакта является выражением социально-ориентированного характера моральных суждений и показателем более высокого уров-

ня морального развития по сравнению с личностно-ориентированными суждениями. Последние предполагают значимость при решении моральной дилеммы личных последствий и мотивов. Для получения количественных показателей уровня нравственного развития данный метод мы дополнили методом ранжирования суждений при ответе на дилемму Л. Колберга.

Таким образом, при изучении морально-нравственного развития личности студента возможно сочетание двух методических подходов - объективного, направленного на получение количественных показателей уровня нравственного развития и уровня моральной самооценки и субъективного, направленного на содержательную характеристику выделенных единиц когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов нравственного сознания.

Библиографический список

1. Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности /О.Г. Дробницкий. - М.: Наука, 1977.
2. Слостенина, Л.В. О психологических механизмах морального выбора /Л.В.Слостенина //Психологические исследования социального развития личности. - М.: Ин-т психологии АН СССР, 1995.

СИСТЕМОГЕНЕЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ ПЕДАГОГА

Осадчук О.Л., кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и педагогического управления Омского государственного педагогического университета, г. Омск

Поиск содержания и средств повышения профессиональной надежности педагога актуализирует необходимость осуществления ее генетического анализа. Поскольку профессиональная надежность - интегративное профессиональное качество, характеризующее способность педагога сохранять нормативно заданные параметры педагогического труда, - представляет собой сложное многомерное явление, процесс ее формирования может быть назван системогенезом. Одним из возможных направлений изучения системогенеза профессиональной надежности педагога может быть его исследование в русле рассмотрения проблемы профессионального развития педагога и привлечение категории «профессионализация» в качестве центральной для объяснения данной психологической реальности. Определение профессионализации как процесса, в котором происходит формирование психологической системы профессиональной деятельности, позволяет допустить принципиальную возможность прогрессивных изменений профессиональной надежности педагога в соответствии с развитием его профессиональной деятельности. Однако объективная возможность становится действительностью лишь при наличии субъективных возможностей. Поэтому, выделяя периоды системогенеза профессиональной надежности, наряду со становлением профессиональной деятельности, необходимо рассматривать развитие ее субъекта, которое инициируется развивающимися компонентами деятельности.

Одним из важнейших и принципиально необходимых механизмов реализации профессиональной активности субъекта педагогического труда является саморегуляция. Уровень и индивидуальные особенности развития общей способности к саморегуляции - «обобщенного умения управлять целенаправленной активностью» (О.А.Конопкин, 2002) - обуславливают характер проявления субъектных качеств педагога, его реальных отношений с различными сторонами педагогической действительности. В соответствии с этим представлением периоды формирования профессиональной надежности педагога могут быть соотнесены с этапами развития его общей способности к саморегуляции в процессе профессионализации.

Анализ исследований в области психологии труда педагога, а также процессов саморегуляции произвольной активности человека позволяет в самом общем виде выделить три стадии системогенеза профессиональной надежности педагога: объектную, субъектно-объектную и субъектную. На каждой из этих стадий происходит смена ведущих механизмов детерминации профессиональной активности. На объектной стадии имеет место преимущественно внешняя детерминация: субъект педагогического труда ставит перед собой цель освоить профессию - приспособиться к ее нормативным требованиям. На субъектно-объектной стадии роль внешней регуляции активности уменьшается за счет увеличения роли саморегуляции. Внутренние мотивы активности педагога

начинают совпадать с внешними социально-профессиональными требованиями. На субъектной стадии внутренняя детерминация преобладает над внешней - педагог осознает основания осуществляемой деятельности, берет на себя ответственность за результаты, достижение которых он гарантирует, исходя из реальных условий деятельности и собственных субъективных возможностей. Получают развитие ценностно-смысловые регулятивные механизмы его поведения и общения.

Основное содержание системогенеза профессиональной надежности педагога составляют внутренние изменения общей способности к саморегуляции, которые можно описать следующими параметрами: функциональной структурой процессов саморегуляции; уровнем осознанности регуляторных процессов; планом взаимодействия с отражаемой действительностью; эмоциональным отношением к процессам регуляции; умением оперировать информацией во внутреннем плане сознания. Прогрессивное развитие общей способности к саморегуляции поднимает систему профессиональной надежности педагога на качественно новую ступень, одновременно означая расширение его профессиональных возможностей.

Системогенез профессиональной надежности выглядит как эволюция ее строения и функций, которая приводит к заметному прогрессу профессиональной деятельности и развитию субъектности педагога. Мы признаем, что профессиональная надежность педагога, как его индивидуально-неповторимое внутреннее качество, обладает уникальностью, единичностью проявления, поэтому возможно фиксирование только общей направленности ее системогенеза. Можно предположить, что процесс формирования профессиональной надежности педагога подчиняется общим закономерностям системогенеза.

Формирование профессиональной надежности педагога - довольно сложный процесс, имеющий циклический характер. Это означает, что в процессе профессионализации педагог не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает профессиональные качества и способности, но и может испытывать и ее отрицательное воздействие, которое приводит к появлению разного рода профессиональных деструкций. В связи с этим можно говорить о восходящем (прогрессивном) и нисходящем (регрессивном) направлениях формирования профессиональной надежности педагога. Формирование системы профессиональной надежности педагога носит гетерохронный характер: различные компоненты в ее общей структуре формируются неравномерно, т.е. в разном темпе и достигают зрелости в разное время. Следует допустить, что в зависимости от социальной ситуации, психологических и психофизиологических особенностей педагога один, а в отдельных случаях и несколько компонентов системы профессиональной надежности могут формироваться ускоренно, в процессе профессиональной подготовки и достигать требуемого уровня к началу самостоятельной профессиональной деятельности, а другие - значительно отставать в развитии.

Консолидация компонентов системы профессиональной надежности педагога состоит в том, что формирующиеся сначала изолированно и функционирующие отдельно компоненты профессиональной надежности при достижении полезных результатов объединяются и начинают функционировать согласованно. Минимизация функций системы профессиональной надежности педагога заключается в том, что на ранних стадиях ее системогенеза обеспечение функций осуществляется минимумом входящих в систему компонентов. Их число может увеличиваться по мере совершенствования педагогом собственной профессиональной деятельности и снова уменьшаться при ее автоматизации.

Рассматривая профессионализацию педагога как осознанный процесс, в котором отражается его отношение к окружающей действительности, мы полагаем, что динамика состава и структуры компонентов профессиональной надежности обусловлена внешними и внутренними факторами. Факторами развития, т.е. тем объективно существующим, что с необходимостью определяет профессиональную надежность педагога, является биологическая природа педагога - наследственный аппарат, в котором запрограммированы индивидуальные особенности, обусловленные генетической уникальностью, и социальная среда - личностный опыт общения, взаимодействия с людьми.

Условиями развития профессиональной надежности педагога, т.е. тем, что оказывает на нее определенное влияние, от чего зависят ее особенности, уровень развития, служат профессиональная подготовка педагога - обучение и воспитание (внешние условия), а также его деятельность - субъектный опыт (внутренние условия).

Профессиональная надежность - не пассивная интеграция влияния внешних и внутренних

условий существования педагога, не только характеристика его приспособительной активности, а результат аккумуляции способов достижения цели, сформировавшихся у педагога, активности по преобразованию мира и себя как субъекта этой активности. Мы полагаем, что профессиональная надежность педагога детерминирована индивидуально-стилевыми особенностями саморегуляции, складывающимися в процессе его жизнедеятельности. Развитие профессиональной надежности педагога характеризует совершенствование структуры и функций системы саморегуляции под влиянием, главным образом, внутренних условий. Движущими силами развития профессиональной надежности педагога являются внешние противоречия - несоответствия между объективной профессиональной реальностью и ее субъективным отражением педагогом, а также внутренние противоречия в самой системе профессиональной надежности - расхождения между целевыми функциями отдельных ее подсистем (их разнонаправленность). Разрешение этих противоречий образует процесс развития профессиональной надежности педагога и является основным содержанием управления этим процессом.

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Пачина Н.Н., кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, г. Елец

Интеграция педагогики и психологии возможна и происходит на уровне наук, научных отраслей. В университете интеграция реализуется в координации и интеграции образовательной деятельности научных подразделений, прежде всего кафедр. Определенные возможности интеграции педагогики и психологии заложены в содержании образования, в частности в госстандарте профессионального образования. И наконец, мастерством отдельных преподавателей педагогики и психологии определяется, действительно ли студенты получают психолого-педагогические знания, или это будут знания по педагогике и по психологии, не интегрированные на уровне профессионального сознания и в целом менее эффективные, чем интегрированные знания.

В рамках системогенетического (П.К.Анохин) подхода интегрированное психолого-педагогическое знание определяется как вид интегрированного знания (А.В. Карпов), где амбивалентными продуктами рационального (И.М. Сеченов, И.П. Павлов) и внерационального (интуитивного - Я.А. Пономарев и реликтового - К.-Г. Юнг) мышления и восприятия является использование в новых условиях готовых психолого-педагогических умений и навыков без их существенного изменения. Под амбивалентностью понимается одновременное проявление в рациональном и внерациональном мышлении в виде «целостных систем» (П.К. Анохин) различных уровней целостности.

Интегрированное психолого-педагогическое знание в своем развитии проходит следующие этапы: установление внутрипредметных, межпредметных (установление односторонних причинно-следственных связей), комплексных (установление двусторонних причинно-следственных связей), синтетических (оперирование межпредметными системами знаний при решении профессиональных задач), собственно интегрированных связей (применение межпредметных систем знаний в проблемной среде при решении творческих профессиональных задач). Переход с одного этапа на другой сопровождается инверсией знаний (В.Е.Медведев), когда осуществляется глубокое проникновение и переход в качественно новое состояние педагогического и психологического знания, взаимодействие рационального и иррационального знания, наполнение обобщенных теоретических знаний личностным смыслом и применение их в будущей профессиональной деятельности.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКА И СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА

Перешейна Н.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров

Исследования отечественных психологов показывают, что если существенные изменения в психологическом развитии младшего школьника связаны прежде всего с учебной деятельностью, то

в психологическом развитии подростка основная роль принадлежит устанавливающейся системе социальных взаимоотношений с окружающими.

Подростковый возраст есть не что иное, как переход от чисто физической зрелости к зрелости социальной. Главное ее содержание - вовлечение во «взрослую» жизнь, усвоение тех норм и правил, которые существуют в обществе.

Своеобразие социальной ситуации развития подростка состоит в том, что он включается в новую систему отношений и общения с взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции. В чем же это проявляется? По сравнению с младшим школьником подросток должен устанавливать отношения не с одним, а со многими учителями, учитывать особенности их личности и требований (порой противоречивых). Все это определяет совсем иную их позицию по отношению к учителям и воспитателям, как бы эмансипирует подростков от непосредственного влияния взрослых, делая их значительно более самостоятельными.

Важное изменение в социальной ситуации развития подростка связано с той ролью, которую выполняет в этот период коллектив учащихся. Они включаются в разные виды общественно полезной деятельности, что существенно расширяет сферу социального общения подростка, возможности усвоения социальных ценностей, формирования нравственных качеств личности. Именно в коллективе формируются такие важнейшие мотивы поведения и деятельности подростков, как чувство долга, коллективизма, товарищества. Хотя учение остается для него первейшим видом деятельности, но основные новообразования в психике подростка связаны с общественно полезной деятельностью.

Старший подросток стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Это создает совершенно новую социальную ситуацию развития. Перед ним возникает необходимость самоопределения, выбора своего жизненного пути как задача первостепенной жизненной важности. Выбор профессии становится психологическим центром ситуации развития старших подростков, создавая у них своеобразную внутреннюю позицию. Новая социальная позиция изменяет для него и значимость учения, его задач, целей, содержания. Старшие подростки оценивают учебный процесс с точки зрения того, что он дает для их будущего. По данным 70-х гг., выяснилось, например, что среди учеников I-III классов вообще нет таких, у которых бы отношение к различным сторонам школьной жизни и учению определялось мотивами будущего, в IV-V классах оказалось 5% таких учащихся, в VI-VII - 20%, а в IX-X классах 58% смотрят на школу с позиции своего будущего.

В 80-е годы старшеклассники при выборе будущей профессии ориентировались на престижность профессии (т.е. на ее социальную ценность), на качества личности, присущие представителям этой профессии, и, наконец, на принципы, нормы отношений, характерные для данного профессионального круга.

В 90-е годы одним из наиболее важных факторов для старшеклассников становится материальный - возможность в будущем много зарабатывать. То, насколько престижными окажутся предпочитаемая профессия или вуз, будет зависеть от уровня притязаний выпускника школы. Психологами, педагогами, родителями замечена следующая тенденция, проявляющаяся в старших классах: «чем ближе школьный выпуск, тем чаще пересмотры своих жизненных планов, ниже уровень притязаний. Это может быть следствием разумного отказа от беспочвенных надежд, но может быть и проявлением малодушия, страха перед решительным шагом» [1; 92].

В подростковом и старшем школьном возрасте устанавливается довольно прочная связь между профессиональными и учебными интересами. Если у подростка учебные интересы определяют выбор профессии, то у старших школьников наблюдается обратное: выбор профессии способствует формированию учебных интересов, они начинают интересоваться теми предметами, которые им нужны в связи с выбранной профессией. Выбор профессии способствует изменению отношения к учебной деятельности. Все это создает благоприятные условия для ознакомления учащихся с психологической характеристикой профессии, т.е. теми требованиями, которые предъявляются к вниманию, наблюдательности, мышлению, воле, характеру и другим психологическим особенностям человека в той или другой профессии.

Старшеклассники начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности. Наибольший интерес проявляют к тем предметам, которые будут важны для выбранной профессии. Значимым становится фактор успеваемости по этим предметам (если старшеклассники решили продолжить образование после школы).

Подчеркнем, что центральным новообразованием периода ранней юности становится само-

определение - профессиональное и личностное. Старшеклассник решает, кем быть в своей будущей жизни.

Заметим, что в психологии развития профессиональное самоопределение подразделяется на несколько этапов, продолжительность которых зависит от конкретных социальных условий и индивидуальных особенностей развития личности.

Первый этап - детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и «проигрывает» отдельные элементы связанного с ними поведения.

Второй этап - подростковая фантазия, когда подросток видит себя в мечтах представителем той или иной привлекательной для него профессии.

Третий этап, захватывающий весь подростковый и большую часть юношеского возраста, - предварительный выбор профессии.

Четвертый этап - практическое принятие решения, т.е. собственно выбор профессии, включает в себя два главных компонента: 1) определение уровня квалификации будущего труда, объема и длительности подготовки к нему; 2) выбор специальности [3; 196-197].

Социальные притязания школьника и выбор специальности зависят от объективных условий (социального положения, материального благосостояния семьи, уровня образования родителей, социальной престижности и т.п.). Большую роль играет профориентационная работа в школе [2; 97-107, 248-259]. Специалисты подчеркивают, что профессиональная ориентация детей (как сложная психологическая проблема) должна органически связываться с их жизненными перспективами и ценностными ориентациями. Наиболее важно знакомить юношей и девушек с конкретными примерами удачного или неудачного выбора профессии, оказавшего существенное влияние на весь жизненный путь человека; ознакомить с условиями труда; учитывать, что для юношей более важен размер оплаты, а для девушек - благоприятные условия труда; учащиеся (независимо от уровня знаний) нуждаются в специальной профориентационной информации и консультации (школьная программа этих знаний не обеспечивает, и подавляющее их большинство выбирает профессию стихийно). Квалифицированная профессиональная ориентация школьников может стать элементом свободного социального самоопределения личности в целом.

Библиографический список

1. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В.Гамезо, Л.М.Орлова. - М., изд-во МГОПУ, АНОО НОУ, 1999. - С. 92
2. Захаров, Н.Н. Профессиональная ориентация школьников /Н.Н. Захаров. - М., 1988.
3. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя /И.С. Кон. - М., 1989.

О ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТИВНОСТИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Покусаев В.А., ассистент Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

Исследование профессиональной адаптации молодых учителей предполагает определенное понимание профессиональной адаптации, рассмотрение ее аспектов и феноменологии. Благодаря теоретическому анализу специальной литературы нам удалось сформулировать основные понятия нашего исследования: профессиональная адаптация, профессиональный адаптационный процесс, профессиональный адаптогенез, профессиональная адаптивность, профессиональная адаптированность.

Центральное место в нашей работе занимают понятия профессиональной адаптации и профессиональной адаптивности.

Наше понимание профессиональной адаптации основано на общей схеме современного понимания феномена адаптации в науке, которое мы находим в трудах таких исследователей, как П.К.Анохин, С.Б.Березин, Б.Г.Иоганзен, Е.Д.Логачев, В.И.Медведев, М.С.Яницкий и др.

Согласно нашей позиции адаптация является связующим звеном между субъектом и средой.

Адаптация - это, во-первых, свойство субъекта (адаптивность), во-вторых, процесс приспособления к изменяющимся условиям среды (адаптационный процесс), в-третьих, результат взаимодействия в системе «человек - среда» (адаптированность), в-четвертых, процесс формирования адаптационных свойств (адаптогенез). Среда задает определенные объективные требования (условия) к субъекту, который должен соблюдать их (приспосабливаться) для успешного функционирования в данной среде. При этом условия среды характеризуются определенным адаптационным барьером - условной границей параметров среды, за которыми успешная адаптация невозможна. Субъект активен, он преломляет через свои характеристики требования среды и принимает решение об изменении собственной активности, своих внутренних качеств. Это изменение происходит с помощью определенных механизмов. Главная задача субъекта - достигнуть равновесного состояния со средой и сохранить свою целостность. Среда может изменяться (как спонтанно, так и под воздействием самого взаимодействующего с ней субъекта), что в свою очередь ведет к предъявлению других требований к субъекту и т.д. Естественно, данная схема может корректироваться в зависимости от формы субъекта, с одной стороны, будь то любой живой организм или человеческая личность, или, с другой стороны, от формы среды, будь то окружающая природная среда или человеческое общество. Более того, в качестве среды может выступать и внутренняя среда самого субъекта. Однако суть остается неизменной.

Вслед за Ю.П. Поваренковым профессиональную адаптацию мы понимаем как определенный этап в профессиональном становлении человека. При этом успешность профессиональной адаптации является залогом эффективной профессиональной деятельности молодого специалиста. Опираясь на наше общее понимание адаптации, а также на идеи М.А.Дмитриевой, мы определяем профессиональную адаптацию как процесс восстановления динамического равновесия в системе «субъект - профессиональная среда», протекающий в единстве психофизиологического, деятельностного и социально-психологического аспектов. Мы согласны с тем, что успешная профессиональная адаптация молодого учителя предполагает отсутствие у данного учителя тревожности, его комфортное самочувствие в педагогическом коллективе и коллективе учащихся, а также эффективное решение им профессиональных задач.

При своем определении понятия профессиональной адаптивности мы опираемся на концепцию адаптивности В.И. Розова, который определяет ее как полисистемное свойство индивидуальности.

Итак, профессиональная адаптивность - это полисистемное свойство индивидуальности человека как индивида, личности и субъекта деятельности, определяющее успешность его профессиональной адаптации. На наш взгляд, в профессиональной адаптивности можно выделить содержание и структуру. Содержанием профессиональной адаптивности являются определенные психологические качества человека. Структурой профессиональной адаптивности является определенное сочетание данных качеств.

Следует отметить, что о качествах, необходимых для профессиональной адаптации молодых учителей писали многие исследователи. Среди них можно назвать С.Г.Вершловского, И.П.Литвинову, Л.В.Кандыбович, О.В.Назарову и др. Примечательно, что данные исследователи не используют понятия профессиональной адаптивности молодых учителей, что по нашему мнению сужает возможности для изучения профессиональной адаптации.

На основании проведенного нами пилотажного исследования структуры личностных качеств молодых учителей средней общеобразовательной школы с успешной профессиональной адаптации мы можем говорить о том, что для успешной профессиональной адаптации молодых учителей необходим высокий уровень развития всех личностных качеств, которые составляют три компонента данной структуры. А именно для успешной профессиональной адаптации молодых учителей необходим высокий уровень развития следующих личностных качеств: интеллекта, общительности, интереса к труду учителя (первый компонент); ответственности, дипломатичности, жизнерадостности (второй компонент); целеустремленности и эмоциональной устойчивости (третий компонент).

Выявленная нами структура личностных качеств молодых учителей с успешной профессиональной адаптацией может свидетельствовать о возможности изучения структуры профессиональной адаптивности молодых учителей. И хотя профессиональная адаптивность более широкий феномен, чем структура личностных качеств, однако для нас принципиальным было предварительно оценить возможность выделения структуры явления, которое определяет процесс профессиональной адаптации молодых учителей средней общеобразовательной школы.

Результаты нашего пилотажного исследования задали определенные ориентиры для организации эмпирического исследования проблемы профессиональной адаптации молодого учителя и формулировки гипотез.

МОДЕЛИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ: АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

Полубейко О.К., старший преподаватель Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров

В современном обществе процессы производства и потребления представляют собой два неразрывно связанных компонента общественно-экономического развития. В прошедшее столетие бурно развивались оба эти процесса, при этом развитие производства в начале опережало развитие потребления, а сейчас идет с ним почти вровень или даже стимулируется количественным и качественным ростом потребления. Оба этих процесса накладывают свой отпечаток на жизнь и развитие современного человека в примерно равной степени. Однако в отечественной психологической науке внимание к процессу потребления человеком уделялось в разы меньше, чем роли и месту человека - субъекта в процессе производства. Безусловно, такое положение дел связано и с объективными особенностями социально-экономического развития нашей страны.

В системе рыночной экономики сложнее становится структура психологических детерминант, определяющих окончательный выбор товара потребителем. Единой теоретической концепции в этой области не существует, и результаты эмпирических исследований зачастую базируются на разных теоретических представлениях. По мнению французского ученого П. Альбо, необходимо разработать обобщающую теорию экономической психологии, которая станет основой для «моделизации», т.е. выработки более специфических моделей, позволяющих наполнить смыслом изучение экономико-психологической реальности.

Мы не имеем возможности перечислить здесь всех зарубежных ученых, занимающихся данной проблемой, в силу ее широты. Однако изучением потребительского поведения активно занимаются и отечественные психологи. Это Н.Н.Богомолова, О.С.Дейнека, А.Л.Журавлев, А.Н.Лебедев, О.Т.Мельникова, О.С.Посыпанова, Т.В.Фоломеева и др. Преимущественно эти исследования ведутся в рамках социальной психологии.

Понимая под поведением целенаправленную систему последовательно выполняемых действий, осуществляемых как единство психических и исполнительных, внешних действий, необходимо отметить, что как раз внутренние, т.е. психические, играющие главную роль в регуляции этого поведения механизмы применительно к потребительскому поведению изучены недостаточно.

Уже более полувека экономисты и социологи решают проблему представления процесса потребительского поведения в виде непротиворечивой модели, пригодной и для практического использования. Можно выделить три уровня рассмотрения проблемы. К первому будут относиться общетеоретические модели экономического поведения.

Наиболее известная модель, в рамках которой анализируется и потребительское поведение - это модель «экономического человека». Построение данной модели экономическая теория завершила, опираясь на понятие рациональности, подробно представленное в работах немецкого социолога и экономиста XX века М.Вебера. Рациональный индивид или «экономический человек» максимизирует собственную выгоду, которую он может определить логически и рассчитать численно в условиях свободы выбора и абсолютной полноты информации.

Сегодня наиболее цитируемой является модель ограниченной рациональности. Основы последней были разработаны такими известными психологами, как А.Тверски и Д.Канеман. В результате своих экспериментальных исследований А.Тверски и Д.Канеман пришли к выводу о том, что нерациональное поведение, считающееся экономистами девиантным и случайным, на самом деле намного более распространено, особенно когда речь заходит о принятии решений в условиях неопределенности. Более того, люди ошибаются не случайным образом, и с помощью психологических методов нерациональное поведение может быть идентифицировано и предсказано.

Процесс принятия решения лежит и в основе математической модели экономического по-

ведения. Свое развитие математические методы принятия решений получили в опубликованном в 1944 г. выдающимся математиком Дж. фон Нейманом и экономистом О. Моргенштерном фундаментальном труде, посвященном теории игр и экономическому поведению. Эта теория дает рекомендации, как рационально осуществить выбор в экономике в условиях неопределенности и риска. Но при этом математики абстрагируются от специфических особенностей, присущих конкретным решениям.

Все эти модели, работая на уровне макро- и мезосоциально-экономических процессов, оказываются малопрогностичными для анализа поведения, его причин и результатов применительно к конкретному человеку.

Второй уровень представлен целостными моделями, описывающими собственно процесс потребительского поведения, и факторами, непосредственно с ним связанными. Развернутая модель покупательского поведения была предложена известным специалистом в области маркетинга Ф. Котлером. Модель построена в рамках классической концепции бихевиоризма и представлена в виде трех последовательно связанных блоков:

- побудительные факторы маркетинга и прочие раздражители;
- «черный ящик» сознания покупателя, состоящий из двух частей, одна из которых содержит характеристики самого покупателя, вторая - принятие покупательского решения;
- ответная реакция покупателя.

Пройдя через «черный ящик» сознания покупателя, всевозможные раздражители вызывают ряд доступных наблюдению покупательских реакций. В этой модели представлены четыре уровня факторов, относящихся к характеристикам покупателя и оказывающих влияние на совершаемые им покупки. Собственно психологический уровень включает мотивацию, восприятие, усвоение и убеждение. Этапами потребительского поведения являются осознание потребности, принятие решения о покупке, покупка, процесс потребления, оценка результатов (удовлетворенность).

Существенные отличия имеет модель поведения потребителей, предложенная Д. Хокинсом, Р. Вестом, К. Кони. Базовым положением своей модели они считают стремление потребителя поддержать или улучшить свой жизненный стиль. На стремление потребителя улучшить «жизненный стиль» оказывают влияние факторы внутренние и внешние. К числу внутренних факторов относят те, которые внутренне присущи потребителю как индивидууму: восприятие, обучение, память, мотивы, личностность и эмоции. Недостатками большинства бихевиоральных моделей является чрезвычайная практическая сложность сбора всей информации, необходимой для описания модели поведения потребителя конкретного товара на каком-то определенном рынке, невозможность предсказать влияние конкретного фактора и ответную реакцию потребителя. Природа психики самого потребителя не находит рассмотрения в подобных моделях.

Наибольшее количество моделей, созданных для анализа потребительского поведения, затрагивает отдельные компоненты или этапы данного процесса, например мотивы или принятия решения, личностные качества и др. Подобные модели в большей степени, чем предыдущие, раскрывают и психологические механизмы отдельных действий в процессе потребительского поведения. Однако нельзя с уверенностью выделить одно какое-либо действие - осознание потребности или принятие решения и др. - как детерминирующее поведение в целом.

Таким образом, многочисленные попытки представить целостную модель потребительского поведения представителями математических, экономических, социологических наук не дают возможности раскрыть глубинные детерминанты поведения и, следовательно, имеют ограничения в плане их прогностической ценности. В психологической науке накоплен значительный опыт анализа поведения и деятельности человека. Нам представляется возможным и весьма продуктивным использовать для анализа процесса и содержания потребительского поведения модели анализа профессиональной деятельности. Во-первых, трудовое (профессиональное) поведение и потребительское во многом симметричны друг другу. Во-вторых, стадии развития потребительского поведения взаимосвязаны с этапами включения человека в трудовую деятельность и профессиональным развитием. В обоих случаях речь идет об обязательном присутствии предмета деятельности. Рассмотрение потребительского поведения только как частного случая социального поведения без анализа предмета потребления может привести к искажению получаемых результатов.

ЭФФЕКТИВНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

Прыгин Г.С., доктор психологических наук, профессор,
декан факультета психологии Института управления,
г. Набережные Челны

Современная экономическая ситуация породила целый ряд психологических проблем профессионализации [1], в частности проблему формирования профессионального самосознания и профессиональной идентификации человека; проблему трудовой и профессиональной адаптации человека; проблему профессиональной деформации человека в условиях новой реальности и пр. Среди проблем профессионализации особо, на наш взгляд, стоит комплексная проблема формирования профессионализма и повышения эффективности профессиональной деятельности. Ее мы коротко и рассмотрим в данной работе, понимая под профессиональным самосознанием (ПС) представления человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу [1]. Под профессиональной идентичностью (ПИ) мы понимаем такой структурный компонент внутреннего мира субъекта труда, который характеризует степень принятия профессиональной деятельности в качестве средства самореализации, себя в качестве профессионала и системы ценностей профессионального сообщества [2].

В связи с рассматриваемой проблемой эффективной самостоятельности субъектов учебной деятельности как основой становления их ПС и ПИ особенно интересен подход к профессиональному самоопределению Ю.П.Поваренкова [2], который понимает его как специфическую форму внутренней активности субъекта труда, структура которой представлена «деятельностным инвариантом» и может быть описана в терминах мотивации, цели, планирования, принятия решений и информационной основы, контроля, регуляции и исполнения.

Однако в отличие от исследования ПИ, основанной на системном анализе отношений человека к себе как будущему и действующему профессионалу, к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом, к системе ценностей и традициям, характерным для каждой профессиональной общности [2], мы исследуем ПИ с позиции субъектной регуляции деятельности, структура которой как раз и описывается «деятельностным инвариантом». Вслед за С.Л.Рубинштейном мы полагаем, что «система психологических отношений, составляющая совокупность внутренних условий, через которые преломляются внешние причины, внешние воздействия» может быть охарактеризована прежде всего совокупностью тех качеств личности, которые определяют ее «самость» и позволяют ей самостоятельно действовать во внешней среде, проявляя свою «автономность» в качестве субъекта деятельности. Как подчеркивает К.А.Абульханова, самостоятельность - это черта, которая является главной характеристикой субъекта деятельности, существует в имплицитном виде как потребность определенной меры независимости (автономности). Это хорошо согласуется не только с основополагающим принципом С.Л.Рубинштейна, но и полностью отвечает философско-психологической концепции субъекта, развитой А.В.Брушлинским, для которого субъект - это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности.

Нами было показано [3], что именно система субъектной регуляции, «вплетенная» в деятельность личности, является одним из важнейших механизмов, формирующих такую «целостность», которую называют «деятельностью (активностью) субъекта». Именно в системе субъектной регуляции, в содержательном наполнении ее структурных компонентов отображаются все структурные характеристики, определяющие целостность личности, что придает характеру выполнения деятельности, а следовательно, и самой субъектной регуляции личностную «окраску». Таким образом, развивая известное выражение С.Л.Рубинштейна, можно говорить о том, что личность проявляется в деятельности через субъектную регуляцию.

Личность, выступая как субъект деятельности, приобретает новое (функциональное) качество, которое отвечает системе условий и требований деятельности. Становясь субъектом деятельности, личность должна так перестроить систему своих волевых, интеллектуальных качеств, чтобы овладеть соответствующими знаниями, умениями, навыками, профессиональными, норма-

тивно определенными способами деятельности. Она перестраивает всю систему своей организации: происходит мобилизация работоспособности, выработка привычки к рабочим состояниям, специфическое согласование интеллектуальных усилий с физическими, требуемое видом труда и т.д. Личность в качестве субъекта, посредством субъектной регуляции создает свое «пространство деятельности», по-своему выделяя его фрагменты, задачи, периоды, которые, однако, согласованы с объективной системой. В контексте нашего рассуждения наиболее важным является тот факт, что одним из основных в характеристике субъекта деятельности является механизм согласования активности личности и требований деятельности.

Наше исследование показало, что именно система субъектной регуляции является одним из таких универсальных механизмов согласования активности личности и требований деятельности. Причем его универсальность состоит в том, что во всех сферах и уровнях проявления личности (как субъекта деятельности) система субъектной регуляции по своему компонентному составу остается относительно стабильной, являясь в то же время динамичной по содержанию компонентов и характеру связей между ними. Кроме того, система субъектной регуляции может характеризоваться как «субъективной», так и «объективной» эффективностью в зависимости от того, какие критерии успешности использует субъект для оценки результатов своей деятельности. Очевидно, что наибольшей эффективностью будет обладать такая регуляторная система, в которой субъективная эффективность будет совпадать с внешней, т.е. когда полученный субъектом в процессе деятельности искомый результат соответствует и субъективному критерию успешности и внешним (социально значимым) критериям. Именно этот факт и фиксируется в понятии «эффективная самостоятельность» субъекта деятельности.

В настоящее время на базе лаборатории «Психологии личности» Института педагогики и психологии профессионального образования РАО (г. Казань) нами проводится исследование рассмотренной выше проблематики. Его цель в научно-теоретическом плане - изучить влияние эффективной самостоятельности студентов на процесс становления их ПС и ПИ; в прикладном плане - эмпирически выявить специфику проявления субъектной регуляции в процессах становления ПС и ПИ. В качестве объекта исследования выступают студенты ссузов и вузов разных профилей и специальностей. Гипотезы исследования состоят в том, что, во-первых, уровень развития эффективной самостоятельности студентов оказывает прямое влияние на процесс становления их ПС и ПИ; во-вторых, оптимальность взаимодействия педагога и студента в педагогическом процессе подготовки профессионала зависит от личностно-типологических особенностей, присущих участникам педагогического процесса.

Наиболее важные задачи включают в себя разработку концептуальных подходов к изучению становления ПС и ПИ студентов в педагогическом процессе; изучение структуры комплекса качеств личности, составляющих основу эффективной самостоятельности студентов ссузов и вузов, а также исследование проявления типологии субъектной регуляции в структуре их самосознания, ментальном опыте и эмоционально-волевой сфере. Кроме того, предполагается выявить особенности структуры социально-психологических свойств педагогов и студентов, имеющих разные типы субъектной регуляции и определить критерии оптимальности взаимодействия личностных особенностей педагогов и студентов в педагогическом процессе подготовки профессионала с позиции типологии субъектной регуляции деятельности.

Библиографический список

1. Дружилов, С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования /С.А.Дружилов //Сибирь. Философия. Образование: альманах СО РАО, ИПК. - Новокузнецк, 2001. - Выпуск 5. - С.46-56.
2. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание внутреннего мира профессионала. Психология индивидуальности /Ю.П. Поваренков //Материалы Всерос. конф. г. Москва, 2-3 ноября 2006. - М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. - С. 428-432.
3. Прыгин, Г.С. Феноменология проявления «автономности-зависимости» в субъектной регуляции деятельности /Г.С.Прыгин //Известия Самарского научного центра РАН: специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии». - №1. - 2006. - С.21-35.

МЕРА ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ремизова А.В., Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

Профессиональная (трудовая) деятельность является одной из тех сфер жизнедеятельности личности, где реализация ее ответственности задана объективно, нормативно предписана, обуславливается внешней необходимостью, требованиями и нормами. В связи с этим мера ответственности личности здесь определяется наличием объективно существующих зон ответственности, где зоны повышенной ответственности требуют, соответственно, и высокой меры ответственности.

Однако эффективность осуществления профессиональной деятельности, ее результативность во многом детерминируются таким функционированием личности, где она обнаруживает себя в качестве субъекта. Мерой же субъектности в данном случае может выступать мера истинной, подлинной, внутренне обусловленной ответственности индивида, которая связана с его активностью, инициативой и отражает его внутреннюю потребность.

С целью исследования меры ответственности личности в профессиональной сфере нами был осуществлен анализ вербальной продукции респондентов, содержащей их мнения о том, за что они несут ответственность в своей трудовой деятельности. В результате были выделены зоны ответственности, являющиеся универсальными для всех представителей различных профессиональных групп, а также специфичные ответственные сферы, обусловленные социальным статусом и занимаемой должностью.

Универсальными оказались зоны ответственности, связанные с исполнением своих непосредственных служебных обязанностей; выполнением этих обязанностей качественно, своевременно, добросовестно, грамотно и аккуратно; принятием решений; развитием организации, ее будущим, имиджем, престижем; ответственностью за себя (свои слова, поступки, обещания, ошибки, результаты своей работы).

Типичными для всех профессиональных групп, за исключением руководителей высшего руководящего звена, выступают также ситуации, связанные с возложением на себя ответственности за исполнение добровольно взятых на себя обязательств, дополнительных обязанностей (в т.ч. общественных нагрузок); своим профессиональным ростом (профессиональной компетентностью, повышением квалификации, самосовершенствованием, саморазвитием); взаимоотношениями с коллегами (позитивными, партнерскими отношениями с коллегами, помощью, поддержкой, разрешением конфликтных ситуаций).

Для руководителей (низшего, среднего и высшего звена) характерна ответственность за создание здорового морально-психологического климата в коллективе, формирование корпоративной культуры, урегулирование конфликтных ситуаций между сотрудниками; создание условий для профессиональной деятельности подчиненных, организацию процесса работы, а также уровень профессионального сознания и профессиональной компетентности сотрудников, исполнение ими своих обязанностей, дисциплину и порядок в руководимом подразделении, контроль за работой подчиненных и результатами их деятельности.

Руководители низшего и среднего звена в одинаковой мере демонстрируют ответственность, связанную с заботой о подчиненных (материальном положении членов коллектива, проведении досуга и отдыха сотрудников, комфорте и удовлетворенности подчиненных работой, моральной поддержке специалистов, карьерном росте сотрудников); результатах деятельности всего отдела, находящегося в непосредственном подчинении (итогах работы, достигнутых успехах).

Специфичными зонами ответственности выступили следующие: ответственность за выполнение дополнительных поручений руководства (просьб со стороны начальства) - для группы испытуемых, не занимающих руководящих должностей; ответственность за собственный карьерный рост - для руководителей низшего звена; обобщенная, «глобальная» ответственность за подчиненных (людей, коллектив) в целом; подразделение в целом, итоги работы, все происходящее в организации; имидж (учреждения в целом, своего района, села, перспективу роста и развития), ответственность, связанную с процессом мотивации, стимулирования сотрудников, подчиненных, ответственность за свой собственный авторитет - для руководителей высшего ранга.

Далее все высказывания испытуемых, отражающие те или иные формы ответственности в их

профессиональной деятельности, были сгруппированы по принципу представленности в них:

- объективной, внешне заданной ответственности, принимаемой в силу внешней необходимости (например ответственности за исполнение своих непосредственных служебных обязанностей, выполнение дополнительных поручений руководства, организацию рабочего процесса, мотивацию, стимулирование сотрудников, подчиненных и т.д.);

- ответственности субъективной, внутренне обусловленной, связанной с закономерным, устойчивым личностным проявлением (например ответственности за исполнение добровольно взятых на себя обязательств, ответственности, связанная с человеческой заботой о подчиненных, обобщенной, комплексной, «глобальной» ответственности за все происходящее в организации, за ее развитие, будущее).

В результате анализа частоты встречаемости разных типов высказываний, отражающих ту или иную из описанных выше форм ответственности, была выявлена степень выраженности в высказываниях испытуемых объективной (обусловленной внешней необходимостью, внешними требованиями), субъективной (связанной с внутренней потребностью, закономерным, устойчивым личностным проявлением) и компилятивной (сочетающей принятие частично в силу внешней заданности и частично в силу внутренней необходимости) форм ответственности в сфере профессиональной жизнедеятельности.

Полученные данные показали, что в 45,4 % случаев индивиды реализуют объективную, внешне заданную, формальную ответственность, которая принимается ими в силу внешних обстоятельств и нормативной предписанности, в 45% случаев - ответственность обусловлена частичным принятием ее в силу внешней необходимости, частично выступающей в качестве устойчивой личностной характеристики, и лишь в 9,7 % случаев работники демонстрируют истинную, подлинную, субъективную, внутренне обусловленную ответственность, принимаемую в силу внутренней потребности и связанную с закономерным, устойчивым личностным проявлением.

Таким образом, из полученных результатов видно, что ответственность в сфере профессиональной деятельности в основном связана с принятием внешней необходимости, обусловлена внешними требованиями, реализуется с позиций исполнения предписанного, а также частично обусловлена внутренней потребностью. Мера же субъективной ответственности, связанной не просто с исполнением или дисциплинированностью, ответственности истинной, подлинной, определяющей человека в качестве субъекта профессиональной деятельности, реализуется в профессиональной сфере крайне незначительно.

Заключая, отметим еще раз, что одним из важнейших факторов, детерминирующих, на наш взгляд, становление и развитие личности как субъекта профессиональной деятельности, является повышение и увеличение меры его субъективной ответственности. Расширение личностью границ своей активности, проявление инициатив, повышение меры своей «включенности» в деятельность и меры собственной ответственности вплоть до взятия на себя ответственности за всю деятельность в целом обнаруживает меру становления личности субъектом деятельности.

В связи с этим особое значение приобретает понимание механизмов, закономерностей определения и установления личностью меры собственной ответственности, в частности изучение личностных и ситуационных детерминант, определяющих влияние личностных особенностей, а также параметров и характеристик ситуации, в которой реализуется ответственное поведение, влияющее на меру ответственности личности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Рукавишникова Н.Г., кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического
университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Одним из важных направлений совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов является, на наш взгляд, целенаправленная деятельность по организации профессионального самопознания студентов, которая будет стимулировать их активность в отношении собственного профессионального развития, способствовать установлению личностного смысла профессио-

нального обучения и переходу студентов с позиции объекта профессионального обучения и развития к позиции субъекта профессионального становления собственной личности.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что до последнего времени в педагогических вузах большее внимание обращается на специальные предметы, дающие теоретико-методическую подготовку будущего специалиста, но гораздо меньше внимания уделяется формированию его как субъекта педагогической деятельности. Это негативно отражается на формировании «образа профессионального Я» будущего учителя, профессиональном росте и совершенствовании его личности. Работу по формированию адекватного представления о себе как субъекте педагогической деятельности, на наш взгляд, целесообразно начинать на ранних этапах профессионального становления учителя, в процессе обучения в вузе, когда профессиональная Я-концепция находится еще в стадии формирования, а потребность в получении информации о себе, в самопознании является у студентов одной из ведущих.

В педагогической психологии как отечественной, так и зарубежной традиционно большое внимание уделяется проблеме повышения эффективности труда учителя (Р. Бернс, Д. Дьюи, Н.В.Кузьмина, Ю.М. Кулюткин, Н.В. Кухарев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Л. Реан, К. Роджерс, Г.С. Сухобская, В.А. Якунин). Существует огромное количество исследований, связанных с изучением учительской профессии, однако, важнейшая проблема подготовки учителей, повышения их квалификации до сих пор изучена недостаточно. Одним из важнейших аспектов этой проблемы является поиск путей оптимизации профессионального обучения будущих учителей в вузе.

По мнению большинства ученых, в начале профессионального обучения у студентов педагогических вузов наблюдается 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. В ходе профессионального обучения и практической подготовки к педагогической деятельности представления о профессии и о себе как педагоге пополняются, расширяются и эти противоречия чаще всего успешно разрешаются.

В этой связи, на наш взгляд, представляется существенно важным проанализировать влияние профессионального самопознания на процесс профессиональной подготовки будущего учителя, показать, что самопознание является необходимым условием эффективности этого процесса.

Для того, чтобы процесс профессионального самопознания будущих учителей шел более эффективно, он должен опираться на знание наиболее существенных аспектов педагогической деятельности и личности учителя. Для выявления этих сущностных особенностей педагогической деятельности был проведен ее психологический анализ с позиций системогенетического подхода.

Проведенный психологический анализ позволил нам определить место профессионального самопознания педагога в психологической системе его деятельности. Прежде всего профессиональное самопознание является одним из звеньев информационной основы деятельности учителя, одним из субъективных условий, позволяющих эффективно организовать деятельность в соответствии с предполагаемым результатом. Кроме того, оно включается в систему доминирующих ПВК педагога как один из компонентов мотивационной структуры его личности и как процессуальная и когнитивная составляющая его профессионального самосознания. Профессиональное самопознание также служит основой для формирования ауто-психологической компетентности учителя.

В результате психологического анализа педагогической деятельности был выделен целый ряд ее сущностных аспектов, которые должны стать основой для осуществления профессионального самопознания студентов педагогического вуза. В том случае, если самопознание студента будет идти в соответствии со знанием сущностных особенностей педагогической деятельности, это будет способствовать установлению личностного смысла профессионального обучения и эффективности профессионального становления будущего педагога в целом.

Как показали результаты нашего исследования, 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. На эффективность этого процесса, по нашим данным, оказывает положительное влияние активное и систематическое профессиональное самопознание, направленное на формирование адекватного представления о себе как субъекте предстоящей педагогической деятельности, а также создание субъективной модели идеального учителя, включающей основные требования педагогической про-

фессии к личности работника. Если процесс профессионального самопознания опирается на знание сущностных особенностей деятельности и личности педагога, это приводит не только к установлению личностного смысла профессионального обучения, но и к формированию у студентов профессиональной идентичности, которая выражается в принятии себя как профессионала и педагогической деятельности как сферы для самореализации личности. Все это, в свою очередь, приводит к повышению эффективности процесса профессиональной подготовки студента. Таким образом, профессиональное самопознание является неременным психологическим условием эффективности процесса профессионального становления будущего педагога.

Однако, выявленные в исследовании негативные тенденции в формировании профессионального самопознания студента говорят о необходимости специальной работы по управлению этим процессом, оказанию студентам своевременной помощи, ибо только при правильном руководстве самопознанием студентов можно избежать ошибок в формировании адекватного “образа профессионального Я” будущего педагога. 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.

При организации такой работы мы предлагаем учитывать следующие практические рекомендации. Необходимо:

- формировать положительное отношение студентов к будущей профессии;
- раскрывать сущностные аспекты профессиональной деятельности педагога, отражающие ее мотивационный потенциал, высокую общественную значимость;
- стимулировать познавательную активность студентов, направленную на осознание индивидуально-психологических особенностей собственной личности и деятельности;
- формировать у студентов осознанную потребность в постоянном, систематическом самопознании, самоанализе и профессиональном развитии;
- акцентировать внимание студентов на динамической стороне профессиональной деятельности педагога и динамике развития его личности в процессе профессионализации;
- использовать различные формы групповой психотерапии и психологического тренинга, направленные на позитивное развитие и укрепление Я-концепции будущих учителей.

Практические рекомендации по осуществлению помощи студентам в процессе профессионализации реализованы в созданной нами программе элективного спецкурса, который показал свою эффективность в формировании позитивной Я-концепции и навыков профессионального самопознания студентов.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ СИТУАТИВНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

Самаль Е.В., магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии Международного гуманитарно-экономического института, г. Минск

Современное студенчество - это поколение молодых людей, стремящихся к успешной во всех отношениях жизни, которые прекрасно осознают возможность этого только благодаря собственным усилиям, предполагающим саморазвитие и самоорганизацию, т.е. благодаря собственной самоактуализации.

Самоактуализация рассматривается в современной психологии (А.А.Бодалев, Е.Е.Вахромов, Л.А.Коростылева, Д.А.Леонтьев, А.Маслоу и др.) как внутренняя активность личности, актуализация внутреннего позитивного и творческого стремления к росту, развитию, психологической зрелости и компетентности. Это процесс постижения собственных потенциальных возможностей и смыслов, перевод их из состояния потенциального в актуальное и воплощение в реальных условиях окружающей действительности путем преодоления внешних и внутренних преград, позитивное и согласованное творение себя и внешнего мира.

В процессе своего развития молодой человек начинает все отчетливее осознавать, в чем же его, именно его, истинная суть, отличающая его от других людей и, отталкиваясь от нее, становится актуализатором личностных и профессионально-творческих возможностей своего высшего «Я» [1].

С точки зрения А. Маслоу самоактуализация - это не только конечное состояние, но также и сам процесс актуализации потенциальностей индивида в любое время, в любой степени [3]. Одним

из показателей самоактуализации является проявление потенциальностей в различных жизненных сферах и ситуациях.

Для изучения состояния самоактуализации в различных жизненных ситуациях у студентов-заочников за основу нами была использована «Методика диагностики ситуативной самоактуализации» Т.Д. Дубовицкой [2]. Методика представляет собой анкету, включающую 14 пар (биполярных) характеристик личности, отражающих состояние самоактуализации в соответствии с описаниями самоактуализирующейся личности по А. Маслоу. Опросник прошел психометрическую проверку на базе физико-математического, технолого-экономического и юридического факультетов вузов г. Стерлитамака. Он позволяет выявить значимость исследуемых различных ситуаций (и жизненных обстоятельств в целом) для самоактуализации человека.

Степень выраженности соответствующей личностной характеристики оценивается применительно к трем ситуациям: «какой Я вообще, чаще всего», «какой Я в ситуации успеха», «какой Я в ситуации неудачи». Нами были добавлены еще две ситуации: «какой Я в ситуации профессиональной (трудовой) деятельности», «какой Я в ситуации учебной деятельности». Максимальный балл по каждой шкале - 70. В исследовании приняли участие студенты 4 курса заочного отделения факультета психологии Международного гуманитарно-экономического института г. Минска в количестве 108 человек (86 лиц женского пола, 22 - мужского). Полученные результаты представлены ниже в таблицах.

Таблица 1

Результаты диагностики ситуативной самоактуализации личности

Показатели	М			Низкий, %					Средний, %					Выше сред.%					Высокий, %				
	об	м	ж	об	м	ж	м/м	ж/ж	об	м	ж	м/м	ж/ж	об	м	ж	м/м	ж/ж	об	м	ж	м/м	ж/ж
Какой Я вообще	54	56	54	5.5	-	5.5	0	7	26	2	24	9	32	44	11	33	45	42	24	9	15	45	19
Какой Я в ситуации успеха	61	65	60	1.8	-	1.8	0	2	7.4	1.8	5.6	9	7	31	2	29	9	67	59	16	43	82	24
Какой Я в ситуации неудачи	36	45	33	54	6	48	27	60	39	8	31	36	40	5.5	5.5	-	27	-	1.8	1.8	-	10	-
Какой Я в ситуации проф. д-ти	51	58	50	7.4	-	7.4	-	9	35	6	29	27	37	44	7	37	36	47	13	7	6	37	7
Какой Я в ситуации учеб. д-ти	48	51	48	7.4	-	7.4	-	9	52	12	40	55	51	28	8	20	36	26	13	2	11	9	14

Анализ среднего значения по шкалам указывает на доминирование показателей у лиц мужского пола, что говорит о высоком и выше среднего уровне самоактуализации/самореализации личности, проявляемом в конкретной ситуации (или в жизненном контексте в целом), включая и ситуацию неудачи. В наиболее полной мере проявляется активность, собственные способности, стремление и достижение успехов в делах, и это сопровождается удовлетворенностью и уверенностью в себе. Присутствует увлеченность происходящим, наполнение его смыслом, что позволяет вести себя непринужденно и естественно, самостоятельно контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их. У лиц женского пола такие личностные характеристики проявляются лишь в ситуации успеха, которая чаще всего соотносится с профессиональной (47%) или учебной (14%) деятельностью. Низкий уровень самоактуализации/самореализации личности особенно ярко выражен в ситуации неудачи у 60% лиц женского пола и средний уровень - у 40%. Что говорит о переживании подавленности, напряжении и бессилии, неудовлетворенности собой и происходящим, зависимости от окружающих в принятии решений и в своих действиях, ощущении бессмысленности происходящего. А это в свою очередь мешает преодолению возникших трудностей за счет актуализации и реализации имеющихся способностей и дальнейшему самостоятельному контролю собственной жизни. Как мы видим, гендерные особенности (чрезмерные женские чувствительность и

эмоциональность; мужские рационализм и решительность) оказывают существенное влияние и на самоактуализацию в различных ситуациях.

Полученные данные позволили нам сравнить между собой и проанализировать показатели шкал методики. И результат, представленный ниже в таблице, оказался очень интересным и заслуживающим внимания.

Таблица 2
Результаты сравнения показателей шкал ситуативной самоактуализации

Сравниваемые шкалы	Общий показатель %			Гендерный показатель %	
	Общий	М	Ж	М	Ж
Неудача ≈ Проф. д-ть	7	-	7	-	16
Неудача ≈ Учеб. д-ть	30	4	26	18	23
Неудача ≈ Я вообще	4	-	4	-	5
Успех ≈ Проф. д-ть	30	24	6	43	11
Успех ≈ Уч. д-ть	28	4	24	6	33
Успех ≈ Я вообще	31	24	7	33	12
Я вообще ≈ Уч. д-ть	22	-	22	-	28
Я вообще ≈ Проф. д-ть	30	23	7	36	28
Неудача > уч. д-ть	15	9.5	5.5	27	14
Все пок-ли шкал ≈	9	6	3	27	5

Расценивают как неудачную ситуацию профессиональной деятельности 16% женщин от общего количества респондентов женского пола, учебную деятельность - 23% женщин и 18% мужчин, всю жизнь - 5% женщин. Расценивают как успешную ситуацию профессиональной деятельности 11% женщин и 43% мужчин, учебную деятельность - 33% женщин и 6% мужчин, всю жизнь - 12% женщин и 33% мужчин. Расценивают свою жизнь как самоактуализацию в учебной деятельности 28% женщин, как самоактуализацию в профессиональной деятельности - 28% женщин и 36% мужчин, а у 27% мужчин и 14% женщин показатель самоактуализации в ситуации неудачи выше, чем в ситуации учебной деятельности, что говорит об определенных трудностях, возникающих в области учебной деятельности. И лишь у 27% мужчин и 5% женщин все показатели по шкалам примерно одинаковы, что говорит о том, что ситуативность не оказывает существенного влияния на процесс их самоактуализации.

Таким образом, полученные результаты дают возможность объяснить чаще всего низкий показатель успеваемости у студентов, средний и высокий у студенток 4 курса заочного отделения. Это в свою очередь требует более эффективного подхода к организации учебного процесса у студентов-заочников, нацеливая их на применение психологических знаний в различных областях профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. - М., 1998.
2. Дубовицкая, Т.Д. Методика диагностики ситуативной самоактуализации личности: контекстный подход /Т.Д. Дубовицкая // Психологический журнал. - 2005. - № 4. - С. 70-78.
3. Маслоу, А. Психология бытия: пер. с англ. / А. Маслоу. - М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Слепко Ю.Н., кандидат психологических наук,
ассистент кафедры общей и социальной психологии
им. К.Д.Ушинского, г. Ярославль

Целью данной статьи является анализ влияния компонентов структуры личности (интеллектуальных способностей, черт личности и ценностных ориентаций) на эффективность педагогической деятельности на разных этапах профессионального развития. Учитывая тот факт, что процесс профессионального развития «не является монотонным и характеризуется неравномерностью и гетерохронностью», заключающихся в «несовпадении динамики развития критериев профессионализации, в одновременности развития отдельных подструктур личности в различной скорости их развития» [2, с.90], соответственно и основные компоненты структуры личности будут оказывать разное влияние на эффективность педагогической деятельности.

Рассматривая профессионализацию как непрерывный процесс, учебно-профессиональному периоду развития студента (4-5 курсы) отводится особая роль. Укажем еще раз на то, что «в рамках второго периода социальная ситуация профессионального развития предъявляет к личности и деятельности студента в основном профессиональные требования» [2, с.144]. В связи с этим, мы можем предположить, что требования социальной ситуации профессионального развития студента на четвертом-пятом курсе будут соответствовать (пусть даже в наиболее общей форме) требованиям реальной социальной ситуации развития. Однако, как было показано нами ранее [3], эффективность деятельности учителя в первые годы самостоятельной профессиональной деятельности не соответствует тем требованиям, которые предъявляются участниками педагогического процесса. В связи с этим и эффективность его деятельности значительно ниже, чем на следующих этапах.

Учитывая сказанное выше, мы рассмотрим требования, предъявляемые к эффективности деятельности студента на учебно-профессиональном этапе и эффективности деятельности учителя на первом этапе профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие студенты 4-5 курсов педагогического университета и учителя средних общеобразовательных школ, стаж работы которых не превышает семи лет. В качестве методов исследования были использованы Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, Тест «16 личностных черт» Р. Кеттелла и Опросник терминальных ценностей И.Г.Сенина. С целью оценки эффективности деятельности студента были использованы показатели академической успеваемости студентов 4-5 курсов, оценки за педагогическую практику и результаты экспертной оценки успешности деятельности студентов преподавателями ВУЗа. Оценка эффективности деятельности учителя различными участниками образовательного процесса производилась с использованием стандартных методик: «Опросный лист для экспертной оценки учителя среди учащихся-старшеклассников (9-11 класс)» [1], «Опросный лист для экспертной оценки учителя среди родителей учащихся» [1] и «Краткая графическая запись уровня профессиональной компетентности учителя» [1].

Сравнивая данные оценки эффективности деятельности студентов четвертого-пятого курсов и оценки эффективности деятельности учителя с уровнем выраженности компонентов структуры личности, мы использовали множественный регрессионный анализ как показатель вклада исследуемых факторов (интеллект, черты личности и ценности) в эффективность их деятельности. Перейдем к рассмотрению основных результатов исследования.

Влияние интеллектуальных способностей на эффективность деятельности и студента, и учителя весьма разнообразно. Однако гораздо большее влияние интеллект оказывает на эффективность деятельности студента. Лишь факторы счетно-арифметического интеллекта не вносят парциальный вклад в эффективность. Важно отметить, что наиболее весомое влияние на студенческую эффективность оказывает компонент структуры интеллекта «определение общего» (вербальный интеллект) и мнемический интеллект. При этом вербальный интеллект оказывает весомое парциальное влияние на все типы оценок. Сравнивая показатели студентов с показателями учителей, отметим, что показатели последних различаются со студентами. Показатели вербального интеллекта («исключение лишнего», «поиск аналогий») весомо влияют лишь на два типа оценок учителей – ученическую и методическую оценки. Большее влияние на эффективность деятельности учителя оказывает пространственный интеллект («геометрическое сложение»).

Лишь компоненты структуры интеллекта «исключение лишнего» и «пространственное воображение» оказывают примерно равное влияние на эффективность деятельности студента и учителя. В остальных случаях наблюдается достаточно весомое расхождение. Обобщая анализ парциального влияния интеллекта на эффективность деятельности и студента, и учителя, могут быть построены регрессионные уравнения вклада каждого компонента в эффективность деятельности. Они выглядят следующим образом:

$$\begin{aligned} \text{студент} &= 2,70 \text{ ОО} + 1,31 \text{ ГС} + 1,10 \text{ З} + 0,73 \text{ ИЛ} \\ \text{учитель} &= 1,78 \text{ ГС} + 0,72 \text{ ИЛ} + 0,65 \text{ ПА} + 0,52 \text{ ОЗ} \end{aligned}$$

Полученные результаты подтверждают полученные ранее результаты корреляционной взаимосвязи, согласно которым влияние факторов интеллекта на эффективность деятельности учителя на первом этапе работы незначительное.

Значительные расхождения наблюдаются в парциальном влиянии черт личности на эффективность деятельности. Результаты множественного регрессионного анализа указывают на то, что черты личности значительно большее влияние оказывают на эффективность педагогической деятельности на первом этапе работы, чем на эффективность деятельности студента.

Спектр «эффективных» черт учителя гораздо разнообразнее. Комплексное влияние (влияние на все типы оценок) на студенческую эффективность оказывают лишь четыре черты личности: «эмоциональная устойчивость», «смелость», «гибкость» и «напряженность». В деятельности учителя таких черт значительно больше: «доминантность», «совесть», «смелость», «нежность», «проницательность», «самостоятельность», «самоконтроль» и «напряженность».

Мы можем говорить о наличии несоответствия формирующейся структуры личности на учебно-профессиональном этапе обучения в вузе структуре личности учителя на первом этапе его работы. Представленные регрессионные уравнения подтверждают сделанные ранее выводы:

$$\begin{aligned} \text{студенты} &= 1,81 \text{ С} + 1,30 \text{ Н} + 0,84 \text{ Q4} + 0,69 \text{ О} + 0,62 \text{ Q2} \\ \text{учитель} &= 0,92 \text{ Q4} + 0,72 \text{ Q3} + 0,65 \text{ Е} + 0,43 \text{ Н} + 0,43 \text{ F} + 0,29 \text{ А} + 0,29 \text{ G} \end{aligned}$$

Полученные в ходе множественного регрессионного анализа результаты подтверждают полученные ранее результаты корреляционной взаимосвязи, согласно которым черты личности больше связаны с эффективностью деятельности учителя, чем студента.

Если ранее, при описании парциального вклада факторов интеллекта и черт личности можно было говорить об их разностороннем влиянии как на эффективность деятельности студента, так и учителя, то в отношении ценностных ориентаций ситуация кардинальным образом отличается.

Полученные данные указывают на прямое несоответствие формируемой структуры «эффективных» ценностей студента на учебно-профессиональном этапе и учителя на первом этапе работы.

В эффективности деятельности студента доминирующей во всех оценках выступает ценность «материального положения». В структуре «эффективных» ценностей учителя ценность «материального положения» не является ни для одного из типов оценок доминирующей. «Материальное положение» доминирует в парциальном вкладе в эффективность деятельности студента. Тогда как вклад значимо регрессирующих ценностей в эффективность деятельности учителя распределен примерно одинаково.

Переходя к анализу вклада жизненных сфер в эффективность деятельности студента и учителя, отметим, что здесь, как и в ситуации с ценностными ориентациями, ситуация прямо противоположная.

Уравнение регрессии здесь выглядит следующим образом:

$$\begin{aligned} \text{студент} &= 3,51 \text{ общественная жизнь} + 2,33 \text{ увлечения} \\ \text{учитель} &= 1,42 \text{ семейная жизнь} + 1,41 \text{ общественная жизнь} + \\ & 1,33 \text{ профессиональная жизнь} \end{aligned}$$

Высокий вклад в эффективность деятельности студента сферы общественной жизни сменяется доминированием сферы семейной жизни на первом этапе работы учителя. Вклад сферы общественной жизни в эффективность деятельности учителя так же высок, как и сферы семейной жизни. Однако этот показатель практически в два раза ниже показателя у студента.

Особо следует отметить отсутствие в регрессионном уравнении студента сферы профессиональной жизни и сферы обучения и образования.

Полученные результаты свидетельствуют о значительном расхождении в «эффективных» жизненных сферах на учебно-профессиональном этапе и первом этапе самостоятельной профессиональной деятельности.

Проведенный анализ позволяет нам сформулировать ряд выводов.

Было обнаружено несоответствие во всех «эффективных» компонентах структуры личности студента и учителя. Наиболее всего это проявилось в отношении таких компонентов как черты личности, ценностные ориентации и жизненные сферы.

Результаты множественного регрессионного анализа в большинстве случаев подтвердили полученные ранее результаты о корреляционной взаимосвязи между рассматриваемыми компонентами структуры личности учителя и студента и эффективностью их деятельности.

Выявленное несоответствие «эффективных» компонентов структуры личности студента и учителя может быть одной из причин обнаруженной нами низкой эффективности деятельности на первом этапе работы учителя.

Библиографический список

1. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем [текст] / Н.В.Ключева. - М.: Сфера, 2000.
2. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [текст] / Ю.П. Поваренков. - М.: УРАО, 2002.
3. Слепко Ю.Н., Поваренков Ю.П. Оценка эффективности профессиональной деятельности учителя различными участниками образовательного процесса / Ю.Н. Слепко, Ю.П. Поваренков // ПСИХОЛОГИЯ XXI столетия / МАПН; отв. ред. В.В. Козлов. – Ярославль, МАПН, 2006. – С.150-154. - Т. 3.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Смирнова Е.Г., аспирант кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Проблема формирования учебной деятельности студентов является важнейшей в сфере изучения образовательного процесса в вузе. С одной стороны, большое количество работ говорит об актуальности данной проблемы, с другой - о ее активном исследовании. Учебная деятельность первокурсников сопровождается снижением успеваемости, низкой удовлетворенностью учебной деятельностью, высоким уровнем тревожности и большими затруднениями общеучебного характера. Особенность учебной деятельности состоит в том, что она связана с «вхождением» студента в новую действительность, овладением каждым из компонентов его учебной деятельности, совершением переходов от одного компонента к другому. Эти процессы помогают студентам овладеть новыми навыками, преобразуют его психику, формируют сознание.

Важными характеристиками студента как субъекта учебной деятельности являются такие качества, как самостоятельность, уверенность в себе, ответственность и т.п. Все эти качества необходимо рассматривать в комплексе и конкретно применительно к специфике их проявления в учебной деятельности. Как известно, студенчество - это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношения к будущей профессии, которые являются следствием правильности профессионального выбора и адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем ниже у него положительное отношение к учебе.

В социально-психологическом аспекте студенчество, по сравнению с другими группами населения, отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. Студенчество - центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов.

Полученные исследователями школы Б.Г.Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст - это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Активизация познавательной активности студентов постоянно сопровождается

организацией запоминания и воспроизведения учебной информации.

Студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая определяется прежде всего ее мотивами. Два типа мотивов характеризуют преимущественно учебную деятельность: мотивация достижения и познавательная мотивация. Последняя возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

Существенным показателем студента - субъекта учебной деятельности - служит его умение выполнять все ее виды и формы. Однако результаты специальных исследований показывают, что большинство студентов не умеет слушать и записывать лекции, конспектировать литературу и т.д. Перед преподавателем возникает ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность. А это требует определения учебных действий, необходимых для успешной учебы, программы их выполнения на конкретном учебном материале и четкой организации упражнений по их формированию.

На основе общей характеристики деятельности, особенностей функционирования и проявления в ней психических свойств, процессов и состояний студентов можно более конкретно рассмотреть их учебную деятельность.

Ведущей деятельностью студентов является учебная. Именно в процессе учебной деятельности и посредством ее достигаются основные цели подготовки специалистов. Она наиболее интенсивно влияет на развитие психических процессов и свойств студента, на приобретение им профессионально важных знаний, навыков, умений. Учебная деятельность студентов - явление сложное. Она характеризуется целями, мотивами, познавательными процессами, начиная с восприятия информации и кончая функционированием сложнейших творческих процессов, различных эмоциональных проявлений и т.д. Все виды учебной деятельности студентов находятся в определенном соотношении между собой. Экспериментально некоторые количественные характеристики этого соотношения получены в исследовании А.А.Абдуразалова и Э.П.Назырова.

Результаты психологических исследований различных познавательных функций и закономерностей их развития в онтогенезе позволили сделать многочисленные рекомендации по повышению эффективности учебного процесса как в средней, так и в высшей школе. Основное значение имеют результаты изучения синтетической учебной деятельности, в которой объединяются познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение) и потребности, мотивы, эмоции, воля. В этом заслуга деятельностного подхода, обеспечившего средства для анализа целостных «единиц жизни, опосредованных психическим отражением».

Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, которые определяются как единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий. Таким образом, в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному.

Главным результатом учебной деятельности является формирование теоретического сознания и мышления. От сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. На основе знаний и понятий, полученных с помощью эмпирического обобщения, могут строиться лишь формальные действия без понимания содержательной стороны деятельности. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно может оказаться не сформированным даже у студентов, что влечет за собой тяжелые последствия для вузовского обучения.

Содержательный анализ учебной деятельности студентов был выполнен сотрудниками кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии МГУ. По определению И.И.Ильясова, деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. При этом изменяются как поверхностные, так и глубинные его уровни в тесной взаимосвязи друг с другом.

Для преподавателей высшей школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у студентов (прежде всего на младших курсах). Речь идет о том, чтобы научить студентов учиться. Самая большая сложность со-

стоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению. Это невозможно сделать без некоторого объема знаний психологического и логико-методологического характера, в том числе знаний о самой учебной деятельности, а также знаний обобщенных характеристик предмета, подлежащего усвоению.

Как показали исследования О.Е.Мальской, проведенные среди первокурсников, при стихийном формировании учебной деятельности они слабо дифференцируют ее компоненты от конкретного содержания учебного материала и ситуации его усвоения. До 70% студентов первого курса не используют прием систематизации материала для его лучшего понимания.

Значительные результаты в исследовании и формировании учебной деятельности были получены в работах В.Я.Ляудис. Она считает, что учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают социальные взаимодействия студентов с преподавателями и между собой. Характер этих взаимодействий в свою очередь зависит от форм сотрудничества преподавателя со студентами.

В овладении учебными и трудовыми умениями и навыками и выполнении заданий сложно взаимодействуют различные индивидуальные особенности учащихся. На этой основе складывается индивидуально своеобразная система приемов деятельности, в которой реализуются благоприятные возможности учащегося, а слабовыраженные особенности компенсируются более выраженными или развиваются до необходимого уровня. Эта система приемов, обеспечивающая успешное выполнение деятельности, образует индивидуальный стиль деятельности.

Индивидуальный стиль познавательной деятельности можно рассматривать как один из психологических механизмов усвоения студентами знаний, умений и навыков, а формирование самого стиля познания - как один из важных резервов повышения эффективности обучения.

Любой индивидуальный стиль деятельности может сформироваться только при условии наличия у субъекта положительного отношения к ней. Индивидуальный стиль выступает одновременно и как определенный способ выражения отношения личности к реально осуществляемой ею деятельности, и как условие формирования в дальнейшем у субъекта активно-творческого к ней отношения.

Формирование индивидуального стиля в познании возможно только при условии положительной мотивации. Ведущей формой положительной мотивации в сфере познания выступает познавательный интерес. При известных уровнях индивидуальный стиль познавательной деятельности может стать механизмом преобразования положительной мотивации в профессиональную направленность личности. Если при этом понимать направленность как отношение к целям деятельности, то индивидуальный стиль становится уровнем превращения абстрактного познавательного интереса в конкретную целевую установку, являющуюся психологической основой реальной деятельности. Таким образом, мы можем сказать, что индивидуальный стиль познавательной деятельности обеспечивает устойчивость продвижения от мотива к цели на каждом конкретном отрезке познавательной деятельности.

Круг индивидуальных различий учащихся, которые влияют на их учебно-производственную деятельность, весьма широк. При этом надо иметь в виду, что речь идет об особенностях, влияющих не только на овладение трудовыми действиями и их выполнение, но и общение учащихся с педагогом, на взаимоотношения учащихся.

В студенческом возрасте, как и в школьном, учебная деятельность является ведущей, но она имеет специфические особенности. Поступающие в вуз в первое время испытывают большие затруднения, связанные с ломкой устоявшихся стереотипов деятельности и выработкой новых, что является большой нагрузкой на нервную систему. Это обуславливается в значительной степени тем, что нет преемственности между средней школой и институтом/университетом в методике обучения и воспитания. Трудности перехода связаны также с тем, что изменяется быт, изменяются отношения, возникает ряд новых взаимоотношений.

Любые новые стереотипы устанавливаются постепенно при перемене образа жизни или характера деятельности, что определяется особенностями нервной системы человека и теми условиями, в которых он находится.

Рядом исследований выявлено, что студенты не владеют приемами и методами самостоятельной работы. В знаниях отдельных студентов за время обучения в вузе происходят значительные изменения в лучшую сторону, но это характеризует лишь немногих, у большинства же не отмечается каких-либо сдвигов.

Таким образом, анализируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что для оказания помощи студенту в успешном овладении учебной деятельностью необходимо выявить ее компоненты и те особенности, которые оказывают влияние на учебную деятельность студентов. С этой целью нами был создан опросник, позволяющий выявить то, как уровень образования влияет на сформированность различных компонентов учебной деятельности, и проследить динамику изменения особенностей учебной деятельности студентов, так как мы предполагаем, что уровень образования влияет на проявление таких компонентов учебной деятельности, как планирование, самоконтроль, целеполагание, саморегуляция, мотивация, принятие решения, информационная основа деятельности, самооценка; и чем выше уровень образования, тем больше различий будет проявляться в стиле учебной деятельности.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. О проблеме современного человекознания /Б.Г.Ананьев. - М.: Наука, 1977. - 380 с.
2. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средства /Т.В. Габай. - М.: Издательство Московского университета, 1988.
3. Давыдов, В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования /В.В.Давыдов // Вопросы психологии. - 1991. - № 6. - С. 5-14.
4. Ильин, Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты /Е.П. Ильин // Вопросы психологии. - 1988. - №6.
5. Ильясов, И.И. Структура процесса учения /И.И. Ильясов. - М., 1986
6. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности /Е.А.Климов // Психология индивидуальных различий. Тексты; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С.74-77.
7. Конопкин О.А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности /О.А.Конопкин, В.И.Моросанова // Вопросы психологии. - 1989. - № 5. - С. 18-26.
8. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии /В.Я. Ляудис. - М., 1999.
9. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности /А.А. Реан. - Ижевск, 1994.
10. Шадриков, В.Д. Цель учебной деятельности /В.Д. Шадриков. - М., 2001.
11. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов /В.А. Якунин. - М., 1994.

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Сорокина Ю.Л., кандидат психологических наук, заведующая кафедрой социальной психологии
Института гуманитарного образования,
г. Москва

Профессиональная деятельность в настоящее время практически во всех сферах сопровождается стрессами, перегрузками, эмоциональным напряжением. Способность человека справляться с напряженными ситуациями во многом детерминирует высокие результаты самой деятельности, а также сохраняет психологическое здоровье. Конструктивное и эффективное преодоление стрессовых ситуаций обеспечивается совладающим поведением или копингом. Совладающее поведение включает сочетание копинг-действий, копинг-стратегий и копинг-стилей, имеющих определенную структуру взаимосвязей. Способность человека преодолевать стресс зависит от широты репертуара поведенческих стратегий, а также гибкости и непротиворечивости внутренней структуры совладания, которая обеспечивает возможность изменения поведенческих паттернов, если результат (снятие эмоционального напряжения и/или конструктивное разрешение ситуации) не достигнут. В аспекте профессионального развития личности можно отметить недостаточную изученность данного феномена.

Целью исследования являлось выявление особенностей внутренней структуры совладающего поведения у студентов разных профессий. Выборку составили студенты - будущие психологи и менеджеры (n=129). Для диагностики копинг-стилей и стратегий были использованы опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (CISS, Н.Эндлер и Д. Паркер; адаптация Т.Л.Крюковой) и копинг-тест «Опросник о способах копинга» (WCQ, Р.Лазарус, С.Фолькман; адаптация Т.Л.Крюковой). Для обработки полученных данных были использованы непараметрические методы

математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Манна - Уитни (U).

В результате исследования было выявлено, что студенты-психологи значительно чаще по сравнению со студентами-менеджерами используют копинг-стиль «избегание» ($U=1232$, $p=0,0284$), а именно включенные в него стратегии отвлечения ($U=1156$, $p=0,0087$), а также чаще используют конфронтативные копинг-стратегии ($U=1050$, $p=0,0012$).

Внутренняя структура копинг-поведения студентов обеих специальностей представляет собой сочетание проблемно-ориентированного, эмоционально-ориентированного, социально-ориентированного копинга и копинга, ориентированного на избегание, при этом у студентов-менеджеров представлены все четыре компонента, а у студентов-психологов социальный и избегающий копинг объединены в один компонент. Существенные количественные и качественные различия у студентов разных специальностей также имеет характер внутренних взаимосвязей между отдельными стилями и стратегиями (рисунки 1, 2).

Рассмотрим структуру совладания студентов-менеджеров (рисунок 1), которая выглядит следующим образом:

- включает четыре компонента - проблемно-ориентированный, эмоционально-ориентированный, социально-ориентированный и ориентированный на избегание;
- имеет жесткую структуру положительных взаимосвязей, при этом наибольшее их количество (10) имеет стратегия поиск социальной поддержки;
- проблемно-ориентированный копинг включает взаимосвязь проблемно-ориентированного стиля и стратегии положительной переоценки ($p<0,001$), что позволяет рационально разрешить трудную ситуацию, а посредством стратегии положительной переоценки может происходить использование социальной поддержки;
- эмоционально-ориентированный копинг состоит из семи стратегий, включает взаимосвязь эмоционально-ориентированного стиля и стратегий «конфронтативный копинг», «положительная переоценка», «избегание», «принятие ответственности», «поиск социальной поддержки» и «самоконтроль» ($p<0,001$; $p<0,01$); для снятия эмоционального напряжения центральной стратегией является «поиск социальной поддержки»;
- социально-ориентированный копинг включает взаимосвязь субстиля «социальное отвлечение», стиля «избегание», и стратегии «поиск социальной поддержки» ($p<0,001$; $p<0,01$). Социальный копинг у студентов-менеджеров имеет значимые взаимосвязи ($p<0,001$) со всеми стилями и стратегиями кроме проблемно-ориентированных, то есть они обращаются к другим людям прежде всего для получения эмоциональной поддержки;
- копинг, ориентированный на избегание, включает взаимосвязь стратегий «избегание», «дистанцирование» и «самоконтроль» ($p<0,001$; $p<0,01$).

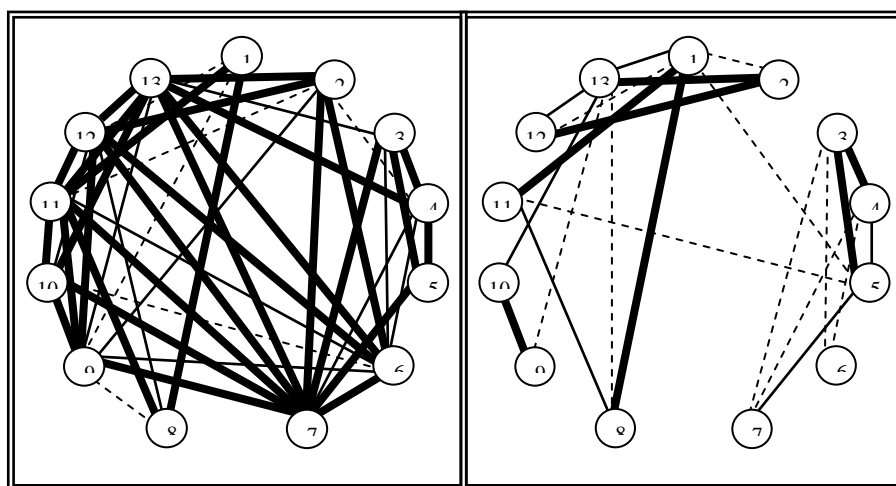


Рисунок 1. Структура совладания студентов-менеджеров

Рисунок 2. Структура совладания студентов-психологов

Примечание.

--- $p<0,001$; ----- $p<0,01$; - - - - - $p<0,05$;

1- проблемно-ориентированный стиль; 2 - эмоционально-ориентированный стиль; 3- стиль, ориентированный на избегание; 4 - субстиль «отвлечение»; 5 - субстиль «социальное отвлечение»; 6 - конфронтативный копинг; 7 - поиск социальной поддержки; 8 - планирование решения проблемы; 9 - самоконтроль; 10 - дистанцирование; 11 - положительная переоценка; 12 - принятие ответственности; 13 - избегание

Структура копинг-поведения студентов-психологов (рисунок 2):

- включает три компонента: проблемно-ориентированный, эмоционально-ориентированный, социально-ориентированное избегание;

- внутренняя структура совладания имеет как прямые, так и обратные взаимосвязи, однако их число значительно меньше, чем у студентов-менеджеров;

- проблемно-ориентированный копинг включает положительные взаимосвязи проблемно-ориентированного стиля и стратегии положительной переоценки ($p < 0,001$). Проблемно-ориентированный стиль имеет обратные взаимосвязи ($p < 0,05$) с эмоционально-ориентированным стилем и стратегией положительной переоценки, а стратегия «планирование решения проблем» - обратные связи со стратегией «избегание» ($p < 0,01$). Другими словами, разрешение ситуации осуществляется путем рациональных действий, положительной переоценки и снижения использования избегания и эмоционального копинга;

- эмоционально-ориентированный копинг включает взаимосвязь эмоционально-ориентированного стиля и стратегий «положительная переоценка» и «избегание» ($p < 0,001$; $p < 0,01$);

- снижение эмоционального напряжения происходит либо за счет избегания и признания своей вины либо за счет использования рациональных стратегий;

- социально-ориентированный копинг объединен с избеганием: включает взаимосвязь стиля «избегание», субстилей «отвлечение» и «социальное отвлечение» и стратегии «поиск социальной поддержки» ($p < 0,001$; $p < 0,01$; $p < 0,05$). Связи с эмоциональными стратегиями отсутствуют. Иначе говоря, в трудных ситуациях студенты выбирают общение как стратегию «ухода» от проблем.

Таким образом, в результате исследования совладания студентов было выявлено:

1. Студенты-психологи в стрессовых ситуациях чаще используют стратегии отвлечения (избегания) и конфронтации, общение используется как «уход» от решения проблем, при рациональном подходе к ситуации снижается эмоциональное реагирование; структура копинга имеет мало внутренних взаимосвязей.
2. Студенты-менеджеры в стрессовой ситуации чаще всего обращаются за социальной поддержкой для снятия эмоционального напряжения; избегание решения проблем связано с дистанцированием от ситуации; для рационального разрешения ситуации могут обратиться за помощью к другим людям; структура совладания характеризуется большим количеством сильных внутренних взаимосвязей.

РОЛЬ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

Таротенко О.А., кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии Омского гуманитарного института, г. Омск.

Проблема принятия решения изучаются разными науками (кибернетикой, управлением, социальной, когнитивной психологией, политологией и т.д.), поэтому не удивительно, что до сих пор нет единого мнения о содержании этого понятия. Анализируя теории принятия решения, можно отметить, что Е.Н.Соколов, П.К.Анохин, Н.А.Бернштейн под принятием решения понимают выбор одной из возможных реакций. В.П.Зинченко, Л.Н.Курчиков, С.Д.Неверкович, Г.П.Щедровицкий считают, что принятие решения представляет собой формирование последовательности действий для достижения определенной цели на основе преобразования некоторой информации об исходной ситуации. Т.В.Корнилова, В.В.Григолава, А.В.Карпов, Б.Ф.Ломов, В.Д.Шадриков принятие решения рассматривают в рамках проблемы свободы воли и волевой активности. Основным, по их мнению, является вопрос о том, может ли человек самостоятельно принимать решения, осуществлять сознательный выбор.

Обладая волей и сознанием, человек целенаправленно осуществляет выбор линии действия и пытается предвидеть возможные результаты своих действий, сознательно стремясь к ним, и до

их осуществления он ответственен за них. Воля может либо сдерживать активность, либо способствовать осуществлению деятельности, и в качестве регулятора она воплощает в себе субъективную ответственность личности за результаты деятельности.

Как отмечает В.Д.Шадриков, принятие решения о выборе профессии часто выливается в борьбу мотивов и превращается в волевой акт [6]. Также он отмечает, что на способность принять решение влияет разнообразие личностных качеств, особую роль в этом процессе он отводит волевым качествам [7].

Многие исследователи - Б.М.Теплов, Б.Г.Ананьев [1], А.Г.Ковалев [2], Н.Д.Левитов [3], И.В.Страхов и др. - отмечают огромную роль волевых качеств в структуре личности. Так, например Н.Д.Левитов [3] делает следующее заключение: направленность является «головой» характера, а волевые черты - его «хребтом». Эту же мысль подчеркивает А.Г.Ковалев [2]. Отличное от всех определение волевым качествам дал В.Д.Шадриков: «Волевые качества - это качества, обеспечивающие свободу выбора жизненного пути личности» [7; 338]. С этим нельзя не согласиться, так как личность волезна в выборе. Воля, как свойство личности, обуславливает способность личности произвести свободный выбор, являющийся актом практического осуществления воли. В актах выбора человек всегда имеет перед собой ряд возможностей, подчас противоречивых. Именно в выборе альтернатив действия и последующего действия наиболее ярко проявляется воля как разрешающий момент противоречий деятельности.

В настоящее время в отечественной психологии нет единого мнения о точном количестве и точной трактовке волевых качеств личности как таковых. Практически у каждого исследователя имеется собственный перечень: А.Ц.Пуни выделяет около 30, С.А.Петухов - 34, В.А.Иванников [4] - более 20 качеств.

Как считает В.А.Крутецкий [5], волевые качества личности выражаются в готовности, умении и привычке сознательно направлять свое поведение, свою деятельность в соответствии с определенными принципами, преодолевая препятствия на пути к поставленным целям. Б.Н.Смирнов в свою очередь считает волевыми качествами личности конкретные проявления воли, обусловленные характером преодолеваемых препятствий. В.Д.Шадриков [7] утверждает, что волевые качества порождаются в деятельности, отражают ее структуру и включают в себя следующие ее элементы: мотивацию; обобщенную программу деятельности, обусловленную характером преодолеваемых препятствий; типичные для этой ситуации решения с набором решающих правил и критериев выбора; индивидуальные качества (интеллектуальные, нравственные, эмоциональные), необходимые для актуализированного действия.

На основе анализа литературы нами были выявлены эмоционально-волевые свойства, способствующие развитию зрелой личности, способной принимать решения: дисциплинированность, самостоятельность, настойчивость, выдержка, организованность, решительность, инициатива, саморегуляция, ответственность.

При помощи вычисления коэффициента корреляции были выявлены некоторые связи волевых свойств и принятия решения. Статистически значимые связи наблюдаются между самостоятельностью, выдержкой, инициативой, саморегуляцией, ответственностью и рациональным принятием решения ($p \leq 0,05$).

В процессе исследования были выявлены также значимые связи между ответственностью и отдельными свойствами личности. Наиболее сильные связи ответственности с целенаправленностью - $r = 0,96$, оптимизмом - $r = 0,95$, настойчивостью - $r = 0,95$, добросовестностью - $r = 0,94$, инициативностью - $r = 0,93$ и другими свойствами личности, входящими в разные группы, - $r > 0,89$.

Основываясь на работах В.Д.Шадрикова [7], можно отметить, что рассмотренные выше свойства отражают отдельные стороны процесса принятия решения. Так, например, инициатива отражает преимущественно мотивацию, выдержка - отношения к препятствию; самостоятельность, саморегуляцию вероятнее всего можно отнести к мобилизации ресурсов личности.

Проведенное нами исследование показало, что эмоционально-волевые свойства и ответственность детерминируют процесс принятия решения. Воля выступает как своего рода организованность, алгоритм деятельности, механизм перевода идеальных состояний духовного мира личности в намерение, проявляющееся в единстве мысли и чувства, в регуляции цели и конечного результата.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды /Б.Г. Ананьев. - М., 1980. - 287 с.
2. Ковалев, А.Г. Воспитание ума, воли и чувств у детей /А.Г. Ковалев. - Минск: Народная асвета, 1979. - 144 с.
3. Левитов, Н.Д. Психология характера /Н.Д. Левитов. - М.: Просвещение, 1969. - 424 с.
4. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции /В.А. Иванников. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
5. Крутецкий, В.А. Воспитание воли и характера /В.А. Крутецкий. - М.: Знание, 1960. - 40 с.
6. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека /В.Д. Шадриков. - М.: Изд-кая корпорация «Логос», 1996.
7. Шадриков, В.Д. Мир внутренней жизни человека /В.Д. Шадриков. - М.: Университетская книга, Логос, 2006.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Тихолаз Т.М., кандидат психологических наук, доцент
Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, г.Омск

Начальный этап профессионализации является ключевым, определяющим весь ход дальнейшей жизни человека. Важной составляющей этого этапа является обучение в вузе, главной задачей которого, помимо передачи знаний и умений, является формирование личности профессионала, содействие его самоидентификации с профессией.

Проблемам формирования профессиональной идентичности посвящены работы Т.М.Бужас, Э.Ф.Зеер, Л.Д.Шнейдер, М.Э.Андросенко, Л.Г.Матвеева, Т.Ф.Алексеев, А.Б.Коганов и др. Рассматривая становление профессиональной идентичности, анализируют причины, источники, этапы и механизмы ее формирования. При этом недостаточно эмпирических исследований, фиксирующих изменения профессиональной идентичности в рамках отдельных этапов профессионализации.

Профессиональную идентичность мы будем рассматривать как «форму проявления самосознания личности, в которой прижизненно в ходе взаимодействия с другими, с группами, с обществом конструируется индивидуальное эмоционально окрашенное знание собственной принадлежности к ... профессиональным общностям» (Н.Л.Иванова, Е.В.Конева, 2004).

Далее представлены результаты дипломного исследования С.Серпутько, проведенного под нашим руководством, целью которого было изучение особенностей профессиональной идентичности у студентов-психологов на разных этапах профессионального обучения.

Выборку данного исследования составили студенты 1, 3 и 5 курсов факультета психологии Омского государственного университета имени Ф.М. Достоевского в количестве 102 человек. Исследование проводилось методом поперечного среза с использованием следующих психодиагностических методик: личностного дифференциала; методики М.Куна «Кто Я?»; анкеты, разработанной О.Н.Родиной, П.Н.Прудковым, модифицированной применительно к целям нашего исследования. В качестве метода математической статистики для обработки полученных данных нами были использованы частотный анализ, факторный анализ, критерий углового преобразования Фишера, критерий Н-Краскала-Уоллеса.

В ходе проведенного исследования мы пришли к следующим результатам.

В самосознании студентов представлены такие образы профессионального «Я», как «будущий психолог», «психолог», «будущий специалист», «специалист». Количество человек, идентифицирующих себя с ролью «будущий психолог», уменьшается от первого курса к пятому. Но при этом возрастает идентификация с ролью «психолог». Это свидетельствует о том, что студенты начинают отождествлять себя с ролью профессионала, на третьем курсе некоторые студенты начинают идентифицировать себя с ролями «будущий специалист» и «специалист», на пятом курсе количество студентов-психологов, которые отождествляют себя с ролями «специалист», «профессионал», «будущий специалист», увеличивается. Различия между студентами первого и пятого курсов являются значимыми по всем показателям идентичности на уровне значимости $p \leq 0,01$ (критерий углового преобразования Фишера).

К пятому курсу качественные характеристики образа профессионала претерпевают измене-

ния (личностный дифференциал). В ходе статистического анализа (критерий Н-Краскала-Уоллеса) мы обнаружили, что образ «профессиональный психолог» у студентов 1,3, и 5 курсов статистически достоверно различается по факторам оценки ($\chi^2=6,671$ на уровне значимости $p\leq 0,05$) и силы ($\chi^2=4,962$ на уровне значимости $p\leq 0,05$). По фактору активности значимых различий обнаружено не было.

Сравнивая факторные модели образа «профессиональный психолог» первого, третьего и пятого курсов, отметим, что студенты этих курсов считают, что психолог - общительный, ответственный, самостоятельный. Однако студенты третьего курса считают, что психолог является невозмутимым, спокойным и расслабленным, в то время как у студентов пятого курса появляются характеристики - раздражительный, суетливый и напряженный. Это свидетельствует о том, что в процессе обучения изменяется эмоциональная составляющая образа профессионала.

Данные анкетирования подтверждают различия профессиональной идентичности студентов разных курсов. Так, на пятом курсе студентов, которые ощущают себя профессиональными психологами больше, чем на первом ($\varphi_{эм}=3,82$, $p\leq 0,01$) и третьем ($\varphi_{эм}=2,11$, $p\leq 0,05$) курсах.

Основным итогом проделанной работы является описание особенностей профессиональной идентичности студентов-психологов на разных этапах обучения. Обнаружено, что представления о профессиональном психологе обладают качественными особенностями на различных этапах обучения, становясь в ее процессе более реалистическими. Также по мере профессионального обучения к пятому курсу студенты начинают представлять профессионала как человека, управляющего собой.

Проведенное исследование позволяет наметить некоторые вопросы для дальнейшего изучения профессиональной идентичности не только студентов-психологов, но и практикующих психологов. К числу этих вопросов можно отнести выявление и более глубокое изучение факторов, которые оказывают влияние на формирование профессиональной идентичности. Также требует своего решения и вопрос о создании надежных, компактных методов диагностики профессиональной идентичности. Решение этих проблем позволит углубить понимание основных закономерностей становления профессиональной идентичности специалистов-психологов и повысить качество их подготовки и уровень оказания квалифицированных психологических услуг.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Трандина Е.Е., кандидат психологических наук, доцент
Вологодского государственного технического университета, г. Вологда

По мнению многих исследователей (Е.П.Ермолаевой, Н.Л.Ивановой, Л.М.Митиной, Ю.П.Поваренкова, Л.Б.Шрейдер), формирование профессиональной идентичности происходит в процессе профессионализации. Психологи подчеркивают, что формирование профессиональной идентичности - очень сложный процесс, который не всегда осознается человеком. Например, отмечается, что формирование идентичности у современного профессионала зачастую носит слабо осознанный характер, т.к. многие трудовые операции унифицированы в результате применения сходных технических средств деятельности в разных профессиях, что в свою очередь замедляет формирование целостного представления человека о своей роли в профессиональном процессе, без которого невозможно понимание своего места в профессиональной среде и достижение уровня профессионального мастерства. Профессиональная идентичность формируется в процессе выявления существенных связей внутри и вне профессии, она связана с общей информационной основой деятельности, а также целостными эталонами типичных профессиональных событий и индивидуализированных концептуальных схем профессионального поведения [4].

Каковы социальные условия, влияющие на возникновение профессиональной идентичности? К первому условию относится роль других - значимых людей, занимающих самое главное место в жизни каждого человека, - в достижении идентичности. Вторым условием, влияющим на возникновение идентичности, является высокая гомогенность социальной сети и ее стабильность, т.е. важным условием становления идентичности индивида является социальная структура, которая обуславливает социальное поведение и специфические формы взаимодействия, определяемые границами социальных групп. Третье условие связано с закономерностью человеческого желания иметь основание для своей позитивной оценки. Люди сравнивают себя с другими, позитивный результат сравне-

ния является основой для позитивной личностной идентификации или позитивной самооценки. Противоречие между тем, кем человек является, кем его считают и кем он должен стать в группе, становится побудительной силой социального развития [4; 1].

В ходе экспериментальных исследований были выявлены три этапа формирования ПИ [3]. Первый этап называется прогностическим. В этот период ПИ формируется лишь на основе прогнозирования своих реальных профессиональных возможностей и возможностей профессии в плане реализации потенциала индивида и удовлетворения его потребностей. Следующие этапы формирования ПИ называются реалистическими, т.к. они осуществляются в условиях реальной профессиональной деятельности, когда профессиональные требования соотнесены с индивидуальными возможностями и потребностями человека. По содержанию реализуемых механизмов данный тип формирования ПИ делится на первичный и вторичный.

Первичная ПИ характерна для начальных этапов профессиональной карьеры и опирается на принятие профессии как средства реализации потенциала индивида, удовлетворения его потребностей. Вторичная ПИ характерна для более поздних этапов профессионального развития. Она формируется в процессе принятия себя как профессионала, но на основе и в рамках первичной ПИ. В силу действия закона неравномерности и гетерохронности развития возможны ситуации, когда одни механизмы начинают играть ведущую роль, а другие второстепенную. В некоторых случаях ПИ формируется и реализуется на основе лишь одного механизма, который является для него ключевым.

Автор целостной концепции профессионального развития Ю.П.Поваренков выделяет три основные линии развития профессиональной идентичности, а соответственно, и три группы показателей, которые можно использовать для оценки уровня ее сформированности. Первая группа показателей характеризует отношение человека к себе как будущему и действующему профессионалу. Вторая группа показателей характеризует отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом. Третья группа показателей ПИ связана с оценкой отношения человека к системе ценностей и норм, традициям и ритуалам, характерным для каждой профессиональной общности [3].

Становление профессиональной идентичности, по мнению Л.Б.Шнейдер, возможно через профессиональные ситуации (Я и Дело); профессиональные отношения (Я и Другие); саморефлексию (образ «Я»); саморегуляцию (функциональное «Я»). В процессе профессионального развития от «Я» формирующегося» до «Я» стабильного» профессиональная адаптация - одна из первых ступеней к профессиональной идентичности: через приобретение профессионального опыта, профессиональные отношения и функциональные состояния - к самоотношению. К источникам формирования профессиональной идентичности относится профессиональное образование, личные качества профессионала, субъективные ожидания и возможности социальных перспектив [5].

В процессе онтогенеза становление профессиональной идентичности проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка и исторического развития профессиональной идентичности в социогенезе. По мнению Э.Эриксона, при становлении профессиональной идентичности человек проходит те же этапы, что и при социализации. В окончательном, устойчивом варианте профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и личностной зрелостью, выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионализации [1].

Таким образом, многие исследователи подчеркивают, что профессиональная идентичность - продукт длительного личностного и профессионального развития, который появляется на достаточно высоких уровнях овладения профессией. Движущей силой развития идентичности выступает противоречивость результатов системного происхождения: взаимопроникновение социальной и личностной идентичности и возрастание их неустойчивости за счет внутренних противоречий. Профессиональная идентичность как критерий профессионального развития свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком: а) себя как профессионала; б) конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; в) системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности.

Библиографический список

1. Квинн, Вирджиния Н. Прикладная психология / Вирджиния Н. Квинн. - СПб.: ПИТЕР, 2000. - 560 с.

2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. - Ростов н/Д, 1996. - 431 с.
3. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. - М.: Изд-во УРАО, 2002. - 160 с.
4. Почебут, Л. Г. Организационная социальная психология / Л.Г.Почебут, В.А. Чикер. - СПб.: Речь, 2002. - 298 с.
5. Ульянов, В.Ф. Особенности становления профессиональной идентичности офицеров запаса в новых условиях труда: монография. - Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2004. - 180 с.

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Фатьянова Н.М., кандидат педагогических наук, доцент
Белгородского регионального института повышения квалификации
и профессиональной переподготовки специалистов, г. Белгород

Инновационная дидактическая деятельность предъявляет к личности учителя новые, более высокие требования и обуславливает появление профессиональных новообразований в его дидактической культуре, определяя углубление процессов творческой самореализации. Педагогическая деятельность, в том числе инновационная, выступает технологической составляющей профессионально-педагогической культуры учителя как системы, условием развития личностных возможностей учителя (И.Ф. Исаев).

Задача изучения деятельности заключается в том, чтобы раскрыть, как в процессе целенаправленной активности личности происходит практическое преобразование объективного мира, как деятельность влияет на развитие возможностей человека. Для каждого вида деятельности, которую осваивает человек, система появляется не одновременно, а формируется в соответствии с закономерностями системогенеза (В.Д. Шадриков).

Под степенью творческой самореализации учителя в инновационной дидактической деятельности мы понимаем «процесс и результат самоосуществления его творческой сущности» (М.И.Ситникова). Творческую самореализацию учителя в инновационной дидактической деятельности мы рассматриваем через его готовность к дидактическому творчеству с учащимися, продуктивность творческого взаимодействия с учащимися, личностно-ориентированную дидактическую систему, степень трансверсальности.

Готовность к дидактическому творчеству с учащимися проявляется в наличии творческого мышления, способности к творческой деятельности, умении ее организовать и увлечь ею учащихся; владении технологиями дидактического взаимодействия, сотрудничества, диалога в обучении и умении их использовать в совместном творчестве с учащимися; уровне системы подготовки учащихся к предметным олимпиадам; владении основами исследовательской работы, умении вести как научный, так и учебный эксперимент.

Продуктивность творческого взаимодействия в инновационной дидактической деятельности выражается в учебно-познавательной активности, мотивации, исследовательской дидактической продуктивности, результативности участия в предметных соревнованиях учащихся, наличии положительного опыта инновационной дидактической деятельности.

Личностно-ориентированная дидактическая система представляет собой совокупность взаимосвязанных структурных элементов, объединенных общими дидактическими целями развития личности и функционирующих в целостном дидактическом процессе, и определяется через сформированность знаний и умений учащихся, способов и продуктивности их мышления; новизну создаваемой учителем дидактической системы; мобильность (подвижность ее элементов); степень ее ориентации на личность ребенка.

Каждый учитель в процессе профессиональной деятельности формирует свою, личную дидактическую систему, функционирование которой и обеспечивает его творческую самореализацию в осуществлении учебного процесса, что в значительной мере опосредуется инновационной дидактической средой.

Существенной особенностью личности учителя как субъекта творческой самореализации в

условиях рефлексивной самоорганизации является ее способность к самодотраиванию, самовосстановлению, альтернативной творческой реконструкции педагогического опыта (М.И.Ситникова). Значительная роль в этом, по нашему мнению, принадлежит интеллектуальным, мнемическим способностям учителя. Интеллектуальные умения служат базой, основой для формирования трансверсальных способностей, являются их «материальной» составляющей. Их изучению посвящены работы И.Я.Лернера, Н.А.Лошкаревой, И.С.Якиманской, Г.Н.Александрова, Ю.К.Васильева, А.Е.Дмитриева, В.Ф.Паламарчук и др.

Под степенью трансверсальности мы понимаем стремление узнавать новое, самоорганизовываться, структурировать (М.Сорель, Э.Лореар, М.Юто). Это качество учителя, проявляемое в его инновационной дидактической деятельности, позволяющее выявлять новые личностные возможности в осуществлении инновационной дидактической деятельности, переводить неиспользованные интеллектуальные ресурсы в активную форму, наращивать свой личностный потенциал, обеспечивать наиболее полную самореализацию себя в своей профессии.

Перенос по аналогии из области известного в область неизвестного, установление новых взаимосвязей при обращении к информации, привлекаемой для уточнения решаемого процесса (О.Доснон), приводят к получению нового для учителя знания. Возникает задача «вписать» полученное знание в действующую дидактическую систему.

Далее необходима конкретизация теоретических, практических результатов с тем, чтобы они были выражены в форме дидактических и методических рекомендаций и правил (В.И.Загвязинский). Возникают ситуации создания новых дидактических систем или отдельных средств. Переносы из одной дидактической стратегии в другую, принятие инновационной дидактической задачи, оценка ее трудности, отнесение к определенному типу задач, вычленение существенных условий и отделение их от несущественных, концептуализация обуславливают волевой контроль над умственной деятельностью учителя, процессы его самоорганизации.

В процессе трансверсализации нового знания осуществляется структурирование - «установление взаимного расположения частей, ...выделение структурной единицы и установлении связей между отдельными структурными единицами, в результате чего создается нечто целостное».

В.Д.Шадриков выделяет процесс структурирования как самостоятельный способ организации материала в целях улучшения запоминания и воспроизведения.

Таким образом, степень трансверсальности учителя раскрывается нами через интерес к новому в педагогике, дидактике, теории преподаваемого предмета; умение включать новые сведения в систему имеющихся знаний - способность к приращению знаний; уровень освоения источников дидактической информации - дидактико-информационную культуру; умение организовать себя для изучения нового, осуществлять волевой контроль над умственной деятельностью - способность самоорганизовываться; умение выстраивать материал в логической форме и придавать ему дидактически доступную форму - способность структурировать.

В практике наших исследований изучение динамики сформированности дидактической культуры учителя показало, что среди ее критериев (ценностное отношение к дидактической деятельности, технолого-инновационная готовность к дидактической деятельности, степень творческой самореализации) степень творческой самореализации учителя в инновационной дидактической деятельности имеет самые низкие значения. При этом сравнение результатов диагностики учителей общеобразовательных и инновационных школ выявило большую разницу, крайне низкие результаты экспертной и самооценки учителей общеобразовательных учреждений. Анализ динамики творческой самореализации учителя в качестве «ядерного» элемента определил готовность учителя к дидактическому творчеству с учащимися, наибольший прирост экспертных оценок дали степень трансверсальности, уровень личностно-ориентированных дидактических систем.

Таким образом, инновационная дидактическая деятельность, в которую включается учитель, способствует возникновению новаций, появлению новых результатов педагогической практики, выражающихся в предоставлении более широких возможностей самореализации личности учащихся, повышении самореализации педагога и обуславливающих процессы новационного системогенеза в образовательной практике.

СПЕЦИФИКА ДЕФОРМИРУЮЩЕГО ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЭНТРОПИИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНУЮ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Фетискин Н.П., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой
общей психологии Костромского государственного
университета им. Н.А. Некрасова, г. Кострома;

Миронова Т.И., доцент кафедры общей психологии Костромского государственного
университета им. Н.А. Некрасова, г. Кострома;

Шепелева С.В., доцент кафедры общей психологии Костромского государственного
университета им. Н.А. Некрасова, г. Кострома

Социальная энтропия, рассматриваемая нами как состояние неопределенности, обусловленной системой диссонансно-амбивалентных отношений, выражающихся в деструктивности личностной и групповой направленности и дестабилизации развития общества в целом. По мнению Г.Селье, социальная неопределенность относится к одному из сильных дистрессов. В современной России социальная энтропия (СЭ) затрагивает самые различные слои населения, не исключая и студенческую молодежь. Вследствие этого заслуживают внимания такие аспекты, как сравнительное изучение проявлений СЭ в различных видах деятельности, а также влияние СЭ на деформации личностной направленности и стратегии ее преодоления.

Проверке данных положений и посвящена данная работа. Исследование проводилось на базе Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова и костромских вузов. В качестве диагностического инструментария использовался интегральный опросник Н.П.Фетискина (2007). В ходе исследования было занято 586 студентов.

В процессе экспериментального исследования было выявлено, что образовательная деятельность, наряду с другими деятельностными сферами, также содержит элементы социальной неопределенности (неуверенность в востребованности избранной профессии, отсутствие условий для профессионально-личностной самореализации, диссонанс в системе образовательных и ценностных парадигм и т.д.). Проявление СЭ носило нарастающий характер. У студентов I-II курсов она встречалась на уровне 25,6 %, а у студентов III-IV курсов - в 57-63 % случаев.

Среди детерминант СЭ студенты чаще всего отмечали непредсказуемость социально-экономической политики (38,5-48,5 %), затрудненность в построении жизненных планов и перспектив (30,8-27,3 %), обесценивание полученных знаний и социального опыта (20,5-21,2 %), неустойчивость и быстрые изменения в профессиональной сфере (12,8-27,3 %).

Заметим, что первые количественные показатели характерны для мужской выборки, а вторые - для женской.

Среди особенностей личностной направленности на фоне СЭ отметим следующие тенденции: большинство студенческой молодежи эгоистически ориентировано (46,2-57,6 %), поглощено личными проблемами (28,2-72,7 %), игнорируют интересы близких людей (10,3-18,2 %), озабочено удовлетворением материально-карьерных потребностей (33,3-18,2%). Осуществление профессионально-личностных планов протекает либо «по инерции» (20,5-39,4 %), либо на фоне постоянных конфликтов (18,0-6,1 %), с допуском ошибок и просчетов из-за неопределенности жизненных и образовательных ситуаций (17,9-6,1%). Следствием деструктивного влияния социальной неопределенности студенты отметили проявления фрустрированных эмоций (51,3-45,5 %), негативное отношение к учебе и будущей работе (28,2-51,5 %), ухудшение здоровья (48,7-45,5 %), ухудшение отношений с людьми (30,8-21,1 %) и членами семьи (12,8-24,2 %).

Деструктивные изменения в структуре личностных отношений отразились на снижении самооценки (10,3-27,3 %) и показателях учебно-профессионального самосовершенствования (2,6-12,1 %).

Таким образом, социальная энтропия в социально-психологическом пространстве отдельных личностей формирует систему антиномий (полярных отношений): «зарабатывать много - работать мало» или «деньги заработать для себя» и «хочу, чтобы меня любили (голод любви)» и т.п.

Данные явления можно трактовать как расколотовость внутреннего мира человека, как явление его фрагментации, когда желание делать для себя не переходит в желание делать для других. Это означает, что социальная энтропия общества трансформируется в социальную энтропию человека,

или, другими словами, социальный распад общества оборачивается «расчеловечиванием» человека и распадом семьи. В рамках концепции синтетической квалиметрии жизни мы выделяем социально-психологическую квалиметрию жизненной неопределенности как социального кризиса.

Более 30 % исследуемых испытывают состояние беспомощности в своей жизнедеятельности, что может трактоваться как резкое повышение энтропии.

У большинства респондентов отмечался высокий уровень тревожности, обусловленный низкой адаптивностью в условиях неопределенности. Неприемлемость происходящих изменений свидетельствует об их пассивности или деструктивной активности во внутреннем плане.

Полученные результаты отражают процесс неблагополучия как на уровне личности, так и на уровне малых групп.

Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 06-06-00354а.

СОГЛАСОВАННОСТЬ КОЛЛЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНОК РАБОТНИКА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Филиппов А.А., соискатель кафедры психологии
Ивановского государственного университета, г. Иваново

Профессия - деятельность, посредством которой личность участвует в жизни общества, которая служит ему главным источником материальных средств и в которой он самореализуется. Профессия - это и социально ценная область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему взамен затраченного труда необходимые средства его существования и развития. Для работника конкретного предприятия профессия - социально фиксированная область его возможных трудовых действий, для выполнения которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности, профессионально важные качества личности. Таким образом, для человека профессия - источник существования и средство личностной самореализации. Но для этого необходим профессионализм, означающий эффективность труда, то есть достижение достаточно высокого социально значимого результата, получение продуктов труда.

Доставляет ли труд удовлетворение, способствует ли он развитию личности и каким образом влияет через это на эффективность того трудового коллектива, где работает человек? Насколько велик личный вклад в общий продукт производства на конкретном предприятии, имеющем собственную специфику и как этот вклад оценивается другими? Изучение данных вопросов представляется крайне актуальным. Многолетние наблюдения, а также эмпирические исследования позволили сделать нам вывод о том, что успешен в профессиональном плане не только тот сотрудник, у которого выражены необходимые для профессиональной реализации личные качества и характеристики, оцениваемые в том числе коллегами, но и самооценка которого адекватна. Другими словами, самооценка связана с оценкой коллектива, с групповой динамикой в целом. Степень согласования таких критериальных оценок прогностична при определении возможного вклада сотрудника в деятельность коллектива.

На основе штатного расписания могут составляться списки сотрудников, распределенных по группам прогнозируемой успешности, менеджер по персоналу может проводить соответствующие кадровые мероприятия, чтобы уменьшить группу риска, использовать потенциал развития группы развития и расширить контингент стабильной группы.

Эффективность профессиональной деятельности организации связана с эффективностью и профессиональной успешностью каждого ее члена и, как показывает исследование, ассоциируется в плане профессиональной самореализации с такими показателями, как «ум» и «привлекательность». Сочетание свойств работников, необходимых для эффективной профессиональной деятельности, а также оценки со стороны членов коллектива, обуславливает успешность профессиональной реализации и удовлетворенности в производственной (трудовой) сфере.

В оценке работником себя с профессиональных позиций ведущими становятся оценки индивидуального вклада, а также возможность «обогащения» личности средствами профессии, в соответствии с чем происходит дальнейшее самоопределение и, соответственно, самореализация.

Можно также утверждать, что на профессиональную успешность и на особенности профессиональной реализации влияет принадлежность работника к различным социально-

демографическим группам, а также стаж работы на данном предприятии.

Работники на основе своего опыта пытаются планировать и прогнозировать дальнейшую профессиональную деятельность в рамках именно этой организации, но ведущим мотивом является материальная заинтересованность, а также взаимоотношения с коллегами по работе. При этом личное благополучие связывается с осознанием необходимости самосовершенствования и максимальной профессиональной отдачи.

Тем не менее в первую очередь именно особенности межличностных отношений определяют желание работника продолжать трудиться в данной организации, а также влияют на качество и эффективность его работы.

Актуальность полученных эмпирических данных диктуется прежде всего возросшими требованиями к уровню психологической включенности индивида в его трудовую деятельность и усложнением психической жизнедеятельности людей, постоянным ростом их личностных притязаний. Совершенствование методов оценки и диагностики персонала - это задача развертывания социального и психологического потенциалов личности в конкретном коллективе, создания наиболее эффективного способа производственной деятельности. В связи с этим возникает необходимость в дальнейшем поиске факторов профессиональной успешности человека, как элемента, обеспечивающего эффективность организации.

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА И ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Хаймина А.Г., кандидат психологических наук, педагог-психолог
Ярославского городского центра внешкольной работы, г. Ярославль

Дети, оставшиеся без попечения родителей, воспитывающиеся вне семьи - в детских домах и школах-интернатах, относятся к особой категории, их развитие имеет особенности и осуществляется по иным механизмам. Исследования этой проблематики активно велись в прежние годы, продолжают они и в настоящее время [6], [7], [9], [11], ищутся различные пути решения вопросов полноценности развития, успешности социализации, адаптации воспитанников детских домов, интернатов. Знание особенностей и закономерностей осуществления ими профессионального выбора и профессионального самоопределения будет способствовать более эффективному решению этих проблем.

В период с 2004 по 2006 гг. нами было проведено исследование психологического содержания профессионального самоопределения воспитанников детских домов и школ-интернатов. В исследовании приняли участие подростки, воспитывающиеся в детских домах и школах-интернатах г. Ярославля и Ярославской области и г. Нижнекамска республики Татарстан - всего 101 человек; в контрольную группу вошли 60 подростков-учащихся девятого класса, воспитывающихся в семье. Программа исследования была разработана после анализа различных подходов и концепций профессионального самоопределения (А.В.Бодрова, Е.И.Головахи, Л.М.Карнозовой, Е.А.Климова, Т.В.Кудрявцева, Д.А.Леонтьева, Ю.П.Поваренкова, Н.С.Пряжникова и др.) и выделения наиболее часто встречаемых в психологической литературе показателей и компонентов профессионального самоопределения [1], [2], [3], [5], [8], [9], [12]. Компоненты процесса профессионального самоопределения, изучаемые в исследовании, представлены в таблице 1.

Результаты исследования показали, что содержание профессионального самоопределения воспитанников детских домов и школ-интернатов отличается от содержания профессионального самоопределения подростков, воспитывающихся в семье. Однако, помимо специфики психологического содержания отдельных компонентов профессионального самоопределения, были получены интересные данные о структуре этого процесса, структурных связях между компонентами профессионального самоопределения и внутри них.

Анализ интеркорреляционных связей показал (применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена), что все компоненты и показатели профессионального самоопределения у воспитанников детских домов и школ-интернатов объединяются в жесткую структуру с множеством связей внутри этой структуры. У подростков, воспитывающихся в семье, таких сильных и многочисленных связей между компонентами структуры не наблюдается.

Таблица 1

Компоненты процесса профессионального самоопределения

Компоненты	Составляющие компонента	Методики изучения
Мотивационный	Потребность в самоопределении	Анкета на выявление особенностей профессионального самоопределения, индивидуальная беседа
	Значимость будущей профессиональной деятельности для самореализации	Технология «Каузометрия»
	Частные мотивы: занять определенную позицию в сфере профессиональной деятельности	Анкета на выявление особенностей профессионального самоопределения
Когнитивный	Понимание себя, знание своих способностей, личностных качеств	Опросник Н.С. Пряжникова «За» и «против» - 2», анкета на выявление особенностей профессионального самоопределения, проективная методика «Кто Я?»
	Наличие навыков, умения рефлексии, желание заниматься самоанализом	Проективная методика «Кто Я?»
	Сформированность и представленность в сознании ценностей и смыслов	Методика ценностных ориентаций Рокича, опросник Н.С.Пряжникова «За» и «против» - 3»,
	Профессиональные предпочтения	Опросник Н.С.Пряжникова «За» и «против» - 1», анкета на выявление особенностей профессионального самоопределения
Качества, важные для профессионального самоопределения и профессионального выбора (операциональный компонент)	Интернальность личности	Шкала Дж.Роттера
	Автономность	Опросник А.П. Чернявской «Профессиональная готовность», опросник Г.С. Прыгина «Индекс самостоятельности»
	Умение принимать самостоятельные решения, опыт принятия жизненно важных решений	
	Умение планировать свою профессиональную жизнь	
	Навыки самостоятельного планирования и реализации собственных планов, т.е. навыки саморегуляции деятельности	
Информированность		

У воспитанников детских домов, интернатов наибольшее количество структурных связей фиксируется вокруг способностей, важных для осуществления выбора и самоопределения - качеств профессиональной зрелости.

Все показатели профессиональной зрелости: автономность, информированность, умение принимать решения, способность к планированию, эмоциональная включенность в процесс выбора, общий показатель профессиональной зрелости, а также самостоятельность в действиях и саморегуляция деятельности, интернальность личности - тесно связаны между собой. Только информирован-

ность о мире профессий связана с остальными показателями на уровне 0,05, остальные связи более сильные и жесткие - на уровне значимости 0,01 и 0,001. Если факт сильной положительной связи интернального локуса контроля с автономностью личности, умением принимать решения, умением планировать свою жизнь и достигать своих целей, самостоятельностью в деятельности вполне закономерен и ожидаем, то сами качества профессиональной зрелости (и автономность, и опыт принятия решений, и эмоциональная включенность в выбор и ситуацию самоопределения) имеют у воспитанников детских интернатных учреждений гораздо больше связей с другими компонентами самоопределения. Качества, важные для осуществления деятельности выбора и самоопределения, также связаны с количеством личностных качеств, которые могут выделить в себе воспитанники детского дома или интерната, с некоторыми личностными качествами: волей, лидерством, памятью, эрудицией, умением общаться, предприимчивостью (связи на уровнях значимости 0,01 и 0,001), а также с такими профессиональными ценностями, как ценность власти и влияния и ценность азарта жизни и интересных событий (связи на уровне 0,01 и 0,05).

Анализ структуры связей между компонентами профессионального самоопределения и факторный анализ полученных данных позволили обозначить ведущие факторы в процессе профессионального самоопределения воспитанников детских домов и школ-интернатов. По результатам факторного анализа в структуре компонентов профессионального самоопределения ведущую роль играют два фактора:

- способности делать выбор (качества профессиональной зрелости и навыки саморегуляции деятельности), причем все качества профессиональной зрелости, и в первую очередь автономность, имеют большой вес в этом факторе;

- фактор служения или духовный фактор, в который вошли профессиональные ценности духовного поиска и ощущения полезности своего труда людям, а также профессиональные предпочтения профессий служения Богу, медицины, профессий педагогов, юристов, крестьянского труда и отрицание профессий сферы бизнеса и криминальной сферы.

У выпускников школ, воспитывающихся в семье, совершенно другие факторы являются ведущими в общей структуре компонентов профессионального самоопределения. 1 фактор - количество способностей и личностных качеств, которые может в себе выделить подросток, воспитывающийся в семье, предпочтения профессий криминальной направленности, собственная предприимчивость, внешние данные, умение общаться, координация движений и общая эрудиция. Во 2-ой фактор вошли такие компоненты, как профессиональные предпочтения профессий романтической направленности - путешественников, спасателей, пожарников; труд в сфере тяжелого производства и выделение личностных качеств выносливости, силы, воли и лидерства.

Факторный анализ полученных данных показал, что компоненты и показатели процесса профессионального самоопределения объединяются в различные факторы в выборке воспитанников детских домов и школ-интернатов и в выборке подростков, воспитывающихся в семье. Если для подростков, воспитывающихся в семье, важны в первую очередь собственные способности, активность, самоутверждение в процессе профессионального самоопределения, то для воспитанников детских домов и школ-интернатов ведущими среди всех компонентов и составляющих профессионального самоопределения выступают умение делать выбор, качества профессиональной зрелости и возможность служения, которую предоставляет выбор будущей профессиональной деятельности.

Результаты, полученные в данном исследовании, позволяют сделать два вывода. Во-первых, структура профессионального самоопределения воспитанников детских домов и школ-интернатов менее гибкая из-за большого количества связей между ее компонентами, следовательно, она более трудно перестраиваема при необходимости, что будет влиять, в конечном итоге, на эффективность всего процесса профессионального самоопределения воспитанника детского дома или интерната. Во-вторых, на основе данных факторного анализа можно предположить, что наиболее важными факторами для общей результативности и эффективности профессионального самоопределения у подростков, воспитывающихся в семье, будет проявление собственной активности и своих способностей, самоутверждение в этом процессе, а для воспитанников детских домов и интернатов - умения делать самостоятельный выбор, а также ощущение той пользы и смысла, которые будет иметь их будущая профессия.

Библиографический список

1. Карнозова, Л.М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации // Вопросы психологии. - 1990. - № 6. - С. 75-82.
2. Катаева, Л.И. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве становления нового российского общества / Л.И. Катаева, Т.А. Полозова // Мир психологии. - 2005. - № 1(41). - С. 147-156.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения /Е.А.Климов. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 304с.
4. Кроник, А.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А.Кроник, Р.А.Ахмеров. - М.: Смысл, 2003. - 284с.
5. Поваренков, Ю.П. Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности /Ю.П.Поваренков // Ярославский психологический вестник. Выпуск 18. - М.-Ярославль: Издательство «Российское психологическое сообщество», 2005. - С. 10-14.
6. Прихожан, А.М. Дети без семьи / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. - М.: Педагогика, 1990. - 158с.
7. Профессиональное и личностное самоопределение детей-сирот: методическое пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999. - 67с.
8. Прыгин, Г.С. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников / Г.С. Прыгин, В.И. Степанский, В.П. Фарютин // Вопросы психологии. - 1987. - № 4. - С.45-51.
9. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение /Н.С.Пряжников. - М.: Институт практической психологии, 1996. - 256с.
10. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот: методические материя; гл. ред. С.Б. Корнилова. Вып.1. - Ярославль: Издательство «Ремдер», 2005. - 205с.
11. Радина, Н.К. К вопросу о трудностях профессиональной социализации выпускников детских домов и интернатов /Н.К.Радина // Журнал прикладной психологии. - 2005. - №4. - С. 50-55.
12. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации /А.П.Чернявская. - М.: Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2001. - 96с.

ПРОБЛЕМА МЕНТАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

Цымбалюк А.Э., аспирант кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

В настоящее время отсутствует единая трактовка термина ментальная репрезентация. В связи с этим возникает проблема определения его психологического содержания и соотнесения с другими категориями.

В переводе с английского языка термин «ментальный» (mental) означает: а) умственный; б) психический; в) мнемонический; г) мысленный. Понятие «репрезентация» (representation) переводится как а) изображение, образ; б) представление [4].

В психологии понятие «ментальная репрезентация» традиционно разрабатывается в рамках когнитивного направления. Теории, оперирующие этим конструктом, рассматривают его с нескольких позиций: как содержание психического отражения и в качестве формата этого отражения.

Как отмечает В.Н.Дружинин, исходным было представление о психической (внутренней, ментальной) репрезентации как отражении некоторых качеств внешнего мира [1].

Так, в рамках информационного подхода принималось допущение принципиальной аналогичности процессов психического функционирования и процессов переработки информации. Из этого допущения непротиворечиво следовало, что содержание понятия репрезентации тождественно понятию отражения. Таким образом, согласно схеме Шеннона и Винера [1], информация на входе кодируется, затем сигнал передается (при передаче возможны нарушения) и далее декодируется принимающим устройством. Репрезентацией назывался результат такой декодировки. В данной схеме, доминирующей вплоть до 70-х годов XX века, ментальная репрезентация сводилась к декодированному содержанию или к отображению в психике сенсорного входа.

Считалось, что целью переработки (кодирования и декодирования) является получение адекватной репрезентации (отображения) в психике воспринимающего организма информации о внешнем мире.

М. Айзенк, разрабатывая понятие «ментальной репрезентации», отмечает, что «репрезентация сводится к знаку или набору символов, которые "ре-презентируют" нам что-то» (Eysenk, Keap, 1997). М. Айзенк подразделяет репрезентации на внешние (рисунки, карты, письменную речь и др.) и внутренние. Внутренние (ментальные) репрезентации отражают только некоторые аспекты среды. Фактически, при таком подходе содержание понятия репрезентация отождествляется с содержанием субъективно отраженного.

Таким образом, указывается на то, что знания, хранящиеся в памяти, влияют и на сам процесс когнитивной переработки. Предполагается, что «вход» в систему переработки зависит не только от стимуляции, но и от опыта (в широком смысле) отражающего субъекта.

Ж.Ф. Ришар отмечает, что репрезентация ситуации является основой для различных видов когнитивной деятельности, которые связаны с процессом реализации задачи (понимание, рассуждение, решение проблем), таким образом, обозначает зависимость содержания репрезентаций от условий и целей деятельности и противопоставляет знания и репрезентации (Ж.Ф. Ришар, 1998).

В современной когнитивной психологии репрезентация означает «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другое». Речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя (А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко). Когнитивные структуры – это не копии образцов, а обобщенно-абстрактные схемы репрезентации; схемы, включающие не только полученные знания, но и способ их получения. Наибольшее соответствие понятия «ментальная репрезентация» может быть обнаружено с понятием «антиципирующая схема» У. Найссера.

Если рассматривать ментальную репрезентацию в качестве формата кодирования информации, Т.А. Ребеко [3] в своем исследовании подразделяет все современные когнитивные теории, оперирующие этим понятием на два класса: те, в которых используется один формат (общий принцип) ментальной репрезентации (например, признаковые модели, где структурными единицами посредством которых описывается ментальная репрезентация, являются признаки; модели сети, коннекционистские модели), и те, в которых таких форматов несколько (например, два: прежде всего данное понимание развивалось в исследованиях памяти - эпизодической и семантической. Первая дает информацию о событиях в конкретном временном и пространственном контексте, т.е. имеет автобиографическое описание, вторая – самое общее представление о мире). При этом под ментальными репрезентациями понимаются «структурные элементы системы переработки информации, к которым прилагаются некоторые операции» [3, с.29]. Формат ментальной репрезентации задается посредством структурных единиц и операций над ними, которые одновременно с этим являются единицами описания, относящимися к модели репрезентации.

При этом в качестве общих принципов ментальной репрезентации рассматриваются амодальные и модальные коды, которые интерпретируются как механизмы переработки соответственно образной и вербальной информации (Е.А.Сергиенко, 1998). Амодальные (глобальные) коды осуществляют обработку информации по принципу типизации, тогда как модальные (аналитические, локальные) коды работают по принципу классификации.

Базовый, доминирующий тип ментального кодирования — амодальный. Ментальная репрезентация характеризуется общими, неспецифическими «типичными» представлениями — о лице, экспрессии эмоций, законах пространственно-временной организации, геометрических формах. Такой тип ментальной репрезентации существует в раннем онтогенезе и имеет большую целесообразность - происходит непрерывное накопление «прототипов», порождающих «интегративную картину мира» для дальнейшего дискретного, детального, модально-специфического описания. (Е.А.Сергиенко, 1998). Таким образом, развитие ментальных репрезентаций в онтогенезе проходит ряд уровней и приобретает иерархическую метаструктуру.

Также ментальная репрезентация рассматривается как одна из форм организации ментального опыта в рамках теории, описывающей интеллектуальную сферу (М.А. Холодная, 2000). В контексте этой теории ментальная репрезентация рассматривается как «актуальный умственный образ того или иного конкретного события (субъективная форма «видения» происходящего)... т.е. является оперативной формой ментального опыта, изменяется по мере изменения ситуации и интеллектуальных усилий субъекта, являясь специализированной и детализированной умственной картиной события».

В отечественной психологии проблема репрезентации рассматривается в контексте проблемы «образа Мира» (А.Н. Леонтьев, 1979; С.Д. Смирнов, 1985; В.В. Петухов, 1984) и «субъективного

опыта» (Е.Ю. Артемьева, 1990; Ю.К. Стрелков). При рассмотрении понятия образа А.Н. Леонтьев, отмечает, что «психологический образ есть продукт жизненных и практических связей и отношений субъекта с предметным миром». Выделяя основные характеристики образа мира (амодальность, непрерывность), А.Н. Леонтьев делает вывод, что всякое актуальное действие вписывается в образ мира, т.е. в некоторое «целое».

Различают представление о мире (поверхностные компоненты) и представление мира, или образ Мира (ядерный компонент). Образ Мира в функциональном плане предшествует актуальной стимуляции и предопределяет характер любого чувственно-перцептивного впечатления. Актуальный умственный образ (репрезентация конкретного события) формируется в основном за счет уже имеющегося у субъекта образа Мира (Смирнов, 1985; Петухов, 1984).

Б.Ф. Ломову принадлежит разработка понятия образа с позиций системного подхода в рамках теории психического отражения. Он утверждает, что образ не есть нечто завершенное, статичное, «образ формируется, развивается, существует только в процессе отражения. Образ и есть сам процесс» [2, С. 158]. Б.Ф. Ломов выделяет несколько уровней исследования психического отражения (образа) человеком своего бытия.

Субъективный опыт понимается как «структурированные следы, предшествующие реализуемому в данный момент акту деятельности» (Е.Ю. Артемьева, 1990). Конструкт «субъективный опыт» соотносится с понятием образа мира как часть с целым (Е.Ю. Артемьева, 1999). Выделяется три слоя субъективного опыта (три системы хранения следов), каждый из которых соотносим со структурами образа мира (Е.Ю. Артемьева, 1999). Так, «перцептивный мир» (следы, несущие чувственную, модальную окраску) соотносится с поверхностными структурами образа мира; «картина мира» (система следов, содержащая отношение к событиям реальности, но сохраняющая модальное своеобразие их представленности соотносится со «смысловым полем» («пятым квазиизмерением»); наконец, «образ мира» (понимаемый в узком смысле как амодальная система ранения обобщенных отношений к миру) соотносится с ядерными структурами образа мира.

Подводя итог рассмотрению различных подходов к проблеме ментальной репрезентации, отметим наличие общих моментов: ментальная репрезентация рассматривается как результат отражения или в качестве способа отражения реальности (т.е. формата, в котором осуществляется отражение). Ментальная репрезентация как результат отражения соотносима с понятием «образ» (в качестве актуального образа ситуации) и является элементом образа мира, имеет уровневую организацию и выполняет ряд функций, важнейшими из которых, по мнению В.Л. Ситникова, являются смыслообразующая, мотивирующая, прогностическая, регулирующая и корректирующая (В.Л. Ситников, 2001), а также зависит от условий и целей деятельности. Как схема, включающая не только полученные знания, но и способ их получения, ментальная репрезентация обладает структурой и динамикой: развитие ментальных репрезентаций в онтогенезе проходит ряд уровней и приобретает иерархическую метаструктуру (амодальные, модальные системы репрезентаций).

Библиографический список

1. Когнитивная психология. Учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова — М.: ПЕР СЭ, 2002 — С. 115 – 144.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984 – 444 с.
3. Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1998. – 320 с.
4. Мюллер В.Н. Англо-русский словарь 53 000 слов. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. Яз., 1981. – 888 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Чуксина О.В., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального и специального образования Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г.Белинского, Г. Пенза

Педагогическая деятельность относится к так называемому «субъект-субъектному» типу

профессий. Как отмечает А.В.Карпов (2003), «педагогическая деятельность - это «деятельность с деятельностями», «деятельность по формированию и управлению деятельности других» - обучаемых; это своего рода метадеятельность». Педагогическая деятельность, как метадеятельность предполагает систему взаимодействий субъект-субъектного типа. В качестве орудийно-инструментального содержания метадеятельности выступает система коммуникаций, общение как таковое во всех его проявлениях. «Ведущая, можно сказать, исключительная роль общения как инструментального средства вообще характерна для деятельностей субъект-субъектного типа в целом» (А.В.Карпов, 2003). Таким образом, поскольку формой реализации педагогической деятельности в значительной степени становится система коммуникативных взаимодействий, то и ее успешность во многом зависит от эффективности этих взаимодействий. В свою очередь эффективность коммуникаций определяется коммуникативной компетентностью учителя.

Согласно В.Д. Шадрикову компетентность - это новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. При этом коммуникативная компетентность является средством реализации базовой компетентности педагога.

В соответствии с теорией системогенеза деятельности (В.Д.Шадриков) в своей совокупности система основных педагогических функций образует следующую структуру: целеполагание, планирование, принятие решений, прогнозирование, программирование, мотивирование, контроль, оценку, коррекцию, а также реализацию оперативной регуляции исполнения. Необходимо определить операционный состав коммуникативных процессов, которые реализуют указанные функции педагогической деятельности.

Итак, на примере одного из этапов урока мы приведем состав коммуникативных действий учителя (всего было проанализировано 120 уроков в начальной школе).

Этап объяснения нового материала.

Организация внимания: обращение; реплики учителя, выполняющие функцию побуждения к действию; дисциплинирующие побуждения; проявление доброжелательного отношения ко всем учащимся; передача личного энтузиазма невербально; варьирование стимуляции путем изменения голоса, движений; требование; напоминание о требовании; распоряжение; паузы; негативные оценочные суждения; положительные оценочные суждения; наказание невербальное; поощрение невербальное; парадоксальные утверждения; вопросы отдельным учащимся; вопросы ко всему классу; выявление ведущих мотивов деятельности учащихся.

Сообщение учителем нового материала: сообщение; использование реакций и вопросов учащихся при изложении содержания материала учителем; определение областей непонимания материала учащимися и повторное объяснение; смена темпа и ритма урока в соответствии с эмоциональным состоянием учащихся; обратная связь с учащимися; управление собственным эмоциональным состоянием.

Организация групповой работы (при проблемном изложении материала): вопросы на пояснение предикаций известного (например, «Можно ли слово назвать простым знаком?»); обращение к ученикам с просьбой договориться о правильном ответе; движение учителя в пространстве класса; наводящие вопросы; инструктирование; ответ; подсказка; ожидание ответа ученика; управление собственным эмоциональным состоянием; формулирование и обоснование цели задания; объяснение системы требований к выполнению задания.

Естественно, это не весь состав коммуникативных действий учителя в течение урока. Кроме того, труд учителя сложно алгоритмизировать, разложить на отдельные действия, так как педагогическая деятельность, как отмечалось выше, относится к метадеятельностям.

«Данная деятельность в силу своей очень высокой сложности и гетерогенности, а также своего субъект-субъектного характера требует реализации таких функций и задач, которые в принципе не могут быть осуществлены ни на действенном, ни тем более на операционном уровнях. Подавляющее большинство таких функций и задач, решаемых педагогом в своей практической деятельности, носит комплексный, составной, а часто и противоречивый характер. Они требуют целостных систем, последовательностей действий (их паттернов) и только на их основе могут быть реализованы» (А.В.Карпов, 2003).

Таким образом, общение, коммуникация находят свое место в структуре педагогической деятельности, но и деятельность обретает в общении систему конкретных механизмов своей регуляции; причем именно механизмов, а не сопровождающих деятельность феноменов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Шамионов Р.М., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

Профессиональная социализация личности, как правило, носит стихийный характер. Тем не менее условия, а также содержание социализации могут быть «направляемыми». В педагогике, социальной психологии и социальной педагогике не до конца определены понятия, характеризующие процесс усвоения социальной информации с точки зрения субъекта и объекта социализации. Понятия «воспитание», «развитие», «формирование», наконец, «социализация» либо частично, либо полностью перекрывают в своем содержании друг друга в зависимости от того, что положено исследователем в основу изучения. В данном сообщении мы не станем останавливаться на анализе попыток определения и установления их места. Условимся о том, что понятие «социализация» включает ряд характеристик каждого из названных понятий в части усвоения личностью социальной информации - преднамеренно или непреднамеренно, под внешним влиянием или исходя из прямых внутренних побуждений.

Начинаясь задолго до вхождения в собственно профессиональную среду, личность усваивает профессионально важную социальную информацию в процессе общей социализации, в процессе освоения общечеловеческой культуры. Затем этот процесс приобретает ряд качеств, характеризующих его с точки зрения большего участия в нем самой личности, направленной на адаптацию к той социальной среде, которая в большей степени (по крайней мере, в восприятии самой личности) соответствует потребностям и мотивационной системе личности. Социальные институты, и прежде всего институт образования, призваны помочь субъекту в его социализации. Специально создаваемые условия усвоения и определенное содержание профессиональной информации также способствуют этой социализации. Поэтому необходимо наметить ряд вопросов, изучение которых в данном аспекте позволит решить практические задачи подготовки (переподготовки) к профессиональной деятельности, способствующей наиболее эффективной социализации личности.

Решение названных задач требует разработки ряда проблем в области социальной психологии образования, социальной педагогики, теории и методики профессионального образования. Ранее нами была выполнена работа²¹, в которой намечены проблемы социальной психологии личности в образовании. В дополнение к ним (и конкретизируя их) можно наметить ряд характеристик профессиональной социализации (как проблемы социальной психологии образования) и соответствующие им задачи современной науки, решение которых сегодня имеет принципиально важное значение для социальной практики.

Прежде всего это вопрос, касающийся содержания профессиональной социализации - того, что усваивается, а также степени глубины, стойкости, наличия эффектов, наконец, механизмов. Невзирая на то, что в науке сегодня накоплен определенный материал по данному вопросу, все еще недостаточно научного знания как о специфике профессиональной социализации в различных сферах, так и о том, в какой степени можно влиять на этот процесс и каковы наиболее оптимальные условия, средства этого влияния. Нам представляется необходимым ряд междисциплинарных исследований (педагогических, психологических, акмеологических и др.) для решения этого вопроса. Имеющиеся исследования лишь слегка приоткрывают знание о механизмах и содержательных компонентах процесса социализации (чаще всего ребенка) и весьма недостаточно исследований социализации взрослого. Можно отметить ряд исследований, выполненных Б.Г.Ананьевым, А.А.Бодалевым, А.А.Деркачом, Н.В.Кузьминой, В.А.Толочком, Ю.П.Поваренковым и некоторыми другими современными исследователями, которые в той или иной степени коснулись вопроса профессиональной социализации. Выполнение эмпирических и теоретических исследований в данной проблематике достаточно затруднительно по ряду причин: начиная от определения выборки, ее сохранения и заканчивая недостаточностью методического аппарата. Однако глубина вопроса требует весьма широкого участия исследователей в изучении намеченных проблем. Они относятся прежде всего к области социальной психологии, социальной психологии образова-

¹ Шамионов Р.М. Актуальные проблемы и перспективы социальной психологии личности в образовании // Психология образования-2005: материалы межрегиональной научно-практической конференции. - Саратов: Изд-во «Научная книга», 2005. - С.10-20.

ния, акмеологии, для которых сегодня становится необходимой разработка как целостных концепций профессиональной социализации, так и решение ряда локальных задач.

Не менее значимы исследования в области педагогики. Научный аппарат педагогической науки может стать в известной степени тем средством, с помощью которого возможно создание педагогических систем, способствующих решению ряда теоретико-практических задач в области профессиональной социализации.

В рамках научной области «теория и методика профессионального образования» необходима разработка ряда проблем, связанных с этапами профессиональной социализации.

Во-первых, необходимо разработать педагогические средства, позволяющие сформировать наиболее значимые ценности становления профессионала (вообще) на этапе ранней профессиональной социализации с установкой востребованности профессионализма. Кроме того, вся система профессиональной ориентации подростков и юношества нуждается в разработке педагогических технологий, направленных на формирование не только знаний о профессиях и способах их получения, но и способностей решать возникающие задачи самоопределения, справляться с трудностями выбора. Иначе говоря, необходимы воспитательные технологии по типу тех, что были использованы в экспериментах Уманского, Чернышева, а также используемые в ряде учреждений детской реабилитации.

Во-вторых, необходима разработка педагогических систем, направленных на введение в профессию, включая различные ее компоненты. Однако необходимо понимать, что решение этой задачи невозможно без практического участия в профессиональной деятельности самого субъекта. Именно поэтому, например, некогда экспериментальные, а затем и реализуемые в работе многих вузов непрерывные практики, вновь становятся актуальными. На этапе профессиональной подготовки важно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение личности, которое учитывало бы не только элементы собственно профессиональной подготовки, но в большей степени склонность личности к данной профессиональной сфере, ее способность становиться профессионалом. Это требует создания специальных служб в вузах и сузах.

Наконец, со всей очевидностью сегодня возникает задача более полной реализации принципа непрерывного профессионального образования («образования через всю жизнь»). Одна из проблем профессиональной социализации личности, следующая из данного тезиса, заключается в том, что профессиональная социализация - это не только усвоение некоего поведенческого паттерна. Это прежде всего усвоение профессиональной культуры; в соответствии с этим весьма важным становится овладение профессионально важными знаниями, умениями и навыками, профессиональная компетентность, включающая различные виды компетентности. Это связано с расширением возможностей использования педагогических систем самой личностью, а также разработкой определенных технологий создания этих систем, положенных в основу дистанционного, заочного и других форм обучения.

Активное усвоение и воспроизводство профессиональной культуры в немалой степени определяет поведение личности в профессиональной среде, проигрывание ею соответствующей профессиональной роли. Профессиональная культура - система знаний, поведенческих паттернов, установок, характерных для определенной (как условной, так и реальной) профессиональной группы и отличающих ее от других профессиональных групп. В соответствии с этим степень овладения профессиональной культурой, ее определенная направленность, соответствующая избранной специальности в немалой степени определяют успешность личности в качестве субъекта профессиональной деятельности. (Здесь необходимо упомянуть об одном исключении, носящем социально-психологический характер. В ряде случаев возможно несовпадение профессиональной культуры и корпоративной культуры; доминирующая группа, представляющая профессиональную среду может находиться в определенном противоречии с условной профессиональной группой, что влечет противоречия в самой реальной профессиональной группе).

Одна из проблем в связи с этим - взаимосвязь ранее усвоенных ролевых предписаний (как правило, стихийно, посредством механизма идентификации) и вновь представляемых, основанных на обобщенных образцах, содержащих комплекс наиболее важных императивов, транслируемых либо профессиональной групповой культурой, либо соответствующими институтами профессионального воспитания и обучения. Современная наука призвана обеспечить поиск, научное обоснование таких средств профессиональной социализации личности, которые позволили бы за относительно короткое время не только усвоить нормы, установки, роли профессиональной группы и профессиональной культуры (что не есть тождество), но и создать (потенциальные) условия для их постоянного воспроизводства, достижения соответствующих эффектов данной социализации. Эта непростая задача может решаться в каждой из

намеченных отраслей науки, но наиболее продуктивным является междисциплинарный подход с использованием всего потенциала каждой из них.

Вполне очевидно то, что в рамках профессионального образования, включая и систему подготовки и переподготовки, непрерывного образования, может быть достигнут наиболее взвешенный и практико-ориентированный результат в разработке программ профессиональной социализации личности (как элементов, так и целостного образования), включающий определение и ее условий, и средств, и критериев, и соответствующих средства диагностики. Между тем, данные педагогической психологии, социальной психологии образования, акмеологии позволят учитывать закономерности возрастного, индивидуального, социально-психологического и иных факторов в становлении личности профессионала, что в немалой степени определит успех в ее профессиональной социализации и самореализации в качестве полноправного субъекта.

В рамках названной отрасли принципиальное значение имеет и соотнесение содержания профессиональной социализации с социальным заказом. Его изучение, прогнозирование и представление в качестве определенных критериальных образований для разработчиков программ и технологий является весьма значимым и необходимым аспектом научных работ.

Не менее значимым сегодня является фактор социальной изменчивости. Именно он «задает» ориентиры и критерии профессиональной подготовки и переподготовки. Вполне очевидна необходимость создания условий для адекватного отражения этих изменений на уровне института образования, их учет в процессе подготовки специалиста. Речь идет о тех изменениях, которые наблюдаются на уровне характеристик социальных отношений, социально-профессиональных требований общества к соответствующей профессиональной среде и профессиональной среды к личности, наконец, содержания труда. Поэтому как процесс (динамика, ее внутренняя диалектика), так и содержание профессиональной социализации должны быть подчинены этой переменной, которая на уровне личности может быть реализована как внутренняя готовность к изменению ситуации и готовность к самоизменению, гибкость в оперировании средствами труда, во взаимодействии с коллегами в процессе трудовой деятельности для адекватного воздействия на предмет труда. Это значит, что среди усваиваемых личностью императивов надлежащее место должны занимать такие ценности, которые могли бы обеспечить в качестве регуляторов поведения деятельность, направленную на постоянное самосовершенствование, самоактуализацию. Однако на этапе подготовки к профессиональной деятельности, т.е. этапе ранней профессиональной социализации, становление этих социально-психологических образований проходит через весьма непростой процесс перестройки многих характеристик личности. Это может быть связано прежде всего со спецификой учебной и последующей профессиональной деятельности, степенью знаний о них, внутренней готовности к сопутствующим социально-психологическим трудностям и т.п.

Одним из наиболее важных эффектов-критериев ранней профессиональной социализации является общая настроенность на профессию, признание ее в качестве средства самореализации. Как известно, самоопределение личности неразрывно включает общесмысловую и профессиональную характеристики; их единение и соответствующая регуляция деятельности по конкретизации последующих профессиональных и личных планов выступает показателем уровня социализированности. В немалой степени эта настроенность отражается на профессионально-личностной идентичности*. Сопричастность к группе профессионалов, представление о себе как члене профессиональной группы также отражает уровень социализированности личности. Однако эта сторона профессиональной социализации имеет определенную специфику, заключающуюся в том, что совершенно не обязательно отношение личности к группе как к категории профессии; возможно, это отношение подпитывается совершенно иными характеристиками социально-психологической деятельности группы, например, внепрофессионального (корпоративного) времяпрепровождения или положительного эмоционального климата и т.п. Отсюда также следует и та сторона «направляемой» профессиональной социализации, которая заключается в отработке необходимых коммуникативных компетенций и вообще социальной компетентности, столь необходимых для успешной социально-психологической адаптации в трудовых коллективах. К сожалению, эта сторона редко учитывается в системе профессиональной подготовки и переподготовки. Особенно это

* Профессиональная идентичность может «проникать» как на уровень личностный (персональный), так и социальный. Если речь идет о представлении себя как члена профессиональной группы, это соответствует социальному уровню, если же о себе как субъекте профессиональной деятельности, реализующем соответствующие функции (акты, действия и пр.) – соответствует личностному уровню и отражается на личностных свойствах (включая и всякого рода деформации).

касается профессий социономического типа. Неслучайно, к примеру, среди основных компетенций педагогов выделяют социально-психологическую компетенцию в качестве той, с недостатком которой они чаще всего сталкиваются.

Одним из существенных эффектов профессиональной социализации является формирование субъекта профессионального пути. Это, как показано Ю.П.Поваренковым,²² высшая форма развития субъекта труда. Он (субъект труда) обеспечивает интеграцию парциальных субъектов (субъект оптации, субъект учебно-профессиональной деятельности, субъект профессиональной деятельности и др.), их актуализацию в конкретной ситуации, задает контекст их формирования и функционирования. Субъектность есть та характеристика человека, которая концентрирует в себе совокупность самодетерминирующих явлений личности, включая и направления (модусы) профессионального становления. В данном случае мы имеем в виду всякую активность, направленную на реализацию профессиональной социализации, одной из целей которой является формирование собственной системы (не совокупности!) развития (становления).

Качественной характеристикой становления профессионала является профессионализм. Сегодня совершенно не обозначена связь между понятиями «профессиональная социализация» и «профессионализм». Понятие «профессионализм» описывается через соотношение мотивационной (профессиональные ценности, цели, самооценка и уровень притязаний, мотивы) и операциональной сферы человека (профессиональные способности, обучаемость, приемы и технологии как составляющие профессионального мастерства и творчества и т.д.) (А.К.Маркова, 1996). Между тем, необходимо признать, что профессионализм - есть качественная характеристика личности в ее жизни и деятельности, достигаемая в процессе и под непосредственным влиянием профессиональной социализации. Иначе говоря, профессионализм является интегральной характеристикой профессиональной социализации личности, которая объединяет ряд личностных, социальных, деятельностных и иных линий становления человека как субъекта. Различные уровни профессиональной социализации определяют и уровни профессионализма. Причем на каждом этапе могут быть выделены различные характеристики профессионализма и их уровни. Ряд исследователей (А.К.Маркова, С.А.Дружилов, В.Д.Шадриков, В.А.Толочек и др.) обращает внимание на гетерохронность становления различных ее характеристик. Это определено самой логикой развития личности, с одной стороны, и характером взаимодействия личности со средой, с другой. Гетерохронность становления различных характеристик, между тем, требует не только описания, но и выявления их взаимосвязей с характером научения, развития и т.п.

В вопросе о становлении профессионализма мы склонны солидаризироваться с мнением С.А. Дружилова²³, который считает правомерным описывать этот процесс с позиций становления различных уровней профессиональной компетентности; в его основу закладывается процесс профессионального обучения. В обобщенной модели обучения им выделены четыре стадии: 1) «неосознаваемая» некомпетентность - у человека пока нет необходимых знаний, умений, навыков, и он не знает об их отсутствии или вообще о возможных требованиях к таковым для успешного осуществления деятельности; 2) осознаваемая некомпетентность - человек осознает, что ему не хватает необходимых профессиональных знаний, умений, навыков; 3) осознаваемая компетентность - человек знает, что входит в структуру и составляет содержание его профессиональных знаний, умений и навыков, и может их эффективно применять; 4) «неосознаваемая» компетентность - профессиональные навыки полностью интегрированы, встроены в поведение; профессионализм становится свойством человека.

Автор данной концепции совершенно справедливо связывает цикличность процесса профессионализации с разрешением человеком внутренних противоречий, вызванных диалектическим отрицанием сформированного у него ранее отношения к деятельности при переходе субъекта на новый, более высокий уровень. Однако, на наш взгляд, этого не достаточно. Речь должна идти о более широком круге эффектов отношения. В частности, это и отношение к жизни вообще, уровню своего образования, межличностным отношениям и т.п. Поэтому, на наш взгляд, более целесообразно говорить об удовлетворенности жизнедеятельностью и системой социально-профессиональных связей как движущей силой профессионализации и профессиональной социализации. Это позволяет решить ряд задач «направляемой» профессиональной социализации.

Изучение профессиональной социализации личности вне зависимости от области научного зна-

²² Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М., 2002.

²³ Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. - Новокузнецк, 2002. - 242 с.

ния, методологией которой пользуется исследователь, необходимо вести в контексте изучения целостного жизненного пути человека. Это положение исходит от Б.Г.Ананьева, в работах которого представлен своего рода «проект науки о целостном развитии человека в едином жизненном цикле», его учеников и коллег (Н.А.Логиновой, Л.А.Головей и др.).

Своего рода технология изучения целостного жизненного пути была предложена еще в середине XX века. Однако системы психолого-педагогического сопровождения личности в проектировании жизненного пути еще не имеют достаточной разработки и внедрения. Сегодня имеются попытки придать как диагностике, так и методике проектирования некий оформленный вид. Так, А.Н.Кимбергом предлагается анализ личных проектов²⁴ в качестве инструмента, позволяющего более глубоко проникать в суть явлений, которые происходят на уровне личности в процессе ее профессиональной социализации (в данном конкретном случае - исследовательской профессиональной деятельности). В отличие от, например, личных устремлений, подчеркивает автор, проекты всегда привязаны к конкретной ситуации и ориентированы на получение определенного результата.

Таким образом, сегодня необходима более тесная интеграция исследователей в области социальной психологии образования и теории и методики профессионального образования для решения ряда фундаментальных и прикладных проблем психологии и педагогики, имеющих принципиальное значение для психолого-педагогического сопровождения личности в ее профессиональной социализации. Речь идет о становлении личности профессионала, систем ее компетенций, а также таких характеристик социализации, как условия и механизмы, сензитивные этапы, возможности воспроизводства социальной информации, адаптационные возможности на разных этапах и пр. Одним из весьма значимых направлений работ является обеспечение связи между институтом образования, институтом профессии и обществом в целом, ее запросом, изменяющимися требованиями социума к личности профессионала. Поскольку одной из важных задач в этом плане является обеспечение определенного динамического равновесия между потребностями общества и личности, необходимо углубить исследования движущих сил (побудительных механизмов) профессиональной социализации и на основе выявления характеристик отношений, их видов, модусов, эмоциональных полюсов разработать направления индивидуальной траектории профессиональной социализации личности.

Работа подготовлена при финансовой поддержке РФФИ; проект № 06-06-80058-а

И.С. ГОРЮШКИН-СОРОКОПУДОВ - ПЕДАГОГ

Швырева Т.А., старший преподаватель Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, г. Пенза

Утрата ценных ориентиров в воспитании и заметное снижение престижа педагогической науки как основы профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов диктует необходимость осмысления и обобщения позитивного опыта, накопленного в истории отечественной педагогической науки.

В этом смысле заслуживает внимания педагогическая деятельность видного художника-педагога И.С.Горюшкина-Сорокопудова (1873-1954), преподавателя Пензенского художественного училища первой половины XX века, его вклад в просвещение народных масс и развитие молодежи представляется особенно актуальным.

Жизнь и творчество И.С.Горюшкина-Сорокопудова складывались из ясно очерченных периодов, в рамках которых накапливались изменения в его отношении к искусству, появлялись новые формы реализации личности, художественного и педагогического мастерства:

- педагогическая деятельность в период расцвета творчества художника-педагога - с 1902 по 1908 годы - окончание Академии художеств, становление молодого художника, преподавание в рисовальной школе Общества поощрения художеств;
- педагогическая и творческая деятельность в период с 1908 по 1918 годы - переезд в Пензу в качестве преподавателя в Пензенское художественное училище, поездка за границу по городам Западной Европы;

²⁴ *Кимберг А.Н.* «Личные проекты» в профессиональной социализации молодых ученых // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2007. Вып. 5. С. 230-239.

- педагогическая и общественная деятельность в период с 1918 по 1936 годы - период революций и войны, выживание в новой исторической обстановке, верность реалистическим традициям изобразительного искусства;

- педагогическая деятельность в период с 1936 по 1954 годы - активное участие в художественных объединениях, участие в выставках, культурно-просветительская работа, поддержка учеников.

Специфика педагогической деятельности Горюшкина-Сорокопудова на каждом этапе рассматривается:

- в отношении цели педагогической деятельности;
- в отношении содержания педагогической деятельности;
- в отношении форм, методов, принципов, средств педагогической деятельности;
- в отношении взаимодействия с коллегами, с учащимися.

Становление И.С.Горюшкина - Сорокопудова как художника-педагога пришлось на конец XIX - начало XX века, когда во всех видах искусства велись поиски новых выразительных форм. Первооснову его творческого кредо составили реалистические традиции передвижничества. С ними его познакомила Астраханская рисовальная школа педагога П.А.Власова, а затем и Академия художеств, в которой он обучался в мастерской у И.Е.Репина, затем у П.О.Ковалевского.

Техника живописи была одной из главных позиций в преподавании И.С.Горюшкина-Сорокопудова. Глубоко профессиональный живописец, он учил профессионализму других. Требование точной и аккуратной работы было продиктовано важностью цветовых и тональных соотношений, без которых И.С.Горюшкин-Сорокопудов не мыслил живописи с натуры.

Методика преподавания строилась на следующих принципиальных положениях:

- обучение рисунку и живописи от начала до конца должно вестись только по натуре;
- применение в начале обучения античных фигур, гипсовых масок, бюстов и скульптур, а также копирование образцов живописи и рисунка не должны допускаться;
- моделями являются: натюрморт (мертвая натура) и человек (голова, раздетая и одетая человеческая фигура).

К своим ученикам И.С.Горюшкин-Сорокопудов относился с особым вниманием. Он умел воспитывать требовательность к себе, к своей работе, любил искренность по отношению к искусству. Не раз на занятиях вспоминал он высказывания своих любимых педагогов П.А.Власова и И.Е.Репина об искусстве, о месте художника в жизни общества.

В годы Великой Отечественной войны Горюшкин-Сорокопудов был назначен директором училища и картинной галереи. В самые тяжелые для страны годы он продолжал творческую и общественно-педагогическую деятельность, вел переписку со своими учениками. В местном архиве сохранилась переписка с учениками.

Его вклад в становление Пензенской художественной школы поистине огромен. Именно он вместе с известнейшими русскими художниками Н.Ф.Петровым, А.И.Вахрамеевым, А.Ф.Афанасьевым продолжал и отстаивал лучшие традиции русской реалистической школы, заложенной К.А.Савицким и Академией художеств, что позволяет последней и сегодня оставаться одной из лучших в России.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СЛУЖБЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Шматуха В.А., кандидат педагогических наук, директор Городского центра развития образования, г. Ярославль

Угарова М.Г., кандидат психологических наук, методист Городского центра развития образования, г. Ярославль

За последние годы система российского образования претерпела значительные изменения в русле общих процессов демократизации общества, социально-политических перемен, изменивших социальный облик молодежи. В связи с происходящими изменениями теоретиками образования был поставлен вопрос о необходимости смены образовательной парадигмы. Причем измениться, прежде всего, должна система взаимодействия педагога и учащегося в учебном процессе. Отсюда установка на лично-ориентированное взаимодействие, обобщающей характеристикой которой становится бережное отношение к ребенку по принципу «не навреди», когда при планировании и осуществлении обучающих и воспитательных воздействий исключается риск нанесения ему душевных травм.

Кратко основные принципы личностно-ориентированного подхода могут быть охарактеризованы следующим образом:

- вера в силы ребенка, которая обеспечивается адекватной оценкой того положительного, что в нем уже есть;
- отказ от представлений о ребенке, как о существе, во всех отношениях менее совершенном, чем обучающий и воспитывающий его педагог;
- создание среды, стимулирующей позитивные изменения в его поведении и в отношении к миру.

Задача, таким образом, заключается в том, чтобы создать необходимые условия для становления ученика как субъекта деятельности. Для этого следует организовать такое взаимодействие в системе «Учитель-Ученик», в котором школьник осуществлял бы самоуправление учением. Учитель же в этом случае должен взять на себя роль организатора этого процесса и «создание условий для раскрытия, реализации и развития потенциала ребенка» [3, С.52]. Другими словами, личностно-ориентированный, деятельностный подход предполагает диалогическое взаимодействие субъектов образовательной деятельности.

Исходя из вышеприведенных характеристик и установок личностно-ориентированного образования, мы приходим к выводу о необходимости смены приоритетов в работе школьных психологических служб, что потребует от как практиков, так и специалистов высшей школы, разработки научно-методического обеспечения деятельности школьных психологов по обеспечению нового качества взаимодействия педагогов с учащимися, как необходимейшего условия общего улучшения состояния образовательной практики.

К приоритетным задачам деятельности муниципальной психологической службы на данном этапе развития образования можно отнести:

- психологическое сопровождение процессов, связанных со сменой парадигмы образования;
- психологическое сопровождение не только ребенка, но и образовательного процесса в целом;
- психологическое сопровождение управленческой деятельности и деятельности педагога.

Реализация данных направлений возможна в том случае, если модель муниципальной психологической службы будет носить ведомственный характер. Отличие ведомственной психологической службы от региональной состоит в том, что для региональной службы основной объект – жизненный путь конкретного человека, проходящего через множество социальных организаций и отношений разного типа.

Для ведомственной службы основной объект – это социальная организация, через которую проходит множество разных людей, воспроизводящих ее структуру при переменном ее составе элементов. То есть в данном случае образовательное учреждение и образовательный процесс, который в нем осуществляется - является объектом деятельности ведомственной психологической службы [2, С.273].

Главным отличием ведомственной службы системы образования от других видов психологических служб является работа, направленная на решение задач образования.

Ведомственная модель психологической службы включает в себя 4 уровня: федеральный уровень (реализация национальных проектов), региональный уровень (психологическое сопровождение профилизации обучения), муниципальный уровень (деятельность городской экспериментальной площадки), уровень образовательного учреждения (разрешение конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе школьным психологом).

Психологическая служба, появившаяся в системе образования РФ в середине 80-х, в силу ряда причин не смогла стать ведомственной, а начала развиваться по пути удовлетворения запросов отдельных субъектов образовательного процесса. В качестве основных причин можно выделить следующие:

- отсутствие четкого, обязательного функционала деятельности психолога образовательного учреждения;
- слабая подготовленность и психологическая готовность психолога к работе с взрослыми участниками образовательного процесса, так как при обучении психологов основной акцент делался на обучение работе с детьми;
- отсутствие у администрации опыта взаимодействия с психологом;
- отсутствие готовности у администрации опираться в своей деятельности на поддержку психологической службы.

На данный момент в системе образования сложились благоприятные условия для реализации модели ведомственной психологической службы системы образования. Наблюдается большая востребо-

ванность психологических знаний и технологий при решении конфликтных и управленческих ситуаций. Существует необходимость в психологической поддержке педагогов и образовательного процесса в целом.

Библиографический список

1. Мануйлов Г.М., Психологическое управление в рыночных условиях – М.: МАПН, 1977. – 438с.
2. Новиков В.В., Забродин Ю.М., Психологическое управление производственной организацией. - М., 1976.
3. Якиманская И.С., Знание и мышление школьника– М.: Знание, 1985.

СЕКЦИЯ 4 СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

АНТИСТРЕССОВЫЙ СТИЛЬ ЖИЗНИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Агейко О.В., кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии управления Академии управления
при Президенте Республики Беларусь, г. Минск

Стресс - это реакция мобилизации. Все, что связано с этой реакцией, относится к его признакам, которые можно разделить по сферам их проявления: психофизиологической; эмоциональной; поведенческой [2]. Психофизиологический стресс прежде всего проявляется в мышечном напряжении, дрожи и/или нервных тиках, высоком кровяном давлении, усиленном сердцебиении, частом или затрудненном дыхании, вегетативных проявлениях в виде сухости во рту или в горле, повышенной потливости. На эмоциональном уровне большинство людей переживает стресс как чувство беспокойства или повышенной возбудимости, раздражительности, гнева и враждебности, необычной агрессивности, невозможности сосредоточиться. Может возникнуть ощущение потери контроля над собой и ситуацией, вызывающее чувство беспомощности, вины или безнадежности, страх и панику. На поведенческом уровне воздействие стресса может проявиться в том, что человек, чтобы уйти от него, начинает злоупотреблять алкоголем, усиленно курить, судорожно есть, теряет интерес к своему внешнему виду, постоянно спешит, занимается поиском виноватых или, наоборот, впадает в бездействие и апатию.

Быстрое распознавание симптомов стресса важно для своевременного выявления его источников и недопущения его негативного влияния на качество жизни и перерастания в стойкие нарушения здоровья. Понятие «качество жизни» многомерно в своей основе и охватывает многие стороны жизни человека, связанные не только с состоянием его здоровья, но и с условиями жизни, профессиональными способностями, работой, учебой, домашней обстановкой и т.д. [5], [6].

Психологическое благополучие рассматривается как важная, составляющая при оценке качества жизни человека.

Управленческая деятельность в настоящее время характеризуется большим количеством стрессоров. К таковым относятся чрезмерные умственные нагрузки, хроническое нервно-психическое напряжение, оперирование большим объемом информации, необходимость принимать решения в условиях дефицита времени, груз ответственности, конфликты с подчиненными и вышестоящим руководством, ненормированный рабочий день, порой авральные режимы работы, гиподинамия и т.д. [3], [4].

Мощное воздействие вышперечисленных факторов в ряде случаев приводит к развитию так называемого «синдрома эмоционального выгорания» (burn-out), который представляет собой состояние эмоционального, психического, физического истощения [7]. При этом наблюдаются снижение рабочей продуктивности, дегуманизация (деперсонализация) межличностных отношений, негативное самовосприятие в профессиональном плане. Это неизбежно приводит к существенному снижению качества жизни и профессиональной надежности специалистов, в сферу профессиональной деятельности которых входит общение с людьми.

Сохранять ровное настроение и внутреннюю гармонию позволяет психологическая устойчивость личности.

Психологическая устойчивость - это качество личности, отдельными аспектами которого являются уравновешенность, стабильность (стойкость) и сопротивляемость. Она позволяет личности противостоять жизненным трудностям, стрессам, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных испытаниях [5], [6].

Уравновешенность (равновесие, соразмерность) - это способность удерживать уровень напряжения, не выходя за границы приемлемого (не доводя до разрушительного стресса).

Сопротивляемость - это способность сохранить свободу поведения и выбора образа жизни, это самодостаточность как свобода от зависимости (химической, интеракционной или поведенческой, понимаемой как полная поглощенность некоторым видом активности).

Стойкость проявляется в преодолении трудностей и рассматривается как способность сохранять веру в себя и уверенность в себе и своих возможностях.

Способность сохранять постоянный, достаточно высокий уровень настроения без обращения к психоактивным веществам (алкоголю, наркотикам и т.п.), иметь разносторонние интересы, избегать одной-единственной доминанты - также важная составляющая психологической устойчивости.

Уровень психологической устойчивости личности определяет ее профессиональную надежность. Исследователи психологических особенностей процесса управления (Дж. Блэк, Р. Бейси, В. Баменьский и др.) приводят перечень личных качеств и характеристик, являющихся наиболее значимыми для руководителя. Среди них ведущие - стойкость, жизнеспособность, решимость, способность преодолевать препятствия, уравновешенность, неподверженность отрицательному внушению и т.д. [3]. Снижение психологической устойчивости личности приводит к тому, что, оказавшись в ситуации риска (ситуации испытаний, потерь, социальной депривации и т.п.), человек преодолевает ее с негативными последствиями прежде всего для психического и физического здоровья, приводящими в дальнейшем к существенному снижению качества жизни.

Таким образом, стресс современного человека - это реакция на скопившиеся заботы и проблемы, на бесконечный процесс борьбы с повседневными трудностями. Стресс проник во все сферы нашей деятельности, стал частью жизни.

В связи с этим актуальными в настоящее время являются исследования ресурсов психологической устойчивости личности и адаптивных возможностей человеческого организма при стрессе, а также разработка практических технологий управления стрессом.

Каковы основные принципы управления стрессом (стресс-менеджмента). Во-первых, понять, что такое стресс, научиться распознавать его симптомы и причины. Во-вторых, выбрать оптимальное поведение. В-третьих, освоить быстрые и простые приемы, устраняющие стрессовые проблемы; в-четвертых, восстановить утраченный ресурс, противодействовать последствию длительного стресса - «синдрому хронической усталости».

Все вышеперечисленное входит в понятие «антистрессовый стиль жизни» [2]. Его основными составляющими являются: сбалансированное питание; рациональный отдых; правильная личная жизнь; антистрессовый стиль работы.

Многие люди, наполняя свою жизнь гневом, тревогой, страхом и другими видами «отрицательной энергии», лишают себя главной жизненной силы. Энергию высокого качества ЖИЗНИ создает позитивный способ мышления и связанные с ним положительные эмоции добра, любви, радости [1].

Библиографический список

1. Бакштанский, В.Л. Менеджмент вашего здоровья /В.Л.Бакштанский, О.И. Жданов. - М., 2000.
2. Игумнов, С.А. Психологические технологии управления стрессовыми состояниями у руководителя /С.А.Игумнов. - М., 2003.
3. Князев, С.Н. Управление: искусство, наука, практика /С.Н. Князев. - М., 2002.
4. Кремень, М.А. Пути эффективного руководства /М.А. Кремень. - М, 2000.
5. Новик, А.А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине /А.А. Новик, Т.И. Ионова. - СПб.; М., 2002.
6. Пушкарев, А.Л. Методика оценки качества жизни больных и инвалидов: метод. реком. /А.Л.Пушкарев, Н.Г.Аривчина. - М., 2002.
7. Скугаревская, Е.И. Синдром эмоционального выгорания у работников сферы психического здоровья

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В РАМКАХ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Башкин М.В., аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль

Системогенез представляет собой процесс формирования системы. В.Д.Шадриков указывает, что в ходе данного процесса определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между ее компонентами, и происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели [3].

Эффективность профессиональной деятельности специалиста, как отмечает Н.В.Самсонова, зависит от многих факторов: характера профессиональной среды, уровня профессионализма, наличия развитой профессиональной культуры. Среди них значительное место принадлежит и умению разрешать профессиональные конфликты, поскольку неразрешенный конфликт оказывает негативное влияние на результативность профессиональной деятельности [2]. По мнению М.М.Кашапова, конфликтная компетентность представляет собой «способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать» [1; 24]. Конфликтная компетентность изучается нами в рамках системогенетического подхода. Данный подход позволяет выявить базу для установления детерминации структурных и функциональных закономерностей изучаемого объекта.

Опираясь на различные подходы исследователей к содержанию понятия «конфликтная компетентность» (М.М.Кашапов, Л.А.Петровская, П.А.Сергоманов, Б.И.Хасан), мы считаем целесообразным рассматривать конфликтную компетентность как интегративное образование, состоящее из ряда структурно-функциональных характеристик, взаимосвязанных между собой. На наш взгляд, в структуре конфликтной компетентности можно выделить три основных уровня:

1. Ценностный уровень:
 - потребностный компонент (иерархия потребностей личности);
 - мотивационный компонент (доминирование определенного мотива поведения личности);
 - компонент личностных характеристик (адекватная самооценка, рефлексия, высокий уровень интернальности личности).
2. Когнитивный уровень:
 - знаниевый компонент (наличие знаний о правилах ведения дискуссии, о способах конструктивного, творческого разрешения конфликта и его профилактики);
 - креативный компонент (компетентность в сфере творческого восприятия конфликтной ситуации): переход от привычного взгляда на природу конфликта как деструктивного явления к осознанию его творческой сущности и положительной роли конфликта для личностного развития; способность личности творчески разрешать возникающие противоречия.
3. поведенческий уровень:
 - компетентность в сфере эмоциональной саморегуляции (умение управлять своими эмоциональными состояниями в предконфликтных и конфликтных ситуациях, умение открыто выражать эмоции без оскорблений оппонента, а также сензитивность);
 - компетентность в сфере волевой саморегуляции (способность личности к сознательной мобилизации сил, контролю и управлению собой);
 - компетентность в сфере межличностного взаимодействия, т.е. высокий уровень развития коммуникативных умений (умение выбирать и реализовывать в конфликтных ситуациях оптимальные стратегии действий).

Рассмотренные структурные уровни конфликтной компетентности, объединяясь в систему, образуют иерархию. Базовым среди них, на наш взгляд, является ценностный уровень, а на его основе выстраиваются когнитивный и поведенческий уровни конфликтной компетентности.

Формирование конфликтной компетентности специалиста, на наш взгляд, необходимо осуществлять при помощи активных методов обучения, направленных на формирование умений и навыков систем-

ного мышления и разрешения реальных проблемных ситуаций. Именно такой компетентностный подход будет способствовать успешному решению поставленной задачи.

Библиографический список

1. Кашапов, М.М. Основы конфликтологии: учебное пособие /М.М. Кашапов. - Ярославль: ЯрГУ, 2006. - 116 с.
2. Самсонова, Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография /Н.В. Самсонова. - Калининград: Изд-во КГУ, 2002. - 308 с.
3. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности /В.Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. - 186 с.

Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ; № проекта 07-06-00279а.

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОМОТОРНЫХ ПРОЦЕССОВ И СПОСОБНОСТЕЙ УЧЕНИКА В ОБУЧЕНИИ

Безбородова М.А., аспирант Московского государственного педагогического университета, г. Москва

В современной научно-методической литературе отсутствуют необходимые данные для полного психологического анализа психомоторных процессов и способностей учащихся в обучении. Являясь внешним выражением психических процессов и обеспечивая связь с внешним миром, психомоторика и ее основные свойства начинают привлекать все большее внимание специалистов в области педагогической психологии. Ставится вопрос о развитии психомоторных способностей учащихся уже в первом классе начальной школы.

Выполнение разного рода учебных заданий на уроках письма предъявляет высокие требования к точности микродвижений рук учащихся. Структура графического навыка письма, наряду с акустическим, артикуляционным, зрительным компонентами включает двигательный компонент (Е.В. Гурьянов, др.). Степень овладения двигательными действиями и операциями при освоении письма формирует основу для формирования моторных эталонов букв и их соединений (Г.А. Суворова, др.). Связь графического навыка письма с интегральным показателем успешности усвоения грамоты установлена в работах В.Д. Шадрикова и Н.В. Нижегородцевой. Тесная связь психомоторики с психическим темпом отмечают Э. Герон, Н.Ф. Добрынин, А.Ф. Лазурский, Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицын, Е.П. Ильин, др.

Наиболее важные свойства психомоторики (видов движений, действий, реакций, характеристик движений и характеристик мышечной активности), выделенные в отдельных работах отечественных и зарубежных ученых, обобщены В.Д. Шадриковым. Разрабатывая проблему деятельности и способностей, в качестве характеристик продуктивности психомоторных процессов, позволяющих ставить вопрос о развитии операционных механизмов психомоторных способностей в обучении (как системы двигательных действий и движений), он выделяет показатели скорости, точности, темпа, ритма, силы, выносливости, координированности, ловкости, др. Важным представляется разработка учебных заданий на разных школьных предметах, позволяющих актуализировать разные характеристики продуктивности психомоторики учащихся. Формирование психомоторных способностей ученика-это активный процесс, в котором важная роль должна отводиться содержанию школьного обучения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

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

Проблема профессионального самоопределения носит фундаментальный характер, затраги-

вая общую проблему жизненного становления личности. Выбор профессии, адекватный ведущим ценностям и целям человека, определяет его физическое и психологическое благополучие, придает чувство собственной значимости, удовлетворенность и ощущение полноты жизни. В то же время учащиеся старших классов испытывают значительные трудности в выборе профессии, что связано, во-первых, с отсутствием необходимых знаний о содержании той или иной профессии и опыта профессиональной деятельности, а во-вторых, с особенностями современных социально-экономических условий, спецификой рынка труда. На сегодняшний день существует достаточно острое противоречие между теми ориентирами, которые задает человеку социум на уровне демонстрации внешней привлекательности, престижности и высокой социальной оценки той или иной профессии по критерию социального прагматизма, и внутренней, глубинной предрасположенности человека к самореализации в определенном виде профессиональной деятельности, что затрудняет степень осознания собственной профессиональной направленности на этапе выбора профессии.

В связи с вышеизложенным, было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление динамики профессионального самоопределения учащихся старших классов с целью оптимизации психологического сопровождения их профессионального выбора. В качестве испытуемых выступили учащиеся 9, 10 и 11 классов школ г. Ярославля. Общее число испытуемых составило 88 человек. Использовались следующие методики: «Опросник профессиональных предпочтений» Л.Н. Кабардовой, опросник «Мотивы выбора профессии», анкета, направленная на выявление факторов выбора профессии, устойчивости и изменчивости выбора. Обработка эмпирических данных производилась с использованием рангового U-критерия Мана-Уитни.

При проведении эмпирического исследования были получены следующие результаты. Большинство учащихся 9 и 10 классов меняют свои профессиональные намерения. К 11 классу изменчивость профессиональных намерений снижется, у большинства выпускников профессиональная направленность остается стабильной, около трети учащихся 11 классов меняют свой профессиональный выбор (таблица 1).

Таблица 1

Изменчивость профессиональных намерений

	9 класс %	10 класс %	11 класс %
Изменили свой выбор по сравнению с прошлым годом	65	61	33
Не изменили	30	39	56
Не определились с выбором	18	21	14

При выборе профессии для большинства учащихся в качестве основных факторов выбора профессии выступают интерес, желание иметь высокий заработок, престиж профессии, мнение родителей и возможность самореализации. Имеют место такие мотивы как польза обществу и получение новой информации о профессиях. При этом фактор «интерес» имеет первостепенную значимость при выборе профессии. Значимость факторов «престиж» и «высокий заработок» возрастает к 11 классу. Значимость мнения родителей при выборе профессии, напротив, снижается (таблица 2).

Таблица 2

Факторы, определяющие профессиональный выбор учащихся

	9 класс %	10 класс %	11 класс %
Интерес	76	65	68
Престиж	50	67	69
Высокая зарплата	55	60	82
Советы родителей	30	28	23
Самореализация	29	26	17
Польза обществу	26	47	43

Информация о профессиях	29	26	17
-------------------------	----	----	----

Анализ мотивов профессионального выбора показал, что учащиеся, выбирая профессию, руководствуются в основном внутренними индивидуально и социально значимыми мотивами. При этом доминирующими в 9 классе являются индивидуально значимые, а в 10 и 11 классах – социально значимые мотивы.

Результаты сравнения профессиональных предпочтений учащихся 9-х, 10-х и 11-х классов показали, что между учащимися 9 и 10 классов существуют значимые различия по всем типам деятельности; между учащимися 9 и 11 классов различия значимы по всем типам, за исключением типа «человек»; между учащимися 10 и 11 классов не существует значимых различий (таблица 3).

Таблица 3

Значимость различий профессиональных предпочтений учащихся 9-х, 10-х и 11-х классов

Типы профессиональных предпочтений	Значимость различий		
	9 - 10 классы	9 - 11 классы	10 - 11 классы
Знаковая система	0,003**	0,024*	0,302
Техника	0,004**	0,002**	0,609
Живая природа	0,048*	0,003**	0,334
Художественный образ	0,046*	0,049*	0,564
Человек	0,006**	0,136	0,106
Неживая природа	0,001***	0,019*	0,201

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Полученные данные свидетельствуют о том, что у учащихся 9-х и 10-х классов происходят резкие изменения в профессиональном самоопределении, которые затрагивают как мотивационную, так и содержательную стороны профессионального выбора. К 11 классу происходит стабилизация профессиональных намерений основной массы учащихся. Выбор профессии определяется интересом, престижем и уровнем заработной платы, при этом мало учитываются такие значимые факторы как соответствие качеств личности и профессиональных мотивов содержанию и требованиям избранной профессии.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости проведения комплексной профориентационной работы с учащимися 8-10 классов с целью наиболее эффективного обеспечения их профессионального самоопределения. Важным представляется смещение акцентов с внешней привлекательности и прагматической значимости той или иной профессии на значимость внутренних индивидуальных особенностей оптанта. Психологическая работа по профессиональному самоопределению должна осуществляться в рамках системного подхода, предполагающего работу со всеми основными звеньями образовательной системы школы:

- работу с учащимися - диагностику профессиональных склонностей и предпочтений, индивидуально-личностных особенностей учащихся; информирование учащихся об их индивидуальных особенностях и предпочтениях, о содержании профессий и рынке труда; консультирование учащихся, направленное на соотнесение ими собственных особенностей и предпочтений с содержанием и требованиями предпочитаемых профессий, с учетом образовательных возможностей региона;
- работу с родителями - информирование родителей о результатах диагностики, ознакомление их с состоянием рынка труда и образовательных услуг, консультирование по поводу целесообразности того или иного профессионального выбора;
- работу с классным руководителем и педагогами - информирование о результатах обследования учащихся с целью индивидуализации обучения, акцентирование внимания на необходимости ориентации преподавания предмета на запросы практики, на содержание связанной с данным предметом профессиональной деятельности.

Комплексное психологическое обеспечение профессионального самоопределения учащихся позволит оптимизировать процесс профессионального выбора, сбалансировать внешние и внутренние мотивы, обеспечить адекватность выбора профессии собственной профессиональной направленности и специфике рынка труда.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

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

Освоение студентами будущей профессиональной деятельности начинается с формирования у них системы учебно-профессиональной деятельности (СУПД). По своим основным характеристикам, структуре СУПД подобна общей системе деятельности и системе профессиональной деятельности. В отечественной науке разработан целый ряд известных теоретических моделей деятельности, в частности в трудах А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова, А.В. Карпова, Ю.П. Поваренкова. В этих моделях имеются как общность, преемственность, так и различие. Особенно важны различия в том, как понимается сущность деятельности и какой предлагается ее система.

В характеристике системы деятельности к числу главных относится вопрос о структурных компонентах деятельности. Принципиально важно то, чтобы структура была полной. Тогда исследование и практическое формирование системы деятельности будут также оптимальны и адекватны полноценному системному подходу.

Автором статьи используется модернизированная теоретическая модель деятельности. Она базируется на основе научного подхода, в котором деятельность рассматривается как одна из двух важнейших форм жизненной активности человека, наряду с общением. При этом, как правило, деятельность и общение оказываются тесно взаимосвязанными и взаимообусловленными, главным образом, потому, что реализуются одним субъектом - человеческой личностью. Существует метасистема, состоящая из системы личности, системы деятельности и системы общения. Отсюда вытекает, что в теории, исследовании и на практике актуальное значение приобретает метасистемный подход. При этом важно подчеркнуть, что анализ внутренних связей метасистемы должен еще сочетаться с анализом ее внешних связей (с другими индивидуальными и социальными метасистемами).

Разумеется, метасистемный анализ очень сложен и трудоемок. Для облегчения научной задачи можно ограничиваться более узким объектом, рассмотрением подсистем, отдельных структурных компонентов, не забывая в то же время об их обусловленности целостными системами и метасистемами.

Переходя от общих теоретических положений к частному вопросу, обозначенному в названии статьи, представим системно-структурную модель учебно-профессиональной деятельности (УПД) студента. Ее компонентами являются: 1) формирование ценностных ориентаций и мотивов деятельности; 2) постановка целей и задач; 3) прогнозирование и антиципация результатов; 4) планирование и программирование; 5) построение информационной основы деятельности; 6) принятие решений; 7) выполнение деятельности, ее организация и регулирование; 8) контроль деятельности; 9) анализ, оценка и коррекция результатов деятельности; 10) определение перспектив, повышение уровня освоения деятельности.

Ценности УПД студента связаны с его жизненными ценностями и ценностями будущей профессиональной деятельности. Ценности детерминируют мотивацию УПД. Цели и задачи УПД, являясь главным системообразующим фактором, отражают образ идеального профессионала и намечаемый уровень достижений в учебе, труде и карьере. Прогнозирование и антиципация результатов позволяют предвосхитить реальные итоги деятельности, возможные трудности и пути их преодоления. Планы и программы УПД определяют, что, когда, где и как должны делать преподаватели и студенты и какие существуют требования, критерии к учебно-профессиональной подготовленности студентов. Информационная основа деятельности включает знания об объективных и субъективных условиях УПД. Принятие решений предполагает выбор оптимального варианта (вариантов) УПД. Непосредственное выполнение УПД протекает в форме учебной активности, направленной на освоение профессионального содержания образования; оно представляет собой реализацию общих и специальных способностей студента, его УВК и ПВК (учебно-профессиональных качеств). Контроль УВК сочетается с самоконтролем студента. Ход и результаты УПД анализируются, оцениваются и по необходимости корректируются; при этом внешние анализ, оценка и коррекция дополня-

ются самоанализом, самооценкой и самокоррекцией студента. Отдельные этапы УПД и ее полное завершение предполагают подведение итогов и определение перспектив деятельности.

Охарактеризованная выше модель УПД послужила теоретической основой эмпирического исследования, проведенного автором в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Полученные результаты подтвердили, что у студентов действительно формируется система вузовской образовательной деятельности. Динамика ее формирования представляет собой переход от собственно учебной деятельности (школьного типа) к особой учебно-профессиональной деятельности и от нее к профессиональной, осваиваемой в период практики. Овладение УПД на начальном этапе тормозится трудностью вхождения студентов в вузовскую жизнь, где каждый студент должен пройти очередной этап социализации, адаптируясь к новым условиям и самоутверждаясь в них. В освоении УПД особенно важна роль мотивационного блока системы деятельности. У студентов выявлено наличие всех подсистем и структурных компонентов УПД, но уровень их развития неодинаков; к тому же этот уровень меняется на протяжении всего процесса обучения и варьирует в зависимости от дифференцированных групп и индивидуальности студента. Достижение оптимального уровня сформированности у студентов полной системы УПД требует целенаправленного содействия им со стороны преподавателей.

Предложенная структурная модель УПД рассматривается автором не как окончательная, а как один из возможных вариантов, поскольку число структурных компонентов зависит от их объема: детализация дает большее число, укрупнение - меньшее. Главный смысл дальнейшего поиска - достижение соответствия модели и реальности.

Библиографический список

1. Вавилов Ю.П. Профессиональное становление учителя начальных классов в вузе. Ярославль, 2003.
2. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М., 2004.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. М., 1996.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. М., 1983.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
6. Петровский А.В. Введение в психологию. М., 1995.
7. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. Курск, 1991.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

ПРЕДПРОФИЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЫПУСКНИКОВ 9, 11 КЛАССОВ В ГРУППАХ ВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

Вараксин В.Н., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии личности Таганрогского государственного педагогического института, г. Таганрог

Модернизация российского образования в современном обществе основывается на принципе ориентированного образования, индивидуализации обучения, соединенного с процессом социализации обучающихся в реальных условиях рыночных отношений. Потребность работодателя в трудовых резервах акцентируется на их трудовых навыках необходимых на конкретном производстве, поэтому организация дополнительного образования (или предпрофильного образования) – одна из актуальных проблем современного профессионального образования. Значимость и важность решения этой проблемы, определяется необходимостью решения одной задачи – обеспечение стартовых возможностей для выпускников средних общеобразовательных школ, вступающих в самостоятельную трудовую жизнь.

Индивидуальные особенности личности, как утверждают психологи, играют существенную роль в ее профессиональном успехе. Не каждый человек способен оценить свою индивидуальность и использовать заложенный в ней потенциал. Классификация индивидуальных признаков, имеющих значение при планировании карьеры, может выглядеть следующим образом: профессиональные склонности, способности и опыт, черты характера, происхождение. Удачное сочетание этих признаков может оказать положительное воздействие на профессиональный успех [2].

Рыночные условия повлияли на активную модернизацию производства, однако эти изменения только частично затронули систему начального, профессионального образования. В результате

на рынке труда выпускники профтехучилищ оказались невостребованными, из-за низкой профессиональной подготовки.

По оценкам специалистов, уже сегодня средства, затрачиваемые населением на образование, составляет 1,5 – 1,7% валового внутреннего продукта. Ресурсы семейных бюджетов, как и общества, перенапряжены, и рассчитывать на увеличение этих средств не приходится. Поэтому речь должна идти о резком повышении эффективности их использования [1].

Другой проблемой в деле подготовки квалифицированных кадров, остается несоответствие выпускаемых кадров с потребностями реального рынка.

Например, ежегодно более 1500 выпускников выходят из стен НПО г. Таганрога. В среднем из них 8% обращаются в центр занятости в поисках работы (117 выпускников НПО обратились в городской центр занятости). Около 50%, обратившихся удалось устроить на работу, остальных пришлось переучивать.

Качество деятельности учреждения НПО должно рассматриваться, прежде всего, в рамках государственного стандарта, требований рынка в лице социальных партнеров и ориентироваться на следующие направления своего содержания: современное учебно-методическое обеспечение, образовательные программы, учебная литература, пособия; кадровое обеспечение; инфраструктура учебного заведения: информационная, материально-техническая, социально-бытовая; тесное взаимодействие с предприятием заказчиком и социальными партнерами.

Необходимо отметить, что социальное партнерство – организационно-экономическая форма, которая способствует развитию конкретных образовательных структур [4].

Сложившаяся в современной России система образования обладает низкой инвестиционной привлекательностью, что ведет ее к ресурсному истощению, низкой конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Снизилась образовательная и социальная мобильность молодежи, ограничен доступ детей из низкодоходных семей к качественному образованию, в результате чего оно перестало играть роль «социального лифта», когда человек из бедной семьи, получив хорошее образование, может устроиться на высокооплачиваемую работу [1].

Сейчас примером эффективности производительности труда во всем мире считается менеджмент по-японски. Гуру, японского менеджмента, И. Масааки приводит в пример основу системы обучения в компании Toyota – обучение на рабочем месте, в результате которого рабочий получает навыки и умения [3].

При современной капитализации российской производственной сферы, появления огромного количества мелких предприятий, потребность в рабочих кадрах непопулярных профессий увеличивается. Мы считаем, что организация предпрофильного профессионального образования по заявкам мелких предпринимателей в стенах общеобразовательных учреждений с наличием достаточно оснащенных необходимой техникой производственных мастерских позволит закрыть эту брешь и поддержать дополнительное финансирование учебных заведений.

Индивидуальная работа с учащимися, в системе подготовки к выбору профессии и профессиональному становлению в школе, будет направлена на комплексное их развитие: социальное, личностное, формирование мотивов трудового поведения, развитие механизмов организации индивидуальной деятельности, совершенствование профессиональных навыков, расширение запаса теоретических сведений и практических знаний изучаемой профессии, формирование творческой, познавательной активности.

Для того, чтобы более четко определить конкретные цели и задачи индивидуальной работы с каждым учащимся нужно создать профессиональную «пирамиду» развития, которая может состоять из следующих компонентов: социального развития, организации профессиональной деятельности, личностного развития, мотивов трудового поведения, профессионального развития, развития профессиональных движений, отслеживания динамики личной производительности, групповое взаимодействие.

Главным условием эффективной организации предпрофильного, профессионального образования в группах временного пребывания станет разработка для каждого учащегося индивидуальной профессиональной программы развития, в основе, которой – методика оценки профессионального развития учащихся 9, 11 классов, выделение факторов производственного риска.

Разработка индивидуальной профессиональной программы развития включает четыре этапа: 1 этап – диагностика функционального развития и выделение факторов производственного риска; 2 этап – четкое определение целей и задач индивидуальной программы профессионального развития в

соответствии с заказом работодателя; 3 этап – составление индивидуального плана профессионального становления; 4 этап – разработка планов каждого занятия, выбор адекватных форм и методов работы (с учетом особенностей производства и заказом работодателя).

Процесс внедрения предпрофильного, профессионального образования в структуру образовательного учреждения – сложное педагогическое явление, в котором каждое решение имеет целый спектр последствий как предвиденных, так и непредвиденных краткосрочного или долгосрочного характера. Эффективное управление этим процессом возможно лишь в том случае, когда каждое следующее решение оказывает прямое влияние на запланированные ранее цели и задачи.

Внедрение предпрофильного профессионального образования в массовые общеобразовательные учреждения, позволяет им развивать социальное партнерство, увеличить фонды материального стимулирования педагогов за счет заключения договоров с работодателями и запустить в действие «социальный лифт» для выпускников, не определившихся в первоначальных, жизненных шагах.

Библиографический список

1. Лукьянов В. На пути к обществу знаний. //Обучение и карьера. №15(58), М.: 2005.
2. Маркелов К.. Я не Рокфелер, я только учусь! //Лидеры образования. №3, М.: 2005.
3. Масааки И. Гемба кайдзен. М.: 2005.
4. Скамницкий А.А. Формирование системы обеспечения качества подготовки, специалистов среднего звена, как основное направление модернизации российского образования. //Модернизация российского образования: первые итоги. М.: 2003.

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Вдовина Л.Н., кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры охраны здоровья и основ медицинских знаний Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Сложный процесс развития личности обусловлен единством биологических и социальных факторов. Оно не выступает в виде механического, статического сочетания наследственных и средовых факторов, а представляет собой единство сложное, дифференцированное, динамическое и изменчивое, как по отношению к отдельным психическим функциям, так и к разным этапам возрастного развития ребенка.

На основании имеющихся психолого-физиологических исследований Смирновым В.М. предложено выделять четыре возрастные этапа психического развития детей: первый месяц жизни, 3 года, 7 лет и 12-16 лет. Классификация В.С. Мухиной, Л.А. Венгера (1988) более компактна: младенчество - от рождения до 1 года; раннее детство - от 1 года до 3 лет; дошкольное детство - от 3 до 7 лет. По их мнению, в дошкольный период, а именно 6-7 лет, происходит специализация корковых областей, качественно изменяются нейрофизиологические механизмы мозговой организации произвольного внимания, происходит выраженная качественная перестройка активности функциональных систем организма. Ребенок в этот период особенно чувствителен к внешним воздействиям и пластичен. Характерной особенностью ребенка 6-7 лет является развитие чувственно-эмоциональной сферы личности. При этом возрастные этапы психического развития не всегда тождественны биологическому развитию.

Оптимизация процессов развития в детском возрасте невозможна без знания условий и закономерностей психического развития, оценки психологических возможностей детей разного возраста.

Целью нашего исследования явилось изучение особенности психофизиологического развития детей 6-7 лет в условиях применения здоровьесберегающих технологий. Наблюдения проводились на базе ДОУ № 19, 50, 231 г. Ярославля за 115 воспитанниками, в том числе 57 мальчиками и 58 девочками. В контрольную группу вошли 25 детей, в экспериментальную 90.

Содержание предлагаемой нами модели предполагает проведение ежедневной утренней гимнастики, двух дополнительных уроков ритмики (45-50 занятий в течение учебного года) с со-

хранением одного традиционного урока, уроков здоровья, посвященных вопросам гигиены и закаливания. Философия программы предполагает создание условий для увеличения количества локомоций.

В настоящее время считается доказанной роль центральной нервной регуляции в возрастных изменениях двигательных функций. При этом особое место занимают привычная физическая активность или потребность в двигательной активности (ДА).

Двигательная активность - один из определяющих медико-социальных факторов физического развития детей дошкольного возраста. Изучение произвольных движений в онтогенезе позволяет выявить закономерности формирования целенаправленных двигательных действий на разных этапах развития ребенка, проанализировать механизмы их организации и реализации, опрелелить их феноменологию и структуру, параметры и условия эффективной адаптации к реальным условиям двигательного обучения.

Уровень привычной двигательной активности может не соответствовать биологической потребности организма ребенка в движениях. Причины, определяющие тот или иной уровень привычной двигательной активности детей и подростков, могут быть биологическими и социальными.

Существующие гигиенические нормативы, основанные на среднесуточной сезонной двигательной активности относительно здоровых детей, различающихся по полу и возрасту. Они служат отправным пунктом при общем теоретическом обосновании физического воспитания детей в дошкольных учреждениях.

Вместе с тем, в настоящее время требуются более системные знания о функционировании детского организма при мышечной деятельности и о его функциональных возможностях на разных этапах индивидуального развития. По существу, такие исследования взаимосвязанные с представлениями о существовании в онтогенезе человека сенситивных периодов развития. Они для поиска более эффективных педагогических путей повышения физиологической дееспособности растущего организма.

Дошкольный период характеризует эмоционально окрашенная двигательная активность, с помощью которой дети входят в воображаемую ситуацию, через движения тела, учатся выражать свои эмоции и состояния, искать творческие композиции, создавать новые сюжетные линии, новые формы движений.

В результате исследования установлено, что достаточная двигательная активность является необходимым условием гармоничного развития детского организма, она влияет на формирование психофизиологического статуса ребенка. Кроме того, существует прямая зависимость между уровнем физической подготовленности и психическим развитием ребенка. Двигательная активность благоприятно воздействует на перцептивные, мнемические и интеллектуальные процессы. Ритмичные движения тренируют пирамидную и экстрапирамидную системы. Дети, имеющие большой объем движений в режиме дня, характеризуются средним и высоким уровнем физического развития, адекватными показателями функционального состояния ЦНС, экономичной работой сердечно-сосудистой и дыхательной систем, более высокими адаптационными возможностями организма, низкой подверженностью простудными заболеваниями. Показатели физической подготовленности детей, которые дополнительно занимались ритмикой (экспериментальная группа) и детей, которые занимались по обычной программе по физической культуре в дошкольном учреждении (контрольная группа) значительно отличаются в пользу первых.

Вместе с тем, индивидуальная потребность ребенка в движениях наиболее ярко проявляется в самостоятельной деятельности и в большей мере отражает уровень ее возрастного развития. С возрастом у детей по мере совершенствования двигательных навыков и качеств, а также с увеличением индивидуального опыта наблюдается рост количества основных локомоций, свойственных детям в возрасте 3-7 лет при свободной двигательной деятельности.

Исследования показывают, что если в какой-нибудь день искусственно резко ограничить двигательную деятельность ребенка, то на следующий день он компенсирует это вынужденное «двигательное голодание» чрезмерной двигательной активностью и наоборот.

Несомненно, что генетическое программирование объема двигательной активности тесно связаны с типами ВНД и формирующимися на этой основе темпераментами. Следовательно, количественные определения параметров ДА детей должно учитывать их психологические способности, а конкретные рекомендации должны разрабатываться с учетом типологических особенно-

стей нервной системы ребенка. В связи с этим нам представляется значимым выявление и мониторинг темпераментов детей при составлении программы развивающего обучения.

Таким образом, в результате исследования мы пришли к заключению о том, что двигательная активность оптимизирует антропометрические показатели и достоверно повышает физическую подготовленность дошкольников. Следовательно, программы по физическому воспитанию должны учитывать индивидуальные особенности ребенка.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ТРУДОУСТРОЙСТВА УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Гайнутдинова М.Ю., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной (коррекционной) педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Проблемы, связанные с инвалидностью, в нашем государстве условно можно разделить на пять составляющих:

1. Обеспечение создания доступной среды для свободного передвижения инвалидов и беспрепятственной коммуникации.
2. Получение достойного образования в рамках интегрированных форм обучения.
3. Возможность трудовой деятельности без дискриминации в процессе трудоустройства и дальнейшей работы.
4. Расформирование стационарных учреждений для содержания инвалидов, и перевод финансирования на создание вспомогательных служб, позволяющих людям с инвалидностью жить без отрыва от «социума».
5. Обеспечение возможности беспрепятственного получения реабилитационных услуг и технических средств реабилитации.

Конституция Российской Федерации статья 37 закрепляет принцип свободы труда. Эта статья гласит: "Труд свободен, каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию."

Трудовая деятельность для человека является не только возможностью экономически обеспечить свое существование, но и фактом реализации своих способностей, приобщением к общественным ценностям. Только работа позволяет гражданину уважать себя, осознавать свою индивидуальность, быть полноценной частью социума. Во времена Советского Союза именно ограничение в трудовых возможностях являлось единственным критерием установления инвалидности. Государство просто брало на себя обязательство материально содержать инвалида, поэтому вопросы социальной адаптации и трудоустройства даже не поднимались. Единственной государственной программой по созданию рабочих мест для людей с инвалидностью было создание специализированных предприятий, где инвалиды в изолированных условиях могли заниматься неквалифицированным трудом (клеить коробки, собирать розетки и т.д.) Не слишком много изменилось и сейчас.

До 1991 года трудоустройство выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида составляло ежегодно до 90 - 95% от их общего числа. За последнее десятилетие этот показатель, по сведениям органов управления образованием субъектов РФ, сократился до 25 - 30%. Причиной данного положения стала ликвидация системы базовых предприятий, на которых ранее старшеклассники специальных школ проходили производственную практику, а затем трудоустраивались. Анализ, сделанный в 2007 году сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО, показал, что процент трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида по профилям трудового обучения, получаемого ими в школьных мастерских, низок.

Работая с ребенком с особыми образовательными потребностями, мы должны помочь ему:

1. Оценить свои навыки, качества и интересы, необходимые для выполнения той или иной работы.
2. Найти подходящую работу, где эти навыки и качества будут наиболее востребованы и применимы оценить потребности в создании специальных условий на рабочем месте и создать эти условия.
3. Оценить все возможные задачи, которые необходимо будет выполнять на работе и пред-

ложить различные пути их достижения получить или развить необходимые навыки и качества для более эффективной работы.

4. Научить эффективно взаимодействовать с коллегами по работе

5. Предоставлять необходимую помощь и поддержку, содействовать в решении возникающих в процессе работы проблем

В Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» были заложены механизмы решения этой проблемы. Впервые инвалидность стала классифицироваться не только по трудовым возможностям, но и по другим факторам ограничения жизнедеятельности. Была введена система квотирования рабочих мест для инвалидов, применены понятия «специальные рабочие места для инвалидов» и «специальные условия труда для инвалидов». К сожалению, практика оказалась далека от столь прогрессивных замыслов. Основными проблемами стало отсутствие эффективных государственных программ и квалифицированных специалистов, способных решать эти проблемы. Результатом чего осталась ситуация, когда на сегодняшний день не более 10 % людей с инвалидностью имеют работу. А в последнее время со стороны власти наметился отход и от этих, пусть небольших, но все-таки «завоеваний» общественного движения инвалидов.

Существующие государственные программы зачастую слишком сконцентрированы на масштабе и не предлагают решений, как найти работу для конкретного инвалида с его индивидуальными особенностями, а также как сделать его работу успешной и эффективной. Подобные государственные программы оказывают влияние на отношение работодателей к проблеме и методы их работы. Работодатели по-прежнему настороженно относятся к инвалидам и опасаются брать их к себе на работу, они не ожидают от инвалидов успешной работы и не обладают информацией о решении специфических проблем инвалидов на рабочем месте. Молодые инвалиды боятся искать работу вне своего дома, опасаясь неудач и существующих сегодня барьеров. В конце концов, молодые инвалиды редко удовлетворяют всем критериям работодателей или имеют низкую самооценку. Совершенно очевидно, что молодые инвалиды нуждаются в гораздо более серьезной помощи и поддержке при поиске работы, в процессе работы и в поиске новой в случае неуспешного трудоустройства. Молодые инвалиды нуждаются в гораздо более серьезной помощи и поддержке при поиске работы, в процессе работы и в поиске новой в случае неуспешного трудоустройства.

Реалии новой социальной политики в отношении занятости инвалидов контрастируют не только с международными документами, но и в ряде случаев со здравым смыслом. Вместо того, чтобы приветствовать трудовую активность инвалида, и наоборот стимулировать его рублем, государство материально наказывает его, вынуждая занимать его положение социального иждивенца и вести пассивный образ жизни. Сегодня положение с занятостью инвалидов еще более осложняется, поскольку практически ликвидирован механизм квотирования рабочих мест, так как из него выведен весь малый и средний бизнес, где, как правило, реально работали инвалиды. В настоящее время в России квотирование рабочих мест возможно только на предприятиях и организациях, на которых работают более 100 человек. А между тем, в Германии нормы квотирования распространяются на организации, в которых работает 16 и более человек. В России, где практически отсутствует административная ответственность, работодатели вообще могут не квотировать рабочие места для инвалидов.

У людей с инвалидностью отняли мотивацию к труду, чтобы быть общественно полезным, общественно активным, чтобы получать образование, стремиться работать. Получилась система, которая не выгодна практически никому – ни государству, ни самим инвалидам».

Нашими рекомендациями в сфере решения проблемы профориентации и трудоустройства в нашей стране будут:

1. Возвращение в законодательство и активное использование системы квотирования рабочих мест для инвалидов. Причем целью квотирования должно стать реальное трудоустройство людей с инвалидностью, а не штрафные санкции для работодателей.

2. Установление специальных антидискриминационных законодательных актов, в том числе препятствующих ущемлению прав и созданию неравных условий по сравнению с другими гражданами при трудоустройстве и дальнейшей работе людей с инвалидностью. Необходимо активное отслеживание прокуратурой и общественными объединениями нарушений в этой сфере, с дальнейшим преследованием виновных в административном и судебном порядке.

3. Развитие новых государственных программ по решению проблем трудоустройства инвалидов с обязательным привлечением к их реализации общественных организаций инвалидов. При-

чем акцент должен быть сделан на создании структур и системы поддержки сотрудников с инвалидностью непосредственно на рабочем месте (именно этот путь доказал свою наибольшую эффективность в общемировой практике).

4. Введение в программу высших и средне-специальных учебных заведений нового курса по подготовке специалистов по трудоустройству инвалидов. Данные специалисты должны работать с индивидуальными потребностями людей с инвалидностью, с работодателями по изменению их стереотипных убеждений и созданию специальных условий труда для инвалидов, а также по разработке и реализации новых государственных подходов в решении этих вопросов.

5. Необходимо создание ярмарок-вакансий, взаимовыгодных для работодателей и инвалидов:

Работодатели смогут:	Люди с инвалидностью смогут:
1. Найти и подобрать персонал из числа инвалидов. 2. Получить консультации по вопросам оборудования и приспособления рабочих мест для обеспечения максимальной эффективности людей с ограниченными возможностями на работе. 3. Консультации персонала компаний по вопросам взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями.	1. Подобрать варианты подходящей работы, встретиться с работодателями, ознакомиться с городским банком вакансий. 2. Получить консультации юристов, психологов, профориентаторов и других специалистов по различным вопросам, в том числе по правам инвалидов, формированию индивидуальных программ реабилитации, подготовке резюме и прохождению собеседования с работодателем. 3. Получить брошюры, газеты и справочные материалы, встретиться со старыми друзьями, завязать новые знакомства.

ОПЫТ КЛАССИФИЦИРОВАНИЯ ЗАДАЧ ПОЗНАНИЯ В ЦЕЛЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМАМ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКОВ ПО ЧТЕНИЮ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

Догадина А.А., аспирант кафедры психологии младшего школьника Московского государственного педагогического университета, г. Москва

Одна из важнейших проблем, с которыми сталкиваются школьные психологи - трудности детей в обучении. В теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова психологическая сущность обучения понимается как процесс формирования психологической системы деятельности. Г.А. Суворова рассматривает психологическое консультирование по проблемам обучения как совместную деятельность психолога с субъектами обучения (учеником, учителем, родителями учеников) по исследованию сформированности психологической системы деятельности у ученика и разработке на этой основе индивидуальных психологических рекомендаций по формированию у ученика разнообразных механизмов научения. Она подчеркивает, что психологическая система деятельности у ученика формируется при выполнении учебных заданий, и что именно содержание учебных задач организует психические процессы ученика в психологическую систему деятельности (в качестве учебных действий она рассматривает познавательные действия). Содержание заданий школьных учебников во многом определяет и формирование учебной мотивации, и развитие личностной сферы учащихся, и развитие у них операционных механизмов познавательных процессов и способностей, в качестве которых выступают познавательные действия разного уровня интеграции. Именно поэтому в психологическом консультировании по проблемам обучения, по ее мнению, важное место должен занимать психологический анализ учебных задач.

Отмечая важность анализа школьных учебников с позиций личностных смыслов и учебных задач, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, И.В. Дубровина и Г.А. Суворова предложили критерии оценки содержания учебников для начальной школы: культурно-исторический, социо-культурный, возраст-психологический, деятельностно-психологический. Мы разделяем эту позицию и развиваем далее деятельностный подход в консультировании по проблемам обучения.

В практике консультирование по проблемам обучения психологи используют разные клас-

сификации учебных целей, учебных действий, учебных задач (В.В. Давыдова, Д. Толлингеровой, П.Я. Гальперина, др.). Перспективной представляется новая классификация задач познания В.Д. Шадрикова, в которой выделено две категории задач: первая – задачи, относящиеся к результату деятельности, и вторая – задачи, относящиеся к процессу деятельности и характеризующие учебные действия.

Первый класс задач связан с целями учебной деятельности (7 видов). К нему относятся задачи – сформулировать определение понятия; установить сущность вещи; понять предмет изучения; запомнить то, что понято и познано; сформировать навыки (практические и умственные); умение управлять своими высшими психическими функциями; различать добро и зло, давать морально-нравственную оценку поступкам.

Второй класс задач (19 видов) связан с интеллектуальными операциями, которые необходимо сформировать в процессе целенаправленного обучения – получение непосредственного знания; анализ; синтез; абстрагирование, идеализация; обобщение; нахождение аналогий; нахождение аргументов; формулирование высказываний (предложений, суждений, умозаключений); высказывание гипотез, идей, мнений; установление связей, отношений; выяснение значений и смыслов; проведение идентификаций; отнесение изучаемого к системе основных категорий; раскрытие диалектики качественных и количественных отношений; проведение анализа опредмечивания и распрепредмечивания результатов учебной деятельности; проведение опытов, использование знаний на практике; выделение предметов познания; выяснение причин явлений и установления причинно-следственных связей; прогнозирование.

Исходя из новой классификации познавательных задач В.Д. Шадрикова и предложенных Г.А. Суворовой критериев, показатели и методических процедур психологической оценки учебных задач, была исследована представленность задач познания в учебнике «Родная речь» для 2 класса начальной школы. В 2 ч. (сост. Л.Ф. Климанова и др., 2007г). В исследовании приняли участие учителя начальных классов г. Курчатова Курской области. Для анализа задач познания в нормативной информационной основе учебной деятельности младших школьников, определяемой содержанием анализируемого нами учебника, были использованы такие показатели как полнота и плотность задач.

Показатель полноты учебных задач характеризует соотношение реального и максимально возможного количества учебных задач. На основании общей картины распределения учебных задач в темах были рассчитаны общий (Оипвз) и интегральный (ИИпвз) показатели полноты видов учебных задач. Общий индекс полноты видов учебных задач рассчитывался по формуле $O_{ипвз} = n/26$, где n - реальное число видов задач познания в учебнике; 26 -максимально возможное число видов задач. Оипвз составил: $24/26=0,92$. Интегральный индекс полноты видов задач рассчитывался по формуле $ИИ_{пвз} = S_{ав}/S_{пв}$, где $S_{ав}$ - полнота анализируемого матричного поля видов учебных задач (соответствует суммарному количеству разного вида задач в учебнике), а $S_{пв}$ - полнота потенциально возможного матричного поля видов учебных задач (при наличии одного вида учебных задач в каждой теме). $S_{пв} = 26n$, где n - число тем в учебнике. В анализируемом учебнике насчитывается 16 тем, $S_{пв} = 26 \cdot 16 = 416$. $S_{ав} = 162$. Согласно этому, $ИИ_{пвз} = 0,39$. Мы рассчитали ИИпвз для каждой категории задач познания: ИИпвз 1 категории= $7/7 \cdot 16 = 0,06$; 2 категории= $17/19 \cdot 16 = 0,06$. Показатель плотности учебных задач характеризует частоту появления того или иного вида задач в темах учебника. Интегральный индекс плотности видов учебных задач Ииплвз рассчитывался по формуле - $Ииплвз = S_{ав}/S_{пв}$, где $S_{ав}$ - общее число учебных задач в учебнике, а $S_{пв}$ - потенциально возможная плотность, $S_{пв} = 26 \cdot 16 = 416$. ИИплвз= $565/416 = 1,36$. Ииплвз 1 категории задач= $114/7 \cdot 16 = 1,02$; 2 категории= $451/19 \cdot 16 = 1,48$. Показатель плотности конкретных задач познания: сформулировать определение (дефиницию) понятия – 0,27; установить сущность вещи – 0,58; понять предмет изучения – 1,15; запомнить то, что понято и познано – 0,42; сформировать навыки (практические и умственные): письма, счета, доказательства и т.д. – 0,85; научиться управлять своими высшими психическими функциями – 1,08; различить добро и зло, дать морально-нравственную оценку поступкам – 0,04; получения непосредственного знания – 0,96; анализа – 1,69; синтеза – 1,27; абстрагирования, идеализации – 0,04; обобщения – 0,08; нахождение аналогий - 0,73; нахождение аргументов - 0,81; формулирования высказываний (предложения, суждения, умозаключения) – 2,58; высказывание гипотез, идей, мнений - 3,15; установление связей, отношений – 1,19; выяснения значений и смыслов - 0,69; проведение идентификаций - 1,08; отнесения изучаемого к системе основных категорий – 1,19; проведения опытов, использования знаний на практике – 0,04; выделения предметов познания –

0,62; выяснения причин явлений и установления причинно-следственных связей – 1,19; прогнозирование – 0,04. Анализ плотности видов задач познания показывает, что в анализируемом нами учебнике отсутствуют следующие задачи познания: раскрытия диалектики качественных и количественных отношений; проведение анализа опредмечивания и распредмечивания результатов учебной деятельности. Наиболее широко представлены задачи: формулирование высказываний (предложения, суждения, умозаключения) и высказывание гипотез, идей, мнений. Также в значительной степени представлены задачи: понять предмет изучения; научиться управлять своими высшими психическими функциями; анализа; синтеза; установления связей, отношений; проведения идентификаций; отнесения изучаемого к системе основных категорий; выяснения причин явлений и установления причинно-следственных связей.

Проведенное исследование помогает школьным психологам конкретизировать содержание рекомендаций учителям в варьировании учебного материала в зависимости от индивидуальных особенностей учеников и их успеваемости на уроках чтения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ В ПЕРИОД ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Дубинко Н.А., кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии управления Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск

Современное развитие научно-технического прогресса, разнообразное расширение сфер профессиональной деятельности, появление совершенно новых для нашего общества коммерческих организаций, изменение социально-экономических взаимоотношений в обществе и т.п. с еще большей остротой активизировало интерес к проблемам психологического изучения профессиональной деятельности. Произошло осознание сложности и значимости достижения успешного подбора кадров, обучения управлением людьми, ориентации в мире профессий и др. и понимания того, что требуется научно обоснованная система знаний для обеспечения экономически эффективной и безопасной организации, развития, формирования, диагностики, коррекции, регуляции и управления профессиональной деятельностью человека. Сложность решения таких вопросов, с одной стороны, состоит в том, что в настоящее время не только существует трудно обозримый мир профессий, но и происходят очень быстрые и комплексные инновации в этой области. С другой стороны, область психологического знания теоретического, методологического, методического и практического значительно расширилась и обогатилась. В этих условиях от психолога требуется быстрая ориентация и в реальной ситуации и в области научного знания для успешной организации своей профессиональной деятельности. Наряду с этим, профессиональная деятельность - это сложная полимодальная система, организацию, проектирование, планирование, стимулирование и обеспечение которой (техническое, материальное, правовое) осуществляют специалисты из различных областей знания и практики (технических, экономических, социологических, правовых и др.).

Психологические особенности конкретной профессиональной деятельности определяют требования к личности обучающегося (или специалиста), его способностям, своеобразным сочетаниям индивидуально-психологических качеств. В настоящее время получает все большее экспериментально-теоретическое обоснование представление о том, что процесс сочетания этих качеств (их компенсация и взаимное развитие) может проявляться в функциональной системе деятельности. Опираясь на понятие «функциональная система», В.Д.Шадриков определил способности как свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности. Рассмотрение способности через структуру функциональной системы деятельности позволяет характеризовать определяющее ее психологическое качество как аналитическую и конкретную функцию, обеспечивающую достижение успеха в деятельности (он зависит и от других личностных качеств). Аналитичность психической функции проявляется в ее отражении какой-либо специфической стороны обеспечения реализации компонента целостной деятельности. Конкретность функции выражается в ее оперативности, т.е. согласовании операционных механизмов психических процессов с требованиями конкретной деятельности при включении субъекта в эту деятельность. Данный взгляд на сущность способностей позволяет признать в качестве задач профессиональной психодиагностики необходимость оценки операционных механизмов развития ПВК,

а также измерения особенностей взаимодействия отдельных способностей в системе деятельности. В целях изучения и практической реализации перечисленных выше положений проведено исследование структурно-динамических особенностей ПВК у слушателей Академии управления при Президенте Республики Беларусь.

Основная цель психологической подготовки руководящих кадров заключена в оказании психологической помощи по наиболее эффективному использованию возможностей своей личности, раскрытию управленческого потенциала в рамках следующих переменных:

1. Организаторские способности - индикаторы: организованность и лидерские компоненты, социальная ответственность за принятое управленческое решение, устойчивая мотивация достижения требуемого результата, гибкость стиля управления, критичность в оценке ситуации.

2. Коммуникативная компетентность - индикаторы: гибкость в общении, делегирование полномочий с учетом индивидуальных особенностей подчиненных, готовность выслушать мнение других.

3. Информационно-аналитическая компетентность - индикаторы: умение четко формулировать цели и задачи, способность к выделению существенной информации, умение рассчитать и уменьшить риск, способность принимать оптимальные решения в ситуации риска и неопределенности.

4. Эмоциональная устойчивость - индикаторы: высокая степень самоконтроля, сохранение эффективности деятельности в стрессовых условиях, высокая работоспособность при длительной напряженной работе, эмоциональная уравновешенность, энергичность и социальная активность.

В психологическом обеспечении руководящих кадров в период обучения мы выделили два органично связанных элемента. Первый - это совокупность курсов и занятий, направленных на психологические аспекты профессиональной деятельности руководителя. Второй - психологическое обеспечение. К основным задачам, решаемым в процессе психологического обеспечения профессиональной подготовки, мы относим:

- выявление управленческого потенциала;
- помощь в выборе наиболее продуктивных путей повышения профессионализма с учетом индивидуальности каждого обучающегося;
- создание информационной и мотивационной основы для продуктивного освоения как дисциплин специализации, так и психологии профессиональной деятельности;
- проведение «оперативной» коррекционно-развивающей работы на основе выявленных психологических ограничений на пути успешной реализации управленческих функций;
- определение динамики личностно-профессиональных качеств по итогам обучения.

Многочисленные исследования в русле концепции системогенеза В.Д.Шадрикова связывают оптимальность обучения с глубиной учета внутренних закономерностей развития отдельных способностей обучаемого как свойств его функциональных систем, участвующих в реализации профессиональной деятельности на различных этапах ее освоения. Результатом нашего исследования, исходя из вышеуказанной позиции, выступила разработка основных направлений коррекционной и развивающей работы с будущими управленцами.

Группа профессиональной подготовки	Основные направления работы
Высокий потенциал, незначительные психологические ограничения	Разработка индивидуальной программы саморазвития и самосовершенствования, диагностика динамики личностного и профессионального роста
Высокий потенциал, существенные психологические ограничения	Участие в работе групп коррекции, посещение спецсеминаров, спецкурсов, тренингов, индивидуальная коррекционная работа по снятию ограничений
Невысокий потенциал, отсутствие особых ограничений	Работа по повышению личностно-профессионального и управленческого потенциала, индивидуальная и групповая коррекционная работа

ДЕФИЦИТ ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬ КАК СИНДРОМ

Дьячкова М.С., кандидат психологических наук, г. Ярославль

В настоящее время в отечественной психологии не наблюдается единства в определении понятия, характеризующего гиперактивное поведение младшего школьника, сопровождающееся нарушением концентрации и устойчивости внимания, импульсивностью, стойкими трудностями в обучении. Ясно одно, что причиной данных нарушений являются минимальные повреждения головного мозга (ММД) в перинатальный период развития ребенка или в первые годы его жизни.

В настоящее время можно выделить несколько подходов в решении проблемы определения сущности минимальных мозговых дисфункций, которые зависят от специфики области знаний специалиста, занимающегося данной проблемой. Так, дефектологи говорят о задержке психического развития (ЗПР) церебрально-органического генеза, используя критерии диагностики ЗПР, принятые в дефектологии; в психиатрии - о синдроме дефицита внимания/гиперактивности как дисфункции центральной нервной системы (преимущественно ретикулярной формации головного мозга); Л.А.Ясюкова по-прежнему использует понятие ММД как наиболее легкие формы церебральной патологии, возникающие вследствие самых разнообразных причин, но имеющие однотипную, невыраженную, стертую симптоматику и проявляющиеся в виде функциональных нарушений, обратимых и нормализуемых по мере роста и созревания мозга, выделяя несколько форм ММД (астенический, активный, ригидный, субнормальный и реактивный).

На наш взгляд, в настоящее время в психологии целесообразно употреблять понятие синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ). СДВГ следует рассматривать как реактивную форму минимальных мозговых дисфункций, характеризующуюся и качественно отличающуюся от других форм ММД основными и сопутствующими психологическими нарушениями, в основе которых лежат биогенетические механизмы.

Таблица 1

Корреляция основных и сопутствующих симптомов, образующих синдром дефицита внимания и гиперактивность

№	Симптомы		Корреляции											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9			
1	Основные	Нарушения двигательного контроля	1											
2		Нарушения внимания	0,8 1	1										
3		Нарушения поведения	0,8	0,7 9	1									
4	Сопутствующие	Церебрастенические симптомы				1								
5		Психосоматические нарушения					1							
6		Тревожность, страхи		0,6 8				1						
7		Нарушения устной речи							1					
8		Эмоционально-волевые нарушения								1				
9		Агрессивность	0,7 6					0,8 8					1	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9			

Примечание. Объем выборки - 19 человек, критические значения корреляции при $P \leq 0,99$; $n = 9$; $r = 0,83$; $P \leq 0,95$; $n = 9$; $r = 0,68$

Мы определили реактивную форму минимальных мозговых дисфункций как синдром дефицита внимания с гиперактивностью, так как выявили определенное сочетание основных симптомов,

ведущих нарушений, отличающих его от других форм ММД. Синдром - определенное сочетание признаков, симптомов какого-либо явления, объединенных единым механизмом возникновения.

На основе корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи основных и сопутствующих симптомов, образующих синдром дефицита внимания и гиперактивность (таблица 1).

Анализ матрицы интеркорреляций показал, что наиболее значимыми явились следующие симптомы: нарушение двигательного контроля, нарушение внимания, нарушение поведения, тревожность, агрессивность, которые образуют устойчивые взаимосвязи друг с другом (рисунок 1).



Рисунок 1. Структурограмма основных и сопутствующих симптомов, образующих СДВГ; основные симптомы выделены жирным шрифтом; уровни достоверности при $P \leq 0,99$ - =====, $P \leq 0,95$ - -----

В рассматриваемой структуре представлены симптомы, образующие СДВГ. Это позволяет сделать заключение о том, что нарушение двигательного контроля, нарушение внимания, нарушение поведения, тревожность, агрессивность определяют психологическую сущность синдрома дефицита внимания и гиперактивности.

Мы выявили основные и сопутствующие психологические нарушения детей реактивной формы минимальных мозговых дисфункций. Как уже отмечалось, реактивная форма минимальных мозговых дисфункций определяется как синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Детей реактивной формы ММД отличают нарушения двигательного контроля, внимания, поведения, а также сопутствующие нарушения - тревожность, агрессивность. У детей с другими вариантами ММД данные нарушения выражены в меньшей степени или отсутствуют.

Таким образом, СДВГ характеризуется комплексом психических особенностей, отражающих некоторое целостное психологическое образование - синдром.

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Жагров Р.А., аспирант кафедры психологии младшего школьника Московского государственного педагогического университета, г. Москва

Живой ребенок в процессе обучения - это ребенок со своими эмоциями, переживаниями и чувствами. Радость, гнев, печаль, страх в процессе обучения обладают большой силой, регулирующей поведение и учебную деятельность ученика. В чувствах ребенка проявляются все его потребности и отношения к взрослым, детям, себе. В связи с этим проблема исследования эмоций и чувств ученика в учебном процессе становится все более актуальной и в психолого-педагогической науке, и в практике образования.

Реферирование работ по психологии эмоций и чувств показывает существование множества направлений в исследовании этой проблемы. Прежде всего выделяются работы более широкого плана-работы по исследованию психических (функциональных) состояний человека в деятельности. Это исследования, раскрывающие специфику психических состояний субъекта деятельности в зависимости от характера выполняемой деятельности и особенностей взаимоотношений субъекта и предмета деятельности (Н.Д. Левитов, Е.П. Ильин, А.Б. Леонова, В.И. Медведев, П.В. Симонов, О.А. Прохоров, В.А. Бодров, Ю.М. Забродин, Н.И. Наенко, Н.Н. Данилова, А.Я. Чебыкин, В.И. Чирков, др.). Большое внимание в научной литературе уделено психологии эмоций (Вудвортс, Линдслей, Изард, Рейковский, Фресс, В.К. Вилюнас, В. Вундт, Джеймс, Э. Клапаред, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.К. Анохин, К. Роджерс, К.Г. Юнг, др.). Начинает уделяться внимание взаимосвязи эмо-

ции и мышления (И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров, др.). Развитие деятельностного подхода к учению (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.Д. Шадриков, др.) показывает, что актуальным становится вопрос об исследовании влияния разного рода состояний (переживаний) ученика на успешность его обучения. Суворова Г.А. конкретизирует этот вопрос: если обучение рассматривать как процесс формирования психологической системы учебной деятельности (теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова), то появляется возможность исследовать влияние разного рода эмоции, чувства и переживания ученика на успешность формирования у него психологической системы деятельности и превращении в этом процессе ученика в субъекта учебной деятельности.

В теоретических работах В.Д. Шадрикова исследование эмоции и чувства рассматриваются как важная составляющая проблемы формирования внутреннего мира человека. Исследование «эмоций (переживаний) как свойств функциональной системы головного мозга, реализующей функцию отражения внутреннего состояния организма» (В.Д. Шадриков) становится актуальной теоретической задачей сегодняшнего и завтрашнего дня.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММОЙ

Зеленская Ю.Б., кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики Института специальной педагогики и психологии, г. Санкт-Петербург

В настоящее время проблема оптимизации и повышения эффективности обучения детей с отклонениями в развитии является особенно актуальной. Осуществляя сложную задачу всестороннего развития детей, педагоги часто сталкиваются со школьниками, у которых возникают большие трудности при овладении школьной программы из-за тех или иных отклонений в развитии.

Причины неуспеваемости школьников чрезвычайно многообразны. Углубленные комплексные исследования (клинические, нейрофизиологические, психолого-педагогические) показали, что неуспеваемость может быть вызвана многими причинами. Вот некоторые из них:

- астенические состояния, вызванные частыми или хроническими заболеваниями;
- неподготовленность к школьному обучению;
- педагогическая запущенность;
- задержка психического развития;
- умственная отсталость;
- дефекты речи;
- снижение слуха и зрения.

Одна из распространенных причин неуспеваемости - задержка психического развития. Дети этой категории составляют около половины стойко неуспевающих учеников начальных классов общеобразовательных школ.

Уже в дошкольном возрасте дети с ЗПР не справляются с программными требованиями детского сада и к моменту поступления в школу не достигают нужного уровня готовности к школьному обучению.

Одним из важных компонентов готовности к школьному обучению является и определенный уровень речевого развития. Речевая готовность к школьному обучению предполагает:

- нормальное звукопроизношение;
- достаточный уровень развития фонематических процессов;
- необходимый словарный запас и определенный уровень сформированности грамматического строя речи;
- появление и развитие новых форм речи (наряду с совершенствованием ситуативной формируется монологическая контекстная речь);
- возможность элементарных практических обобщений в области различных явлений языка; развитие таких функций речевой деятельности, как обобщение и саморегуляции.

У нормально развивающихся детей все эти речевые предпосылки в основном сформированы, что позволяет им успешно овладевать программой начальной школы. Трудности, которые испыты-

вают младшие школьники с ЗПР, свидетельствуют о недостаточной сформированности у них всех компонентов речевой готовности к овладению школьной программой.

В исследованиях многих авторов отмечается значительное нарушение речевого развития у детей с ЗПР: ограниченность словарного запаса (Т.В.Егорова, С.Г.Шевченко), особенности формирования словообразовательных процессов (Е.С.Слепович, Р.Д.Триггер), трудности в понимании и употреблении синтаксических структур (Г.Н.Рахмакова, Л.В.Яссман), недоразвитие связной речи (Р.И.Лалаева, Д.И.Бойков), специфические особенности в формировании письменной речи (Е.А.Логинова, Н.А.Мастюкова, В.И.Насонова, Г.Н.Рахмакова, Р.Д.Триггер, Н.А.Цыпина), недостаточность регулирующей функции речи (Г.И.Жаринкова, И.А.Коробейников, В.В.Лубовский).

Одним из важнейших компонентов речи является овладение лексикой. Как известно, развитие лексики в онтогенезе тесно связано с развитием мышления и других познавательных процессов, с расширением представлений об окружающем мире.

Недоразвитие познавательной деятельности, ограниченность представлений об окружающей действительности и другие факторы отрицательно влияют на процесс овладения лексикой у детей с ЗПР. В то же время достаточный объем словаря, точность понимания и употребления слов являются необходимой предпосылкой развития познавательной деятельности, процесса общения, овладения школьной программой, социальной адаптации.

В связи с этим в период подготовки к школе необходимо уделять особое внимание коррекции и развитию речи детей данной категории.

ЗНАЧЕНИЕ КОМПОНЕНТОВ СТРУКТУРЫ СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

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

В связи с процессами реформирования высшего образования неизбежно возникает вопрос о том, что именно необходимо изменить в преподавании отдельных дисциплин, чтобы улучшить качество знаний, умений и навыков студентов. Причин недостаточной эффективности традиционных приемов повышения качества образования довольно много, среди них и некорректность выбираемой стратегии преподавания, и несоответствие приемов обучения, и неадекватность субъективных житейских представлений о той или иной дисциплине, в частности, о психологии. В современной научной литературе существует несколько направлений и подходов, изучающих субъективные представления, значения и образы. Необходимо отметить, что в отечественной и зарубежной психологии ведутся активные исследования субъективного опыта, но при этом наблюдается значительная разница в подходах к изучению данного феномена.

В зарубежной психологии данной проблемой занимаются представители разных психологических направлений. В психосемантическом направлении используется понятие «система значений как сеть координат, отражающая принципы устройства опыта индивида», которая имеет дихотомическое строение по критериям «силы», «оценки» и «активности» (Ч.Осгуд). Бихевиористы (необихевиористы) предложили понятие «плана, который представляет собой внутренний образ» (представление об окружающей среде) и обладает иерархической организацией. Собственно, это промежуточная переменная в классической формуле S - R. Когнитивное направление представлено несколькими авторскими школами. Дж.Келли считает, что субъективный опыт - это система конструктов (репертуарные решетки) или иерархически устроенная система бинарных элементов. Р.Солсо выделяет несколько концепций структурирования опыта субъектом: кластерную модель, сравнительно групповую модель, модель сравнительных семантических признаков. Д.Коллинз и Куилиан предлагают сетевую модель, не имеющую отношения к структурам языка, больше соответствующую компьютерной программе. Коннекционистская модель структуры субъективного опыта представляет собой «сеть равно значимых элементов», в которой Дж.Фодор выделяет центральный процессор и модули. В целом представители зарубежной психологии активно рассматривают проблему субъективного опыта, но следует отметить, что до сих пор нет единства терминологии, описывающей субъективный опыт, как и нет точного определения данного понятия.

В отечественной психологии данная проблема имеет более целостное представление, т.к.

рассматривается в контексте культурно-исторического, деятельностного и системного подходов. Л.С.Выготский, который в 1975г. ввел понятие «образ мира», считал, что систему человеческого опыта надо рассматривать целостно. А.Н.Леонтьев выделил два уровня структуры субъективного опыта: ядерная структура (собственно «образ мира») и чувственная ткань образа. Чувственная ткань - хаотичный набор модально специфической информации, воспринимаемой субъектом, которая приводится в порядок ядерной структурой (амодальной схемой, организующей получение информации по определенным правилам). Продолжая идеи А.Н.Леонтьева, Е.Ю.Артемьева предлагает выделение уже трех уровней, которые организуют субъективный опыт человека. С ее точки зрения, субъективный опыт - это структуры «организующие и хранящие историю субъективных деятельностей», т.е. «следы всех деятельностей». В основе формирования субъективного опыта лежит система знаний, получаемых человеком в процессе обучения и практической деятельности. Это и есть «образ мира», содержанием которого является смысл и значение этого знания для субъекта. Следующий уровень Е.Ю.Артемьева называет понятием «картина мира», это сложный синтез комплексов - образов, отражающих актуальную ситуацию.

Содержанием «картины мира» является эмоционально - оценочное выражение отношения к образам объектов внешнего мира. Перцептивный мир - это «модель мира в реальном времени и пространстве», его содержанием является восприятие и отражение непосредственно объектов окружающего мира. В работах Е.Ю.Артемьевой предлагается определенная схема взаимодействия и иерархии трех конструктов: самая глубинная, «образ мира», определяется отношением к окружающему миру и дискретно изменяется в связи с изменением семантической структуры в результате деятельности человека. «Картина мира» тесно связана с процессом восприятия, от которого получает информацию об актуальной реальности, от «образа мира» получает систему значений и смыслов. Эти структуры - не образы объектов, а образы отношений к ним. Самая поверхностная структура - перцептивный мир, она является отражением непосредственно объектов окружающего мира. И хотя автор данной концепции структуры субъективного опыта подчеркивает, что существует «проблема соотношения формальной модели и эмпирической реальности» в связи с их динамичностью, тем не менее, можно сказать, что данная структура объективно согласуется с классическими положениями, принятыми в теории развития человека.

Если выделить три основных фактора развития (генетический, социальный и фактор активности), то вполне закономерно предположить, что данные факторы не могут не выразиться в структуре субъективного опыта. Каждый из представленных уровней (назовем их «перцептивный», «эмоционально - оценочный» и «понятийный») является результатом того, что в процессе развития человека происходит развитие и взаимодействие этих факторов. Если представить идеальный вариант развития человека, то можно предположить, что эти факторы воплотятся в каждой личности в максимальной степени. В действительности же этого не происходит. Структура субъективного опыта, представляющая собой взаимодействие трех компонентов, может развиваться хотя и целостно (как считал Л.С.Выготский), но неравномерно и непропорционально.

В связи с этим цель нашего исследования заключалась в том, чтобы определить, как изменяются компоненты структуры субъективного опыта и какой компонент имеет большую выраженность и значимость в процессе изучения психологии в педагогическом вузе. Гипотетически нами предполагалось, что для полноценного усвоения психологических знаний необходимо, чтобы активными были все компоненты структуры субъективного опыта. Исследование проводилось в течение 2003 - 2005 учебных годов со студентами разных специальностей: естественно - научной (факультет физической подготовки), гуманитарной (факультет иностранных языков) и точной науки (физико-математический факультет), всего 144 студента и 10 преподавателей. Для решения поставленных задач использовались эмпирические методы исследования: метод семантического дифференциала Ч.Осгуда, метод ассоциативного эксперимента, методика изучения перцептивных универсалий Е.Ю.Артемьевой, метод определения понятий, методика исследования латерализации психических функций мозга, а также методы математической обработки: описательные статистики, корреляционный и регрессивный анализ, U - критерий Манна - Уитни, t - критерий Стьюдента, коэффициент G - критерий знаков, коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Для определения значимости определенных уровней в структуре субъективного опыта студента педагогического вуза методом экспертной оценки из 50 основных понятий курса психологии в вузе были выделены сначала 10 основных, а затем 3 из данных десяти.

В результате исследования мы пришли к выводу о том, что самым значимым и динамичным

по количественным и качественным показателям явился эмоционально-оценочный уровень («картина мира»). Метод семантического дифференциала (СД) показал, что успешные студенты более высокими баллами определяют психологические понятия по всем шкалам: сила, активность, оценка: «Личность» - очень умное (+1, 37), очень активное (+1,42), очень чистое (+1,7). Менее успешные студенты большее значение придают эмоционально-физическому параметру: «Личность» - твердое (0,7), «Психика» - тяжелое (-0, 7), немного голодное (-0,2), «Сознание» - немного тяжелое (-0,2), немного твердое (-0,3). На основании анализа результатов, полученных методом СД, можно утверждать, что для более успешных студентов понятия психологии обладают высокой эмоциональной значимостью, активностью и дифференцированностью. Этот вывод нашел подтверждение и на следующем этапе исследования, когда сравнивались результаты, показанные студентами в начале и в конце прохождения курса психологии.

Среднее значение по шкалам СД подтверждает, что в отрицательную сторону сдвигов профилей СД данных понятий практически нет, зато значимые сдвиги в положительную сторону произошли по различным шкалам в отношении понятий «Личность» (от +0, 5 до +0,7 очень доброе, от +0, 64 до +1,12 очень счастливое, от +0,43 до + 0,71 очень быстрое), «Психика» (от +0,91 до + 0,95 очень чистое, от +0,5 до+0, 71 очень доброе, от +0,64 до +1,12 очень счастливое) и «Сознание» (от - 0,68 до -0,17 немного тяжелое, от +0,61 до + 0, 76 очень доброе, от+0,39, до +0,64 молодое).

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе изучения психологии прежде всего меняется эмоционально-оценочный компонент структуры субъективного опыта. Метод СД позволил проанализировать и то, каково соотношение понятия «картина мира» и специальность испытуемых, их половая принадлежность, тип латерализации психических функций. Полученные результаты подтверждают сделанный вывод. Значимость эмоционально-оценочного компонента косвенно подтверждается и анализом результатов ассоциативного исследования.

Вторым по значимости в структуре субъективного опыта можно считать перцептивный (поверхностный) уровень, который исследовался прежде всего методом перцептивных универсалий Е.Ю.Артемовой. Сопоставление результатов исследования значимости данного компонента между студентами разных специальностей показало, что для характеристики психологических понятий часто делается один и тот же выбор: «Личность» - №2 и №8, «Психика» - №2, «Сознание» - №8 (средний показатель для всех специальностей). Частота встречаемости выбора номера фигуры студентами мужской и женской выборки также не показывает разнообразия: «Личность» - №2 и №8, «Психика» - №2, «Сознание» - №8. Некоторая изменчивость прослеживается в зависимости от типа латеральности психических функций: «Личность» - №2, «Психика» - №1,2,5, «Сознание» - №7,8. Успешные и менее успешные студенты также демонстрируют подобные предпочтения: «Личность» - №1,2, «Психика» - №2, «Сознание» - №8.

Таким образом, можно утверждать, что процесс обучения психологии изменяет перцептивный компонент структуры субъективного опыта. Если понятие «Личность» до обучения идеализировалось (фигура №8 - «полный круг»), то после обучения приобрело острые углы (фигура №5 - «нападающая»). Понятие «Психика» изначально имело «нападающую» форму (фигура №5), после обучения приобрела форму «звезды» (фигура №2). Понятие «Сознание» приобрело совершенные черты «полного круга» (фигура №8). Можно сделать вывод, что в процессе изучения психологии происходят серьезные изменения в структуре субъективного опыта студента, в том числе и на перцептивном уровне: корректируются грубые житейские представления о психологических понятиях, формируется готовность воспринять их не только позитивно (студенты открыты к восприятию психологических понятий, т.к. часто (36%) встречается фигура №8, которая характеризуется у Е.Ю. Артемовой как «легкое, очень доброе, очень чистое, почти молодое, смелое, очень счастливое»), но и с достаточной мерой серьезности (фигура №2 (45%), характеризуемая как «чистое, почти холодное, твердое, почти приятное, горькое, очень смелое»).

Понятийный (глубинный) уровень структуры субъективного опыта анализировался методом определения понятий. Как показало исследование, именно этот уровень находится в большой зависимости от уже сформированных житейской психологией значений и смыслов, которыми и старается пользоваться студент в определении строго научных понятий. Исследование показало, что средний балл при оценке понятий не зависит ни от половой принадлежности, ни от латерализации психических функций мозга («Личность» -2, «Психика» -1, «Сознание» -1). Поэтому закономерен результат: в начале и в конце обучения оценка существенных признаков по среднему показателю не изменилась, хотя можно заметить, что в определении понятия «Личность» несколько увеличилось

количество существенных признаков, в понятиях «Психика» и «Сознание» количество признаков сократилось, они стали трактоваться намного уже, чем раньше, но грубых ошибок в определении понятий уже не встречалось. Кроме того, исследование понятийного компонента показало, что в процессе исследования студенты активно используют свои профессионально значимые качества: студенты точной специальности - способность точно и логично строить суждения, студенты гуманитарной специальности - способность определять понятие лексически разнообразно.

Таким образом, эмпирическое исследование подтвердило наличие трех компонентов структуры субъективного опыта: перцептивного, эмоционально-оценочного и понятийного по признакам их качественных и количественных изменений в процессе изучения курса психологии в педагогическом вузе. Значимость этих компонентов находится в сложной зависимости от факторов развития: генетического (пол, латерализация психических функций мозга), социального (выбранная специальность), фактора активности (успешность\неуспешность в процессе освоения знаний). Вклад данных факторов в динамику компонентов структуры субъективного опыта неоднозначен, результаты исследования показали:

- перцептивный уровень находится в большей зависимости от генетических факторов;
- эмоционально-оценочный уровень больше зависит от социального фактора и фактора активности;
- перцептивный уровень связан со всеми факторами, но динамика этого уровня незначительна, т.к. данные факторы не влияют на этот уровень непосредственно.

Наиболее динамичны в процессе обучения психологии эмоционально-оценочный и перцептивный уровни, понятийный уровень находится в большей зависимости от смыслов и значений, сформированных еще житейской психологией, поэтому его изменение представляет собой сложную педагогическую проблему.

СПЕЦИФИКА ГЕНЕТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Карпова Е.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Одним из наиболее перспективных и актуальных в настоящее время направлений разработки проблемы мотивации учебной деятельности (УД) является, по нашему мнению, реализация по отношению к ней комплексной стратегии на основе общего гносеологического инварианта системного исследования [1]. Последний предполагает изучение предмета в онтологическом, структурном, функциональном, генетическом и интегративном аспектах.

Генетический аспект изучения выступает очень важным этапом всей этой стратегии, предполагает раскрытие генетических закономерностей. При его реализации необходимо учитывать ряд особенностей и положений. Прежде всего необходимо отметить двойственность, неоднозначность применения самого понятия «генезис» по отношению к проблеме мотивации УД. В процессе формирования и развития мотивации учения органически переплетаются две важнейшие линии развития - связанная с онтогенетическим развитием личности ребенка и связанная с развитием учебной деятельности, с ее собственным генезисом. Следует осознавать их единство и взаимообусловленность, а сам термин «генезис мотивации УД» нужно понимать в обобщенной интерпретации. Однако в тех случаях, когда исследовательские цели требуют относительно дифференцированного изучения этих двух категорий детерминации генезиса мотивации учения, это, по возможности, необходимо делать.

Другой важный момент заключается в том, что и само понятие «генезис» является многоаспектным. В основном его соотносят лишь с одной стадией развития - с прогрессивной, а две другие стадии - стабилизации и инволюции - изучены намного хуже. По отношению к проблеме мотивации УД такой преобладающий односторонний подход является недостаточно корректным. В связи с этим целесообразно понимать термин «генезис» в его полном смысле, то есть включающим все основные стадии развития.

Общепризнанно, что проблема мотивации УД должна разрабатываться прежде всего на основе изучения процесса обучения в школе, на основе развития ребенка в этом процессе. Данная про-

блема вообще очень слабо дифференцирована от ее постановки именно в возрастном, генетическом плане. Закономерно поэтому, что объем эмпирико-экспериментальных и феноменологических данных, полученных при реализации данного аспекта, является очень большим, разнородным и несистематизированным. В силу этого следует отдавать себе отчет в том, что и по значимости, и по объему имеющихся материалов генетический аспект является первым, что необходимо учитывать при рассмотрении проблемы мотивации в данном плане.

Можно выделить еще одну, на наш взгляд, главную, особенность, влияющую на разработку проблемы мотивации УД. Как мы неоднократно отмечали [3], [4], понятие «система» по отношению к мотивационной сфере является общепризнанным. Однако мотивационная сфера как система понимается в качестве организованной совокупности основных компонентов - мотивов. Как видно, эта трактовка сводит уровневое понимание мотивационной сферы к соотношению целого и частей. При этом собственно уровневое строение мотивационной сферы, включающей целый ряд сорганизованных уровней, по существу, не представлено, не раскрыто и не учитывается при генетическом исследовании. Кроме этого, нами было показано, что мотивационная сфера относится к специфическому классу систем со встроенным метасистемным уровнем [3]. Следовательно, можно допустить, что системогенетические закономерности могут каким-либо образом изменяться под влиянием этой специфической природы мотивационной сферы.

Необходимо учитывать и тот факт, что возрастной интервал, на котором исследуется проблема мотивации УД (период так называемого «школьного онтогенеза»), является беспрецедентным и по своей продолжительности, и по своему значению, и по масштабу происходящих на нем трансформаций не только мотивации, но и личности в целом. Все это является объективным фактором, затрудняющим разработку целостных представлений о генезисе мотивации учения. Личность учащегося, его мотивация на разных этапах данного периода представляют фактически совершенно разные сущности. Из сказанного следует, что, во-первых, даже трактовка развития мотивационной сферы личности как системы недостаточна в данном случае. Так, с позиций классического системогенеза формирование и развитие системы представляет собой прежде всего эволюцию ее основных компонентов, их интеграцию, дифференциацию, координацию и др. По отношению к мотивационной сфере личности даже сам ее компонентный состав принципиально различен на разных возрастных этапах. Следовательно, ее генезис представляет собой генезис системы с переменным составом. Это создает трудности и теоретического, и экспериментального плана.

Во-вторых, считается, что основой развития системы является прогрессивное совершенствование ее компонентов. Генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности предполагает не только развитие мотивов, но и их деструкцию - исчезновение многих мотивов, которые были адекватны одному возрасту, но совсем неадекватны другому. Таким образом, генезис мотивационной сферы должен носить синтетический характер и как таковой должен исследоваться.

И наконец, в генезисе мотивационной сферы большую роль играет внешняя детерминация, особенно в период интенсивного формирования личности. Характерно и то, что часто внешние условия, факторы, причины затем интернализируются личностью, становясь компонентами собственного внутреннего содержания мотивационной сферы. Это усложняет проблему генезиса мотивационной сферы, требует изучения действия внешней детерминации развития мотивации.

Все рассмотренные особенности изучения проблемы мотивации УД [1] необходимо учитывать в конкретных исследованиях, а также при интерпретации полученных результатов. Сказанное можно продемонстрировать на следующем примере. Как известно, одним из основных понятий общей, возрастной, педагогической психологии, психологии развития является понятие сензитивного периода. Это определенный временной период, на котором формирование того или иного психического процесса, структуры или образования происходит наиболее интенсивно. Данное понятие имеет большое практическое и теоретическое значение. Так, в практическом отношении оно является основой для разработки эффективных обучающих программ. В теоретическом отношении понятие сензитивного периода фиксирует важнейшие принципы системогенеза - принципы неравномерности и гетерохронности психического развития. В этом плане данное понятие входит в теорию системогенеза, получает в ней свое обобщение, включается во всю совокупность генетических закономерностей. Отметим также, что данное понятие широко изучено на материале многих и очень разных предметов психологического исследования. Вместе с тем далеко не все из них исследованы в свете данного понятия. Так, например, в настоящее время с позиций данного понятия остается не изученным генезис мотивационной сферы личности. Однако и явление сензитивного периода, и мотивация

как составляющая личности являются очень общими по своему статусу. В силу этого можно предположить, что они закономерным образом связаны.

Для проверки данного предположения нами было проведено исследование, позволившее сделать вывод, согласно которому явление сензитивности присуще и генезису мотивационной сферы личности в процессе учебной деятельности [2]. Помимо этого, результаты исследования позволили дать ответ на вопрос, почему феномен сензитивности оставался не изученным по психологии мотивации. Причина заключается в том, что этот феномен обнаруживается не в плане генезиса отдельных мотивов, а в плане более интегральных мотивационных образований. И такими образованиями, на уровне которых данное явление обнаруживается, выступают охарактеризованные нами [4] основные мотивационные подсистемы личности. Были дифференцированы восемь мотивационных подсистем (внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и мотивации безопасности, подсистема мотивационных стереотипов, подсистема антимотивации, подсистема внеучебных интересов и подсистема мотивации самореализации) и построена их обобщенная таксономия. Все эти подсистемы локализируются между уровнем отдельных мотивов (как компонентов мотивационной сферы) и уровнем мотивационной сферы в целом как системы (то есть общесистемным ее уровнем). Поэтому они и образуют качественно специфический уровень организации мотивационной сферы личности.

Полученные с этих позиций результаты свидетельствуют о следующем. Во-первых, все указанные выше мотивационные подсистемы формируются различными темпами на общем интервале «школьного онтогенеза». Во-вторых, периоды наиболее интенсивного развития каждой из них не совпадают друг с другом. Так, например, во временном отношении период наиболее интенсивного формирования подсистемы внешней мотивации локализуется раньше, нежели аналогичный период формирования подсистемы внутренней мотивации. Иначе говоря, сензитивные периоды их формирования не только существуют, но и не совпадают друг с другом. Далее, аналогичный результат получен и в отношении еще одной пары мотивационных подсистем - подсистем мотивации достижения и мотивации безопасности. Показано, что первая из них имеет более ранний сензитивный период, чем вторая (что согласуется и с классическими данными Е.Деси и Р.Райана).

Вся совокупность полученных результатов позволяет сделать три основных вывода. Во-первых, действительно, по отношению к мотивационной сфере личности как системе имеет место общепсихологическое явление (и механизм), обозначаемое понятиями сензитивности и сензитивного периода. Тем самым определенное развитие получают и представления об общем характере генезиса мотивационной сферы, и представления о сложном, а иногда и противоречивом генезисе психических образований в целом. Явление же сензитивности в еще большей степени обретает статус общего и фундаментального. Во-вторых, данное явление, проинтерпретированное как частная закономерность системогенетического плана, может быть распространено и на генезис мотивационной сферы личности как системы. В-третьих, тот факт, что данная закономерность наиболее отчетливо обнаруживается именно на уровне основных мотивационных подсистем, является одновременно и доказательством их не только существования как особых и качественно специфических мотивационных образований, но и их определяющей роли в общем генезисе мотивационной сферы личности.

ВЕРБАЛЬНЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Кириллова Е.И., аспирант факультета психологии Государственного университета
Высшая школа экономики, г. Москва

Любая деятельность психолога-консультанта связана с его внутренним миром (В.Д. Шадриков), а его внутренний мир представлен в его речевой деятельности. Изменение речи, речевого поведения будущего психолога-консультанта в процессе профессиональной подготовки является способом опосредованного развития его личности как системы мотивационных отношений (А.Б. Орлов).

Речь связана с личностью человека посредством его речевых интенций (Т.Н. Ушакова), свидетельствующих о мотивационных отношениях говорящего. Рефлексия собственных речевых интенций позволяет будущему психологу более глубоко понять себя как личность и как субъекта речевого общения (К.А. Абульханова), понять взаимосвязь происходящего в общении и особенностей

своей собственной речи.

Таким образом, процесс профессионального образования психологов-консультантов, имеющий очевидную личностную составляющую, должен строиться, ориентируясь на вербальную составляющую учебной деятельности, так как вербализация своего внутреннего и внешнего опыта ведет к развитию личности студента.

Обучение профессиональному речевому поведению может происходить по трем направлениям: первое - вербализация внутренней деятельности, что предполагает осознание и выражение интенциональной (мотивационной) направленности своей речи; второе - установление вербального контакта с собеседником; третье - стратегии диалогического общения.

При всей важности каждого из этих трех направлений обучения профессиональному речевому поведению, нам представляется, что его основой является целенаправленная работа с речевыми высказываниями в плане прояснения их интенционального содержания. Именно такая работа позволит развить у студентов-психологов диалогические личностные смыслы, даст им опыт более осознанного проживания и личностного развития в процессе обучения, а также обеспечит их большую эффективность в своей профессии. Одним из вариантов такого взаимосвязанного развития личности и речи студента-психолога может служить ситуация человекоцентрированного обучения (К. Роджерс). Основные принципы такого обучения: искренность (конгруэнтность), безоценочное принятие и эмпатическое понимание. Данные принципы образуют основной смысл личностного общения и, будучи присвоенными, способствуют позитивным изменениям личности и речи студентов-психологов.

Организация человекоцентрированного обучения может осуществляться в форме научно-практических семинаров, включающих в себя вводную теоретическую часть, обсуждения, моделирование ситуаций общения, а также практические упражнения, развивающие базовые коммуникативные установки и навыки студентов-психологов. Необходимым условием такого обучения является психологическое консультирование самих обучающихся.

Конечный результат профессионального психологического образования может быть представлен в частности компетенциями в сфере речевого поведения, развитыми навыками речевой рефлексии, способностью перенесения полученного опыта в практику (Л.А.Петровская).

Таким образом, развитие способностей слушать и слышать, проговаривать и высказывать (Н.И.Жинкин, И.А.Зимняя, С.Л.Рубинштейн), понимать и принимать себя и партнера по общению (К.Роджерс), рефлексировать и вербализовывать опыт общения, есть, одновременно, и развитие личности будущего психолога-консультанта. Такая личность готова вступать в подлинные отношения с другим человеком, что является самой важной целью любой консультационной и психотерапевтической деятельности.

ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ И УСПЕШНОСТЬ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Клейн Е.Н., старший преподаватель кафедры практической психологии
Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров

Тема учебной адаптации уже давно привлекает самое пристальное внимание отечественных ученых, и не случайно ей посвящено огромное количество исследований и публикаций. Адаптация к вузовскому пространству - эта важный период в личностном и профессиональном становлении студента и от того, как будут протекать адаптационные процессы, зависит не только его успех в овладении профессиональными знаниями и умениями, но и его социально-психологическое, психическое и соматическое благополучие и дальнейшее развитие. И несмотря на то, что в теоретическом плане адаптация, в целом, и вузовская, в частности, исследованы достаточно полно, по-прежнему существует потребность в практико-ориентированных программах и мероприятиях, которые помогли бы молодым людям, поступившим в вуз, более быстро и безболезненно преодолевать трудности вхождения в новое жизненное пространство.

В самом общем виде адаптацию студентов при начале обучения в вуз можно разделить на два вида:

- профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в

учебной и научной работе;

- социально-психологическую адаптацию - приспособление индивида к атмосфере вуза, к преподавателям, к группе, взаимоотношениям с ней, выработке собственного стиля поведения.

Успешность адаптации студентов к обучению в вузе зависит от влияния множества факторов, как внутренних, так и внешних. В данном случае хотелось бы еще раз акцентировать внимание на особой значимости таких субъективных факторов, связанных с подготовленностью студента к новому виду деятельности - учебно-профессиональному, как уровень развития познавательных процессов и уровень сформированности навыков учебной работы.

Общеизвестно, что обучение в вузе значительно отличается от обучения в школе. Эта разница заключается в увеличении объема информации, в изменении уровня сложности и специфичности предлагаемого материала, в организации учебного процесса, в новых формах контроля, в возрастающей степени самостоятельности и ответственности студента за свой труд.

Соответственно, новая система обучения требует гибкости и оперативности мышления, высокой способности к концентрации, распределению и переключению внимания, резкого возрастания роли функций слухового и зрительного восприятия, хорошей памяти, увеличения эмоционального напряжения, высокой волевой регуляции, реализации задатков и способностей. Кроме того, для нового вида деятельности необходим ряд конкретных умений и навыков:

- владение различными типами чтения;
- умение выделять и усваивать определенное содержание (в том числе навык сворачивания текста);
- знание принципов и владение методами аргументации и контраргументации;
- навыки систематизирования и классифицирования;
- умение анализировать, а также синтезировать и обобщать;
- умение видеть противоречия и формулировать проблемы;
- навыки знакового моделирования как способа обработки информации;
- умение планировать свое время и деятельность;
- умение координировать рабочие цели и задачи;
- умение работать с информационными массивами (библиотечный каталог, поиск в Интернете), ориентация в первоисточниках, словарях, энциклопедиях.

Кроме того, полезным является владение приемами скорочтения, прочного запоминания, а также психоэмоциональной саморегуляции.

Как следует из материалов опроса студентов 1-3 курсов психологического факультета ВятГГУ, некоторые новые сведения о способах рационального обучения и развития своих познавательных способностей они получают от преподавателей во время текущих занятий, но многим из опрошенных этой информации оказывается недостаточно и возникает потребность в более системном и организованном обучении тому, как учиться в вузе.

Распределение мнений о том, когда следует давать подобную информацию (советы, упражнения), отражено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение мнений студентов

Курс	Количество опрошенных	В начале учебы	В начале изучения отдельных пред-метов	Иногда в течение занятий
1	45	31%	22%	51%
2	36	37%	30%	33%
3	39	41%	25%	41%

Данные, приведенные в таблице 1, позволяют сделать следующие выводы:

- все студенты признают необходимость в дополнительных сведениях и практических упражнениях, развивающих их познавательные способности или формирующих те или иные специальные навыки обучения;

- к III курсу увеличивается количество студентов, полагающих, что подобная информация должна предоставляться в начале обучения в вузе, что помогло бы им быть более успешными в своей учебно-профессиональной деятельности.

А анализ «Карты самооценки готовности к самообразовательной деятельности» студентов 1, 2 и 3 курсов показал, что в среднем оценка своих учебных способностей, навыков и умений, необходимых для успешного освоения вузовской программы, к концу первого года обучения снижается и несколько поднимается вновь только к середине третьего курса. Это можно объяснить тем, что многие вчерашние школьники, высоко оценившие себя, сталкиваются с реалиями понимания, переработки и усвоения, причем во многом самостоятельно, огромного потока сложной и специфической информации, что приводит к коррекции оценки своих актуальных возможностей - увы - в сторону понижения. Следует отметить, что в списке качеств и умений, предложенных для оценки, наиболее низкими баллами были отмечены следующие позиции: самостоятельность, воля, трудоспособность, умение доводить начатое до конца, умение планировать время и работу.

Неготовность студентов младших курсов к переменам, с которыми они сталкиваются при переходе к обучению в вузе, может повлечь за собой ряд негативных последствий:

- повышенную утомляемость, ухудшение соматического и психического здоровья, нервное истощение, психические срывы;
- ощущение субъективного неблагополучия и эмоциональный дискомфорт;
- неглубокое и фрагментарное усвоение знаний, накопление учебных задолженностей, снижение успеваемости;
- снижение мотивации к обучению, вплоть до формирования нежелания учиться в данном учебном заведении;
- добровольный уход или отчисление за академическую неуспеваемость.

Если молодые люди преодолели вступительные испытания и готовы получить высшее образование, то вуз заинтересован в том, чтобы помочь им преодолеть трудности адаптационного периода. Одним из вариантов такой помощи может стать организованная для студентов первого курса комплексная программа психологического сопровождения адаптации, важной составляющей которой будут занятия, развивающие способности и формирующие навыки, необходимые для успешного обучения в вузе.

ДОМИНИРУЮЩИЕ КОПИНГ-СТРЕССОВЫЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ У СПОРТСМЕНОВ-ЛЕГКОАТЛЕТОВ И ЕДИНОБОРЦЕВ

Косульникова О.В., аспирант Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, методист Психологической службы, г.Ярославль

В последнее время тема копинг-поведения, копинг-стратегий становится все более актуальной, исследователи различных направлений психологической науки обращаются к ней. Широко дискутируются такие вопросы, как эффективность копинг-стратегий, влияние половых, возрастных, профессиональных особенностей на психологическое преодоление, специфика трудных ситуаций и ее связь с совладанием. Отдельно формулируется задача диагностики форм совладающего поведения. Многие вопросы уже решены, некоторые еще предстоит подробно проанализировать.

Предполагается, что в различных возрастных и социальных группах есть люди, которые лучше других справляются со стрессом, поскольку они обладают особыми стратегиями преодоления трудных ситуаций. Среди базовых личностных факторов, определяющих поведение человека в стрессовой (проблемной) ситуации, обычно выделяют возраст, жизненный опыт, социометрический статус, состояние здоровья, локус контроля, а также самооценку (как фактор внутренней регуляции поведения).

В качестве специфических личностных факторов, оказывающих влияние на успешность стратегий совладающего поведения, называют: а) социальный интеллект (устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношений и прогнозировать межличностные события); б) креативность (оригинальность, беглость мышления, продолжительную открытость новизне и разнообразию идей, способность проникать в суть идей); в) уровень личностной тревожности; г) оптимизм.

В отношении влияния возрастного фактора на копинг-поведение выделяют следующие точки зрения. Согласно традиционным взглядам сам процесс становления личности делает ее копинг-поведение более успешным за счет последовательного совершенствования всей личностной системы

при прохождении разнообразных возрастных кризисов. Сторонники ситуационной модели поведения полагают, что само взросление не является главной детерминантой адаптивного поведения и эффективного совладания со стрессом. В рамках метакогнитивного подхода копинг-поведение связывают успешностью решения ситуативных задач в проблемной ситуации, детерминируемой развитым самоконтролем над когнитивными процессами. При этом успешность зависит от опыта взаимодействия с людьми, уже имеющими навыки совладания с подобными ситуациями, с потенциальным уровнем, который задается характером психологических отношений, складывающихся с ближайшим окружением. Способность адекватной интерпретации проблемной ситуации и конструирования знания, позволяющего выработать успешную стратегию совладания, связана с процессом атрибутивного сопровождения общения с близкими людьми.

Вопрос копинг-поведения рассматривается так же и в рамках спортивной психологии, с учетом вышеизложенной проблематики.

В ходе исследования была поставлена задача определить доминирующие копинг-стрессовые поведенческие стратегии у спортсменов, занимающихся легкой атлетикой и единоборствами. При этом учитывалась половозрастная структура участников исследования, социальный статус, качественные достижения в спорте. В общем было обследовано 24 человека (размер выборки определялся спецификой видов спорта, качественными достижениями (не ниже 1 разряда, 3-4 дана, зеленый пояс), половозрастной структурой). Исследуемыми видами спорта являлись: 1) бег (спринтеры -100м, 800 м, 1000 м), прыжки (в длину, тройной прыжок); 2) бокс (любительский, профессиональный), кудо, киокушинкай, самбо.

Использовались следующие методики: 1. Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В.Бойко; 2. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С.Норман, Д.Ф.Эндлер, Д.А.Джеймс, М.И.Паркер; адаптивный вариант Т.А.Крюковой); 3. Диагностика типологий психологической защиты (Р.Плутчик в адаптации Л.И.Васермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.)

В ходе исследования были получены следующие результаты. Спортсмены обоих направлений в качестве доминирующей копинг-стрессовой поведенческой стратегии выбрали «решение задачи», на последнем месте стояло «социальное отвлечение». При этом доминирующими стратегиями психологической защиты в общении было «миролюбие» у обеих групп спортсменов. Наибольшие качественные отличия были выявлены по типологиям психологической защиты. Единоборцы выбрали «отрицание» и «интеллектуализацию», а легкоатлеты - «замещение» и «отрицание». При этом существовала специфичное разделение по полу: у девушек-легкоатлеток - «замещение», у юношей-легкоатлетов - «отрицание»; у девушек-единоборок - «интеллектуализация», у юношей-единоборцев так же, как и у юношей-легкоатлетов - «отрицание».

Если сравнить полученные данные с результатами уже проведенных ранее исследований копинг-стратегий (среди школьников разных возрастов, студентов и др.), мы можем сделать вывод о том, что данный выбор стратегий совладающего поведения свойственен данной обособленной группе. «Отрицание» как механизм психологической защиты, заключающийся в том, что личность либо отрицает некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, либо внутренний импульс. Не секрет, что многие спортсмены отличаются повышенной внушаемостью и доверчивостью, это происходит во многом благодаря механизму отрицания, с помощью которого у социального окружения отрицаются нежелательные, внутренне неприемлемые черты, свойства или негативные чувства к субъекту переживания. Девушкам-спортсменкам свойственен другой механизм психологической защиты - «замещение», который проявляется в разрядке подавленных эмоций (как правило, враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или являющиеся более доступными, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. «Интеллектуализация» проявляется в «умственном» способе преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации без переживаний. Таким образом, в этих во многом, противоположных защитных реакциях мы можем усмотреть разницу в эмоционально-волевых компонентах, присущих этим двум направлениям спорта.

Как уже отмечалось ранее, доминирующей копинг-стрессовой поведенческой стратегией было выбрано «решение задачи» каждым участником исследования. Это можно объяснить развитым волевым компонентом, свойственным людям, занимающимся спортом для получения высших результатов.

СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ: КРИТЕРИИ И ФАКТОРЫ

Курилович М.А., аспирант Академии последипломного образования, г. Минск

Возросший интерес к личности психолога определил ряд нерешенных проблем, среди которых одно из центральных мест занимает проблема профессиональной подготовки в вузе будущих специалистов в области психологии.

Постулируя системность в профессиональном образовании личности психолога, современная наука приходит к ряду противоречий, одним из которых является востребованность обществом высококвалифицированных кадров в области психологии и неспособность молодых специалистов профессионально работать.

В ходе анализа современных исследований установлено, что особенности учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов обусловлены спецификой предстоящей профессиональной деятельности. К ним можно отнести следующие: мотивационно-целевые, определяющие основную направленность учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов, которая предполагает, прежде всего, формирование системы потребностей личности и мотивов; содержательные, включающие следующие факторы: цель, предмет, средства и результат деятельности; профессионально-личностные, отражающие профессионально значимые личностные качества студентов-психологов в контексте их учебно-профессиональной деятельности; и, наконец, организационные, характеризующие формальные аспекты реализации учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов [2]. Необходимо отметить, что высшие учебные заведения характеризуются совершенно новым способом организации учебного процесса.

Таким образом, учебно-профессиональная деятельность отличается рядом существенных особенностей, характеризующих ее как особый вид деятельности. Выделенные специфические характеристики учебно-профессиональной деятельности позволяют говорить и о том, что учебно-профессиональная деятельность, занимая промежуточное положение между учебной и профессиональной деятельностью, и, следовательно, имея сходные с ними черты, все же выступает как самостоятельный вид, обладающий присущими только ей характеристиками, и играет ведущую роль в студенческом возрасте [4].

Необходимо отметить, что развитие ведущим ученым в области системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадриковым методологии системного подхода к исследованию учебной деятельности, его многоаспектный психологический анализ деятельности дают четкие теоретические и методические ориентиры в исследовании данной проблемы. [4].

Современные психологи Л.С.Выготский, В.К.Дьяченко, Э.Ф.Зеер, И.И.Ильясов, Ю.Н.Кулюткин, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, А.А.Реан, В.Д.Шадриков, Д.Б.Эльконин и другие решающее значение в становлении личности отводят ведущей деятельности. Именно ей принадлежит личностнообразующая функция. В непрерывном процессе становления личности наступает период, связанный с выбором, подготовкой к выполнению и выполнением профессиональной деятельности [2].

Специфика учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов может быть выявлена, исходя из особенностей профессиональной деятельности психолога. Так, Ю.Г.Хлоповских, обращаясь к анализу деятельности психолога, рассматривает ее как «вид социальной деятельности, направленной на изучение психологических явлений, оказание квалифицированной психологической помощи в обеспечении психического и психологического здоровья и повышение психологической культуры объекта познания и развития (который во взаимодействии выступает как субъект)» [2].

Следовательно, профессиональная деятельность психолога может носить как теоретико-ориентированный, так и практико-ориентированный характер. В конкретном направлении деятельности психолога будет доминировать один из этих аспектов. Тем не менее, полностью отделить теорию от практики невозможно, поскольку они обогащают и дополняют друг друга. Хотя большинство студентов-психологов по окончании вуза включаются именно в практическую психологическую деятельность.

Согласно В.А.Сластенину деятельность психолога по своему характеру является полимодальной. При этом автор отмечает, что работа психолога, «в какой бы форме она ни протекала, все-

гда есть сложный акт, в основе которого лежит не прямое воздействие, а взаимодействие» [3].

Отсюда и основная функция деятельности психолога - создавать условия для наиболее эффективного и гармоничного саморазвития личности. В связи с этим базовой задачей психолога является психологическое сопровождение развития личности. При этом, как подчеркивает Р.В.Овчарова, инструментом профессиональной деятельности психолога является собственная личность, что предполагает большую внутреннюю работу [2].

В целом профессия «психолог» относится к «социономической» группе профессий. Она ориентирована на общественные проблемы, вопросы социализации личности и предполагает общение с самыми разными людьми [1]. В связи с этим существенным направлением профессиональной подготовки студентов-психологов выступает коммуникативная составляющая. Она имеет непосредственное отношение к общению с различными людьми и с самим собой. Психолог должен владеть различными видами речевой деятельности, уметь квалифицированно вести беседу и т.п.

Воспитание личности специалиста предполагает прежде всего формирование системы его потребностей и мотивов, поскольку во многом именно эта система определяет направление и уровень активности человека, своеобразие его личности. Мотивация является доминирующим, системообразующим критерием любого вида деятельности (и учебно-профессиональной деятельности в частности). Мотивы конкретизируются в целях, которые ставит студент, осуществляя учебно-профессиональную деятельность.

Учебно-профессиональная деятельность студентов-психологов полимотивирована. При этом при поступлении на психологический факультет у студентов преимущественно представлены две группы мотивировок: стремление помочь людям и намерение решить собственные психологические проблемы, обеспечив личностный рост и саморазвитие [2].

При этом учебно-профессиональная деятельность студентов-психологов направлена не только на овладение способами понимания и преобразования определенного образа мыслей и действий других людей, но и на преобразование условий собственной жизнедеятельности и сознания.

В связи с тем, что базовой целью учебно-профессиональной деятельности является общее и профессиональное развитие личности, то по мере профессионально-личностного развития студентов-психологов происходят изменения их мотивационно-смысловой сферы, что требует к себе особого исследовательского внимания.

Все содержательные составляющие учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов, так или иначе, предполагают личностные изменения. Так, одним из важнейших направлений подготовки психологов является концептуальная составляющая. Она предполагает искусство прогнозировать события на основе анализа и интерпретации происходящего, планировать деятельность людей, ориентироваться в разных способах их жизнедеятельности, включая и умения ориентироваться в разных видах профессионального труда [1].

Это важно, поскольку одной из задач профессиональной деятельности психолога является помощь в полноценной личностной самореализации. На разных этапах своего профессионального развития студенты-психологи осваивают конкретные направления психологической деятельности, конкретные методики. Студенты «через освоение конкретных форм и методов исследовательской или практической деятельности осваивают и всю психологию в целом, а также приобщаются ко всему многообразию культуры» [1].

При освоении многообразного психологического материала студенты-психологи сталкиваются с различными мнениями и идеями, высказываемыми различными преподавателями, теориями и подходами, часто противоречащими друг другу. Это ставит перед студентами задачу самостоятельного осмысления психологического материала, выработки собственной позиции. Этому, по нашему мнению, способствует развитие у студентов способностей к диалогу в образовательном процессе.

Учебно-профессиональная деятельность студентов-психологов направлена на получение знаний о человеке, т.е. о самом себе, и в этом смысле предполагает познание себя, что практически невозможно сделать полностью. Это создает достаточно серьезные трудности в процессе обучения. Изучаемый студентами-психологами материал отличается сложностью и новизной. Поскольку психология как предмет в большинстве школ отсутствует, первокурсник-психолог начинает процесс обучения не с углубления и расширения имеющихся знаний и навыков, а со знакомства с психологией как наукой.

Профессия психолога больше, чем другие профессии, требует личностного развития будуще-

го специалиста в процессе обучения, поскольку именно личностные особенности являются средством профессиональной деятельности психологов. В связи с этим учебно-профессиональная деятельность студентов-психологов предполагает активную работу над собой, работу по самопознанию и саморазвитию.

Библиографический список

1. Вачков, И. В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя : автореф. дис. ... канд. псих. наук / И. В. Вачков. - М., 1995. - 190 с.
2. Завгородняя, И. В. Развитие индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов: дис. ...канд. психол. наук / И.В. Завгородняя. - Воронеж, 2005. - 160 с.
3. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
4. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. — М., 1982.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ВВЕДЕНИЯ ОТМЕТКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Майсурадзе М.О., аспирант кафедры психологии младшего школьника Московского педагогического государственного университета, г. Москва

В последние годы в психолого-педагогической литературе и практике начальной школы активно обсуждается вопрос о роли педагогического оценивания школьных достижений учащихся. Отражением научных дискуссий о роли педагогической оценки являются различные практические подходы к организации оценивания в школе. Этот вопрос особенно остро стоит в начальной школе. В частности, каким образом должен осуществляться переход от «оценочного оценивания» в 1 классе к «отметочному оцениванию» во 2 классе (из методического письма «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе» от 19.11.1998 №1561/14-15). При этом не уделяется должного внимания многообразию форм оценивания, которое может применяться исходя из психологических работ, написанных исследователями на эту тему (Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. - М., 1980; Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения. - М., 1980; Шадрикова И.А. Роль педагогического оценивания в профессиональном мастерстве учителя. - М., 1992).

Оценивание очень важно для ученика. Оно позволяет ему ориентироваться в качестве своих знаний, стимулирует его учебную деятельность. А недооценивание ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях. Поэтому на первой ступени обучения детей перед учителем стоит непростая задача: не используя фиксированной оценки, постоянно регулировать и направлять деятельность учеников. В этой связи очень важно, чтобы учитель владел всем арсеналом функций и типов парциальной оценки. В первый год обучения, учитель закладывает фундамент отношения ребенка к последующему введению отметочной формы оценивания. Отношение учителей начальной школы к безотметочному обучению в 1 классе неоднозначно. Но по нашему мнению, это время следует использовать для того, чтобы под влиянием учителя школьники смогли прийти к выводу: они учатся не ради отметки! Начало обучения во 2 классе – это сложный переходный период. Теперь учитель оценивает деятельность ученика по пятибалльной системе. Следовательно, появляется интегральная оценка, которая представляет собой обобщенный результат парциальных и фиксированных оценок. В это время начинает проявляться направленность учащихся на «отметку» или на «приобретение знаний».

Под руководством доктора психологических наук, профессора В.Д. Шадрикова в одной из Московских школ проводилось исследование по заявленной в теме доклада проблеме. Своей целью оно ставило определение направленности учащихся на отметку или на получение знаний при переходе во 2 класс. По его результатам мы установили: с введением отметки в педагогический процесс произошли количественные и качественные изменения в мотивации учащихся экспериментального класса. Показатели высокой и очень высокой направленности на приобретение знаний увеличились с 43,5% до 73,9%, в то время как мотивация на отметку по тем же уровням показателей изменилась с

30,5% до 39,1%. Полученные данные позволили сделать вывод: динамика роста мотивации на знания гораздо больше, нежели на отметку. Все это говорит нам о том, что учителю, работающему с детьми этого класса, удалось правильно ввести в учебный процесс интегральную оценку: фиксированная оценка не заменила существующей в 1 классе парциальной, а только дополнила ее. Благодаря этому, отметка для учеников 2 класса стала стимулом еще большего стремления к приобретению знаний.

Разработка психологических основ процедур оценивания школьных успехов и неудач и апробация их в реальных условиях начальной школы является перспективным направлением психологической науки в образовании.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ СТУДЕНТАМ-ПСИХОЛОГАМ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА МЕТОДОЛОГИИ И СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ МЕТОДОВ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ

Минников В.К., кандидат психологических наук, старший преподаватель
Ивановского государственного университета, г. Иваново

При обучении студентов-психологов в современной высшей школе необходимо представлять, что постижение психологического знания невозможно без его интеграции в системе других наук. С особенной четкостью осознание данного факта предстает перед студентами-психологами, выходящими на защиту курсовых (по специализации), а затем и дипломных работ. Как известно, закономерности психической жизни выявляются при изучении испытуемых с соблюдением ряда научных принципов: валидности, надежности, репрезентативности и др. Поскольку защита дипломов предполагает в том числе демонстрацию студентами умения планировать, проводить и описывать результаты эмпирического исследования, становится крайне актуальным включение в программу обучения специального курса, целью которого является усвоение основных способов обработки эмпирических данных, их количественного анализа на основе методов математической статистики с последующим качественным анализом.

К сожалению, в обучении, зачастую в настоящее время преобладает рецептурный подход, когда элементы математической статистики преподаются как «вещь в себе», на младших курсах и оторвано от общего психологического контекста. В большинстве случаев студенты не представляют, каким образом, для чего именно необходима эта дисциплина, отсюда множество «белых пятен» и, соответственно, проблем, возникающих через год-два при написании курсовых (дипломных) работ.

Как указывает А.С.Турчин, психологический закон усвоения знаний состоит в том, что они формируются в человеческом сознании не до, а в процессе применения их к практике. Таким образом, в процессе обучения речь идет не о получении готовых знаний, а об овладении умениями.

Получается, что в вузовской практике на первый план выходит трансляция студентам большого количества знаний, без научения приемам их применения. Результат - снижение качества образования, отсутствие умения последовательного планирования, проведения и интерпретации психологического исследования на выборках респондентов, что особенно актуально для будущих социальных психологов.

Представляется целесообразным включение в программу обучения зачетной дисциплины, представляющий синтез элементов математической статистики, методологии планирования и проведения эмпирического исследования, а также современных компьютерных способов обработки полученных данных с их последующей интерпретацией.

Учебный курс, таким образом, представляет собой определенную технологию написания курсовой (дипломной) работы, включающую все этапы и элементы, из которых должно состоять научное психологическое исследование.

Это позволит студентам получить не только теоретические знания, но и в прикладном смысле сформировать навык исследовательской работы в психологии, универсальный для различных ее качественных уровней, включая диссертационный.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Морозов В.И., кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальной работы
Удмуртского государственного университета, г. Ижевск;

Калиниченко А.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры военной и
экстремальной медицины Ижевской государственной медицинской академии, г. Ижевск;

Тарасенко В.Л., преподаватель кафедры военной и экстремальной медицины Ижевской
государственной медицинской академии, г. Ижевск

Коренные изменения за последние два десятилетия в социальной и экономической сферах РФ, присоединение России в 2003 году к Болонскому процессу обусловили переход ее образовательной системы на гуманистическую, лично-ориентированную парадигму, заключающую в себе соответствующие положения Болонской декларации. Перед всеми вузами России поставлена задача адаптации к требованиям Болонского процесса методологии обучения с учетом лучших традиций отечественной высшей школы. Модернизация затронет и организацию учебного процесса: увеличится ответственность преподавателей, возрастет доля и активность самостоятельной работы студентов.

В системе профессионального обучения студентов медицинских вузов, повышения квалификации и дальнейшей переподготовки специалистов одной из основных целей обучения является подготовка медицинских кадров к успешному решению профессиональных задач. В условиях жесткой конкуренции рыночных отношений от специалиста требуются не только знания, умения и профессиональные навыки, но и творческая активность, способность принимать нестандартные научно обоснованные решения, как в обычных условиях, так и в экстремальных ситуациях.

Преодоление трудностей, которые переживает медицинское образование в последнее время, предполагает наряду с организационно-административным, материально-техническим также и учебно-методическое обеспечение в целом и психолого-педагогическое, в частности.

В связи с этим возникает необходимость комплексного подхода к подготовке и переподготовке медицинских специалистов в высшей школе.

В организации учебной деятельности Ижевской государственной медицинской академии применяется модель непрерывного поэтапного обучения абитуриентов, студентов, врачей и менеджеров сестринского дела. В рамках этой модели можно выделить пять этапов. Первый этап - это этап довузовской подготовки, включающий профориентацию, введение в профессию и соответствующую подготовку. Второй этап - этап начального вузовского обучения, на котором учебный материал усваивается на уровне представлений, знаний, понятий. Третий этап включает формирование профессиональных умений (преимущественно умственных, сенсорных), а также элементов творческого мышления по решению разноуровневых нестандартных задач. При этом используются упражнения с заданным алгоритмом решения, возрастающие по сложности (модульные программы профессиональной деятельности, заключающие в себе задачи различных тем, разделов, этапов, дисциплины в целом, а также междисциплинарные программы). Кроме этого, большое значение в становлении будущего высококвалифицированного специалиста придается автоматизированным обучающим системам. В этой связи нами ведется активная работа по контролю и оценке учебной успешности студентов в балльно-рейтинговом регламенте.

Четвертый, заключительный, этап вузовского обучения предполагает формирование умений и освоение навыков (умений, доведенных до автоматизма) по выполнению основных видов профессиональной деятельности, способов решения задач и свойств профессионального мышления. На данном этапе средствами обучения являются задания на разработку алгоритмов самими обучающимися, формализованные документы, деловые игры, тренажеры, фантомы, компьютерные информационно-аналитические программы и др. Кроме того, широко применяются ситуационные задачи, моделирующие экстремальные условия профессиональной деятельности подготавливаемого специалиста.

Пятый этап (этап последипломного обучения) включает повышение профессиональной подготовки специалиста и поддержание ее на уровне современных требований. Это достигается функционированием системы последипломного образования.

На каждом этапе системы учебной и профессиональной деятельности решаются три основные, взаимосвязанные между собой вопросы. Первый вопрос включает в себя учет требований соци-

ального заказа, построение модели специалиста, разработку его паспорта, т.е. квалификационной характеристики. Второй вопрос включает создание программ дисциплин, т.е. целостной системы обучения, когда качество результатов предметного обучения будет востребовано профессией. Порядок изучения данных предметов создает фундаментальную основу освоения смежных специальностей. Третий вопрос предполагает организацию учебно-воспитательного процесса полностью адекватную требованиям социального заказа (учебно-производственная практика, стажировка и т.д.).

Реализация целей обучения на каждом этапе, на наш взгляд, обусловит преемственное и последовательное формирование как профессиональных, так и личностных качеств медицинского специалиста, необходимых для самореализации в профессии.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ)

Никитина А.А., старший преподаватель кафедры психологии
Ивановского государственного университета, г. Иваново

Одной из задач обучения на первом курсе является овладение студентами системой психологических понятий, но в силу специфичности психологии как науки (Ю.Б.Гиппенрейтер, 2002 и др.) задача эта многократно усложняется. Во-первых, как известно, в психологии нет единого понимания предмета, существуют разные теории для объяснения одного и того же феномена, отсутствует всеобщее смысловое поле базовых понятий и т.п., поэтому при формировании научных понятий необходимо раскрыть для обучающегося системогенез основных дефиниций и показать различия в понимании фактов психической жизни представителями разных научных школ и в разные исторические периоды. Изучением системогенеза понятий психологической науки занимается история психологии. В связи можно говорить о том, что дисциплина «Истории психологии» призвана обеспечить реализацию принципа историзма (генетический принцип) в формировании системы психологических понятий у студентов 1 курса.

Во-вторых, для успешного овладения знаниями психологии необходимо умение сравнивать разные научные парадигмы и соотносить это с «академическим знанием». Для того чтобы студент самостоятельно сделал выводы из такого сравнения необходимо не только познакомить его с содержанием разных психологических теорий, но и описать историческую ситуацию в целом и ситуацию в науке в частности на момент создания теории, дать возможность ознакомиться с критической литературой. Выделить критерии сравнения.

В-третьих, почти все психологические понятия (личность, память, характер, общение, чувства, деятельность, группа и др.) широко представлены в обыденном сознании, используются в повседневной речи. В основном эти «житейские» понятия базируются на ограниченном жизненном опыте, определены не строго и, как правило, не охватывают всей реальности, а иногда могут быть ошибочными. Поэтому при обучении психологии такие «знания» довольно часто мешают формированию адекватных понятий. Хотя в традиционном обучении индуктивный способ формирования научных понятий предполагает обобщение чувственно-конкретных представлений, но, как писал В.В. Давыдов (1995): «Вне всякого сомнения, жизненный опыт ребенка должен быть использован в обучении, но только путем его качественной переработки внутри особой и новой для ученика формы научного теоретического знания». Таким образом, мы считаем, что необходимо специально организовывать формирование системы научных психологических понятий у студентов показывая при этом ограниченность понятий житейских.

В-четвертых, при изучении курса «История психологии» студенты должны пользоваться первоисточниками, и это, по своей сути, намного лучше, чем более поздние переработки и интерпретации, но здесь появляются дополнительные трудности: аутентичные тексты, как правило, ориентированы на научное сообщество, поэтому язык и стиль сложен для понимания (особенно для бывших школьников); в текстах прошлых веков наличествуют архаизмы; для его понимания необходимо знание контекста и особенностей развития науки на данном историческом этапе; аргументация автора не соответствует современной; текст необязательно логически упорядочен; разбит на отдельные фрагменты и проч. Исходя из этого, мы предлагаем специально (в некотором смысле - заново) обучать студентов читать.

Психолого-педагогическое сопровождение описанного процесса может осуществляться по нескольким направлениям: выстраивание системы понятий в наглядной форме (таблицы, круги Эйлера, схемы см. Айсмонтас). Построение вместе со студентами классификаций понятий по различным основаниям (по отраслям психологического знания, по базовым категориям, по теоретическим ориентациям и т.п.). Помочь студентам сравнить разные теоретические модели, которые, по сути, являются разными системами основных понятий: гештальтпсихологию, психоанализ, гуманистическую психологию, бихевиоризм, разные варианты деятельностного подхода в российской психологии и т.п. Попытаться выделить для каждой системы исходный системообразующий фактор. В истории психологии одна из периодизаций развития науки как раз основана на выделении такого базового понятия: понятие души, сознания, поведения, психики, личности, деятельности или общения. Необходимо показать учащимся взаимосвязь понятий и реальностей, которые эти понятия описывают. С помощью преподавателя и психолога образовательного учреждения сформировать навыки работы с литературой, показать на примере разбора нескольких текстов, как анализировать, обобщать и делать выводы из полученной информации. Давать творческие задания. Например, придумать такую тему реферата, чтобы текст нельзя было просто скачать из Интернета. Конечно, система понятий, выстраиваемая вместе с учениками на занятии должна содержать в себе все системные свойства: иерархичность, целостность, наличие связей, функциональность и т.п.

Наша идея: развивая систему научных психологических понятий у студентов, мы таким образом формируем и мышление, в том числе профессиональное.

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ КОМИ

Попова Л.М., доцент кафедры управления и общественных дисциплин
Коми республиканского института развития образования и переподготовки кадров,
Республика Коми, г. Сыктывкар

В связи с переходом на новые условия хозяйствования и проводимые в России рыночные реформы с начала 90-х г.г. XX в. и по настоящее время российская культура труда и, соответственно, мотивация труда работников претерпевают значительные изменения. [6].

Проблема мотивации трудовой деятельности в России является актуальной и, к сожалению, одной из самых неразрешенных в практическом плане, особенно это относится к образовательным учреждениям. [1].

Осуществляемые в стране политическая и экономическая реформы не могут быть эффективно реализованы без качественного изменения трудовой мотивации, создания действенных стимулов к труду и проявления творческой инициативы у работников в сочетании с дисциплиной и организованностью. [1].

Мотивация – процесс сознательного выбора человеком того или иного типа поведения, определяемого комплексным воздействием внешних (стимулы) и внутренних (мотивы) факторов. [6].

Мотивация труда – это стремление работника удовлетворить потребности (получить определенные блага) посредством трудовой деятельности. [1].

Мотивация трудовой деятельности – процесс удовлетворения работниками своих потребностей и ожиданий в выбранной ими работе, осуществляемый в результате реализации их целей, согласованных с целями и задачами предприятия и одновременно с этим как комплекс мер, применяемых со стороны субъекта управления для повышения эффективности труда работников. [6].

Реальная эффективность любых экономических мероприятий определяется их воздействием на отношение людей к труду. [6]

Мотивация персонала в любом обществе и экономической системе в значительной степени предопределяет экономику в обществе и уровень его благосостояния. Эти и другие факторы предопределяют актуальность и важность проблем мотивации персонала. [3]

На трудовую мотивацию влияют различные стимулы: система экономических нормативов и льгот, уровень заработной платы и справедливость распределения доходов, условия и содержательность труда, отношения в семье, коллективе, признание со стороны окружающих, карьерные соображения, творческий порыв, интересная работа, желание самоутвердиться и постоянный риск, жесткие внешние команды, внутренняя культура и другие. [4]

С целью изучения мотивации трудовой деятельности в образовательных учреждениях РК в 2002-2005 годах нами были проведены исследования с использованием «Анкеты мотивации трудовой деятельности работников» по методике Кибанова А.Я. и др [5].

Объектом исследования стали слушатели курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Коми республиканского института развития образования и переподготовки кадров: руководители, заместители руководителей, учителя иностранных языков, учителя технологии, трудового обучения, главные бухгалтеры средних общеобразовательных школ, руководители, преподаватели, мастера производственного обучения образовательных учреждений начального профессионального образования и др. Всего было опрошено 925 человек [2].

Для изучения типологии мотивации трудовой деятельности в образовательных учреждениях была применена классификация с использованием трех типов мотивации:

1. Ценностная ориентация, ориентация преимущественно на содержательность и общественную значимость труда.

2. Нейтральная ориентация – значимость разных ценностей сбалансирована.

3. Прагматическая ориентация, ориентация преимущественно на оплату труда.

Все респонденты были разделены на 7 категорий по профессиональной подготовленности и занимаемым должностям.

Для определения типологии мотивации трудовой деятельности из 14 показателей идеальной работы респонденты выбирали наиболее значимые для них: интересная работа, возможность повышения квалификации, применение своих знаний и способностей, продвижение по службе, хороший заработок, возможность приносить пользу людям, возможность выполнять свой долг перед обществом, быть самостоятельным в работе и другие.

Для определения ценностей ориентации работников блок вопросов об идеальной работе разбивался на 4 подгруппы, каждая из которых включала определенный перечень вопросов и давала представление об идеальной работе, как работе, направленной в первую очередь на: содержание работы; общественную полезность; оплату труда; статус работника. В этот перечень не был включен ответ на вопрос, который являлся антимотивационным и означал отсутствие трудовой мотивации.

Эти подгруппы объединялись в 2 группы, характеризующие ценностную и прагматическую ориентацию. На основе расчета среднего количества баллов, как среднеарифметического, респондентов относили либо к I, либо ко II или III типу мотиваций.

На основе среднего количества баллов производилась классификация респондентов по силе (слабая, средняя, сильная) и направленности (отсутствие мотивации вообще, мотивы сохранения, мотивы достижения). Ответы респондентов каждой из этих категорий на блок вопросов по всем 3 типам мотиваций были занесены в составленные таблицы. По данным 2002-2005 годов обследование показало, что численность специалистов, у которых выражена ценностная ориентация с сильной мотивацией сохранения выше у руководителей средних общеобразовательных учреждений (8,2%), у учителей начальных классов (7,5%); у руководителей учреждений начального профессионального образования (6,25%). В среднем, по всем категориям она составляла 4,6%. Наибольшую значимость в трудовой деятельности респонденты видели в ценностной ориентации со средней силой мотивации сохранения (48,10%). Наибольшую заинтересованность по этому критерию проявили руководители УНПО (62,5%), учителя начальных классов (55,0%).

Проявления нейтральной ориентации у всех категорий были незначительны (0,27%-1,63%)

Прагматическая ориентация со средней мотивацией сохранения преобладала у главных бухгалтеров, бухгалтеров (70,97%); у руководителей дошкольных образовательных учреждений (51,85%); среднее значение этого критерия у всех категорий респондентов – 36,68%.

Обследования, выполненные в последующие 2 года, показали близкие результаты (с расхождением от 5% до 12% по отдельным пунктам), то есть ситуация практически не изменилась.

На основании проведенных исследований можно сделать выводы о следующих тенденциях:

1. У респондентов преобладает ценностная ориентация со средней мотивацией сохранения, то есть мотивационное ядро основано на содержательности и общественной значимости труда и поддержании активности на том уровне, который позволяет избегать санкций, связанных с ограничением или сокращением получаемых благ.

2. Проявление сильной мотивации достижения и нейтральной ориентации незначительно (около 2,0%).

Библиографический список

1. Мишурова И.В., Кутелев П.В. Управление мотивацией персонала: Учебно-практическое пособие. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2003.
2. Попова Л.М. Изучение мотивации трудовой деятельности в образовательных учреждениях Республики Коми. // Гуманизация образования. XXI век: VII Педагогические чтения. (28 февраля 2006 г.) / Ред. и сост. Л.В. Чалышева, Л.Б. Коренева; Коми республик. ин-т развития образования и переподготовки кадров. – Сыктывкар, 2006. – 300 с.
3. Травин В.В., Дятлов В.А. Менеджмент персонала предприятия. М.: Дело, 2000.
4. Управление персоналом организации: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Инфра-М, 2006. – 638 с. – (Высшее образование).
5. Управление персоналом: Учебно-практическое пособие для ВУЗов. /Под ред. А.Я. Кибанова, Л.В. Ивановской. – М.: Изд-во «ПРИОР», 1999.
6. Шаховой В.А., Шапиро С.А. Мотивация трудовой деятельности: Учебно – методическое пособие. 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Издательство «Альфа – Пресс», 2006. – 332с.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пронина Е.В., кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и педагогической
психологии Владимирского государственного
педагогического университета, г. Владимир

Цель исследования - методологическое и теоретическое обоснование, эмпирическое изучение генезиса творческой деятельности, взаимодействия систем объективно-психологических и субъективных показателей (компонентов и качеств), характеризующих творческую личность на разных этапах психологического развития человека: от дошкольного до студенческого включительно.

Теоретический анализ работ показывает, что большинство работ отражает специфически-деятельностную детерминацию творчества человека и в меньшей мере дифференцируется по структурно-личностным критериям. Кроме того, аналитический способ изучения творческих характеристик человека позволяет установить частные зависимости творчества и творческой деятельности от меры выраженности различных индивидуальных качеств и выявить наиболее значимые из них в плане ее (творческой деятельности) обеспечения. Однако нерешенной проблемой при исследовании творческих характеристик человека и их влияние на продуктивность деятельности, являются вопросы о выявлении объективно-психологических характеристик творческой личности, о взаимосвязи объективно-психологических и субъективных характеристик творчества, о динамике творческих качеств человека, о доминирующих и подчиненных компонентах и качествах личности и характеризующих ее с творческой стороны на каждом возрастном этапе психического развития человека.

В то же время эти компоненты и качества проявляются и действуют целостно, как единая структура, поэтому актуальной является задача исследования механизмов интеграции отдельных компонентов и качеств творческого субъекта и раскрытие эффектов их структурного влияния на эффективность творческой деятельности на каждом возрастном этапе (от дошкольного до студенческого) психического развития человека.

В работе показана возможность решения проблемы творчества в русле теории интеграции психических процессов (А.В.Карпов, В.А.Зобков), теории отношения человека к деятельности. С этих позиций творчество личности, процесс творческой деятельности учащегося представляет собой сложноорганизованную, целостную, многокомпонентную систему, детерминированную системно-уровневыми характеристиками.

Творчество личности в системе учебной и учебно-профессиональной деятельности на всех этапах возрастного развития: от дошкольного до студенческого включительно, рассматривается во взаимосвязи объективно-психологических и субъективно-психологических характеристик, что позволило, во-первых, выявить структурно-уровневую организацию относительно-специфических объективно-психологических показателей творческой деятельности, во-вторых, выявить их измене-

ния по мере взросления ребенка - учащегося, в-третьих, определить структурную организацию компонентов и качество личности, характеризующих ее субъективной стороны, в-четвертых, выявить системообразующий уровень (блок качеств).

Экспериментально представлена системно-уровневая структура специфических объективно-психологических компонентов, характеризующих творческую личность на различных этапах возрастного развития. Установлено, что системообразующую функцию в данной структуре на всех этапах развития ребенка, учащегося выполняет интеллектуально-волевой компонент, в котором доминирующие позиции занимают самостоятельность, инициативность, любознательность.

Экспериментально представлена структурная организация компонентов, характеризующих субъективно-психологический уровень отношения учащихся к учебной деятельности, в котором системообразующую функцию выполняет специфически-творческий компонент.

Установлено, что системообразующую функцию в целостном механизме психической регуляции творческого отношения учащихся к учебной деятельности выполняет блок компонентов объективно-деятельностных показателей.

Системно приведена типология творческого отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности.

Теоретически обоснована и экспериментально подтверждена программа сопровождения учебной деятельности учащегося, направленная на формирование творческой личности ребенка-учащегося.

ГОТОВНОСТЬ К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Сапожникова Т.Н., кандидат педагогических наук, докторант кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Переход современной общеобразовательной школы на профильное обучение – одно из направлений модернизации отечественного образования. В распоряжении Правительства Российской Федерации от 29.12.01 № 1756-р ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования».

Концепция профильного обучения предусматривает дифференциацию учебных предметов на базовые общеобразовательные, профильные общеобразовательные и элективные курсы, уточняющие и расширяющие направленность профиля; использование различных технологий личностно-ориентированного обучения, комплексную психологическую диагностику, консультирование и профориентацию. Учащимся предоставляет возможность выстраивать индивидуальные образовательные маршруты не только через выбор содержания учебных предметов, но и разных форм организации образовательного процесса (дистанционных курсов, факультатива, экстерната) в условиях внутришкольной или сетевой моделей. Таким образом, учет интересов, склонностей, способностей и намерений учащихся профильных классов создает особую социальную ситуацию развития («специфическую для каждого возрастного периода систему отношений субъекта в социальной действительности, отраженную в его переживаниях и реализуемую им в совместной деятельности с другими людьми» по Л.С. Выготскому), благоприятную для решения главной задачи возраста – жизненного самоопределения.

Жизненное самоопределение – относительно самостоятельный этап социализации, в течение которого школьник осознает цели и смысл своего существования; приобретает готовность к самостоятельной, созидательной деятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых обществом; приобретает способность принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их последствия.

Основой смысловой сферы человека является многообразная структура его потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения. Являясь вторичным по отноше-

нию к ценностным ориентациям, смысл жизни также имеет двойственную природу: с одной стороны, он представляет собой результат воздействия на человека окружающей среды, а с другой, – индивидуальный образ мира и самого себя, сложившийся в сознании после осмысления действительности.

Психологический механизм жизненного самоопределения молодых людей определяется через процессы интериоризации, идентификации, интернализации. Принято считать, что человек находит и реализует смысл жизни тремя способами: через деятельность, которую осуществляет и дает миру через свои творения; через переживание ценностей, которые берет у мира в форме встреч и опыта, извлекает из созерцания красоты природы, памятников культуры и общения со значимыми людьми; через страдания, состоящие в позиции личности по отношению к внешним обстоятельствам (судьбе), которые она не может изменить.

В технологии становления личностных смыслов выделяются следующие этапы: информация о существовании объекта или явления действительности и условиях его реализации; трансформация – «перевод» информации на собственный, индивидуальный язык; активная деятельность, заключающаяся в осмыслении, признании или опровержении познанного объекта или явления действительности; инклюзия – инициирование, включение в личностную смысловую систему; динамизм – изменение личности, вытекающие из принятия или отрицания значимости явления или объекта. По мнению Я. Гудечека, пропуск одного или нескольких этапов приводит к нарушению интернализации и, как следствие, к механическому принятию чужих образцов и стереотипов поведения.

В процессе социализации учащиеся могут поэтапно переводить актуальные смысловые состояния с более низкого уровня на качественно новый, который выражается в стратегии решения жизненно важных задач. За период профильного обучения они не только адаптируются к требованиям, предъявляемым социальным окружением, но и активно изменяют окружающие их условия. Соответственно, процессы адаптации к окружающей действительности и интеграции с ней предполагают творческую деятельность, которая, осуществляясь в условиях социального взаимодействия, расширяет границы субъективной реальности, делает становление личности индивидуальным и осмысленным.

Процессуальным механизмом жизненного самоопределения является экзистенциальный выбор, основанный на осознанном моральном должностовании, самостоятельности (способности опираться на себя в принятии решения), спонтанности (неотъемлемом качестве интереса), целостности (единстве всех сфер личности и их взаимообусловленности), очевидности (неизбежности принимать решение в ситуации внутриличностного конфликта), удовлетворенности (осознания счастья, удовольствия от удовлетворения потребностей).

Перечисленное составляет особое психическое состояние – готовность к жизненному самоопределению, под которым мы понимаем стартовую активизацию школьника, включающую осознание им своих потребностей и ценностей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия, прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей.

В возникновении состояния готовности учащихся к жизненному самоопределению мы выделяем несколько циклообразующих этапов: 1) самостоятельная постановка цели на основе осознания школьниками противоречия между актуальным смысловым состоянием и потребностями целостного восприятия своей жизни как значимости, идентичности себя как субъекта жизни, ответственного за нее (или осознание и принятие поставленной перед ним соответствующей задачи); 2) волевое действие, представляющее собой мобилизацию ресурсов психики на удовлетворения возникшей потребности; 3) приобретение информации, создающей целостную, многоуровневую систему представлений о мире, других людях, себе и своей деятельности (субъективный образ мира); 4) поиск и моделирование альтернативных решений относительно жизненных перспектив и стратегий; 5) экзистенциальный выбор и принятие решения о включенности (или невключенности) в различные виды деятельности и отношений; 6) саморегуляция поведения, управление состоянием, деятельностью в соответствии с принятым решением; 7) переживание субъектом результатов социальных проб, представленных в его сознании в качестве событий собственной жизни; 8) рефлексия, способствующая упорядочиванию и интегрированию личностного опыта; 9) выработка собственной позиции, регулирующей дальнейшую жизнедеятельность.

Критериями готовности учащихся профильных классов к жизненному самоопределению можно считать: открытость к переживаниям, эмпатию, креативность, экзистенциальный образ жизни, эмпирическую свободу, рефлексивное и волевое поведение.

В формировании состояния готовности учащихся профильных классов общеобразовательной школы к жизненному самоопределению педагогам важно иметь в виду, что она связана со всеми сферами личности: потребностно-мотивационной, эмоционально-чувственной, когнитивной, предметно-практической, волевой, экзистенциальной сферами и сферой саморегуляции (по О.С. Гребенюку), что требует разносторонности и комплексности психолого-педагогического сопровождения. В ситуации упущения какого-то из названных характеристик психической деятельности рассматриваемое состояние теряет свое содержание.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ-ДОШКОЛЬНИКОВ

Симановский А.Э., кандидат психологических наук, доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой специальной (коррекционной) психологии
Ярославского государственного педагогического университета, г. Ярославль

В психологии и педагогике достаточно много работ, в которых бы описывались случаи нарушения эмоциональной сферы ребенка. Нарушения в аффективной сфере могут проявляться в эмоциональной лабильности, то есть неустойчивости настроений и эмоций, быстрой их смене, легком возникновении эмоционального возбуждения или плача; чувстве беспокойства и тревоги; страхов; неадекватной веселости и бесстрашия; нерешительности, робости медлительности; неуверенности в себе; чрезмерной агрессивности или аутоагрессивности; ригидности чувств и стереотипных, повторяющихся действиях; несформированности высших, социальных чувств, таких как сочувствие, сопереживание, раскаяние, чувство вины.

При этом есть очень мало работ, в которых бы рассматривался бы вопрос о связи эмоций и процесса овладения деятельностью, хотя в общетеоретических работах эмоции часто представляются как процессы и состояния, участвующие в регуляции поведения и деятельности.

В данной статье мы, используя уровневую модель эмоций (В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг) постараемся применить ее для объяснения процесса освоения деятельности.

Уровневую модель также можно назвать адаптационной моделью, так как эмоциональная система регуляции согласно данной модели складывается в процессе приспособления организма к окружающей среде. Эмоции, согласно этой модели являются субъективными показателями удовлетворения потребностей организма.

Самый примитивный уровень эмоциональной регуляции был назван «уровнем полевой реактивности», так как он ответственен лишь за самую примитивную оценку объектов окружающего мира. Эмоции в этом случае возникают лишь на чрезмерные по интенсивности стимулы окружающей среды. Сами эмоции при этом являются очень недифференцированными и проявляются лишь в чувстве «комфорта» либо «дискомфорта».

Второй уровень был назван «уровнем стереотипов», так как он «отвечает» за основные, стереотипные способы удовлетворения потребностей. Эмоциональные переживания на этом уровне ярко окрашены удовольствием или неудовольствием, причем нарушение привычного и приятного стереотипа оказывается почти непереносимым. Поэтому данный уровень поощряет привычное поведение и препятствует проявлению личностной активности.

Третий уровень – это «уровень экспансии», так как способствует активному взаимодействию с окружающей средой. Препятствия при достижении цели на этом уровне стимулируют человека и способствуют лишь усилению его активности. Преодоление страха или тревоги становится для человека источником положительных эмоций и позволяет преобразовать неприятные эмоции в приятные.

Четвертый уровень авторами был назван «уровнем эмоционального контроля». Он отвечает за взаимодействие человека с обществом. На этом уровне эмоциональной регуляции формируются высшие «социальные» чувства, которые являются интериоризацией оценок других людей. Терапия в данной модели предполагает постепенную активацию и «включение» всех уровней эмоциональной

регуляции. Развитие и усложнение поведения ребенка при этом всегда должно опираться на развитие соответствующего уровня эмоциональной регуляции. Данная модель хорошо проявила себя при работе с аутичными детьми, работе над страхами и агрессивным поведением. Наиболее эффективным средством формирования эмоциональной регуляции авторы считают сюжетно-ролевую игру.

В частности в рамках данной модели рассматривается возможная ситуация дефицитарного развития одного из уровней и гиперфункция других уровней эмоциональной регуляции, однако не изучены причины такого явления. С нашей точки зрения понимание возрастной динамики описанных уровней может быть достигнуто только при соотнесении этой четырех - уровневой модели с регуляцией поведения в контексте освоения деятельности ребенком и переживаемых им возрастных кризисов.

Так освоение любой деятельности можно рассматривать как процесс, происходящий в четыре этапа:

1. «наивное» творчество;
2. первичная нормативность;
3. вторичная нормативность;
4. «культурное» творчество.

На этапе «наивного творчества» ребенок лишь имитирует отдельные элементы деятельности взрослых, и поэтому его действия очень отдаленно напоминают предложенный образец. В деятельности отсутствует предметный компонент, преобладает общая эмоциональная оценка активности. С точки зрения уровневой модели ведущим уровнем здесь является третий, однако достаточно активным также является и первый уровень.

На этапе первичной нормативности ребенок осваивает процедуру и технологию деятельности, и здесь ведущим становится уровень стереотипов. Ребенок вновь и вновь готов воспроизводить стереотипные действия и операции.

На третьем этапе «вторичной нормативности» ребенок с технологической составляющей деятельности переориентируется на предметную составляющую и это дает ему возможность использовать умение в новой ситуации на новом материале. Предметные признаки позволяют ему модифицировать технологию, добиваясь такого - же предметного результата, как и при уже освоенной технологии. Например, в игре он может использовать самые разные предметы для имитации реального объекта, рисуя, ребенок может применять разные материалы (краски, кисточки, палочки, карандаши) для выполнения своего предметного замысла. На третьем этапе вновь ведущим становится третий уровень регуляции, так как ребенок активно опробует свое умение в самых разных ситуациях и на самых разных материалах. Этот этап можно также назвать этапом деятельностных экспериментов (экспансией умения).

На четвертом этапе «Культурное творчество» экспериментирование ребенка начинает ограничиваться социальными требованиями к результату и оценками окружающих людей. С точки зрения уровневой теории, данный этап освоения деятельности регулируется уровнем эмоционального контроля.

Если полученную закономерность применить к освоению ведущих видов деятельности, можно объяснить процессы смены эмоциональной детерминации поведения в онтогенезе и появление у ребенка новых личностных особенностей.

ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

Сметанина К.В., методист Городского центра развития образования,
г. Ярославль

В последнее время интерес к одаренным детям резко возрос, появилось множество программ для обучения одаренных детей, фондов, конкурсов, стипендий. Это совершенно естественно, если мы заинтересованы в развитии науки, культуры и социальной жизни общества в целом.

Одаренность мы рассматриваем, придерживаясь концепции А.М.Матюшкина, как общую предпосылку творческого развития и становления творческой личности, у такого ребенка доминирующую роль занимает познавательная мотивация. Развитие ребенка, не обладающего высоким уровнем творческого потенциала, основывается на мотивации достижения, обеспечивающей только

ту степень и направленность исследовательской активности, которая способствует, в основном, достижению практических целей, и завершается по мере удовлетворения потребности или завершения деятельности. Напротив, у одаренного ребенка исследовательская мотивация не насыщаема (А.М.Матюшкин, 1991).

Многие исследования говорят о том, что одаренные дети более неблагополучны в сфере взаимодействия и взаимоотношений из-за повышенной чувствительности к социальной действительности, чем их сверстники с обычным уровнем развития. Различные нарушения в сфере общения детей с признаками одаренности, могут существенно сказаться на их представлении о себе и своих возможностях, тогда как важнейшим условием реализации их потенциала является наличие позитивной «Я»-концепции.

В данном направлении нами ведется работа в Городском центре анимационного творчества детей и юношества «Перспектива» г. Ярославля. В некотором роде эта работа направлена на оптимизации развития детей с признаками одаренности. На базе центра реализуется программа: «Профилактика социально-психологической дезадаптации детей с признаками одаренности». Программа осуществляется в три этапа.

1-й этап - диагностический.

Цели:

- Выявить детей с признаками одаренности (12-14 лет).

Методики: краткий тест творческого мышления. Фигурная форма (П.Торренс); вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» (И.С.Аверина, Е.И.Щебланова); определение интенсивности познавательной потребности (анкета, В.С.Юркевич); определение уровня познавательной потребности (анкета, В.С.Юркевич).

- Изучить особенности социально-психологической адаптации детей с признаками одаренности. Методики: изучение особенностей и уровня процесса социализации (опросник, разработанный М.И.Рожковым, Е.Н.Корнеевой); тест школьной тревожности Филлипса; метод неоконченных предложений используется для диагностики страхов в различных сферах общения; социометрия; изучение самооценки.

2-й этап - развивающий.

Цель: помощь детям с признаками одаренности в самопознании и саморазвитии, в осознании своих сильных сторон, в преодолении неуверенности и страха; в более полной и успешной реализации в поведении и деятельности.

3-й этап - заключительный.

Цель: выявить результативность развивающих занятий, провести диагностику.

На первом этапе были получены следующие данные: дети с признаками одаренности имеют высокий уровень активности. Они реализуют большую готовность производить общественно значимые и лично значимые преобразования в сферах социальных отношений человека, материальной и духовной среде.

Дети имеют высокий показатель по шкале автономности, это свидетельствует о способности реализовывать совокупность установок на себя, быть устойчивым в поведении и отношениях с другими, опираясь на соответствие представлений личности о себе, своей самооценке. Это выражается в стремлении ребенка с признаками одаренности оставаться самим собой, среди других.

По шкале адаптивности дети имеют умеренный уровень развития данного качества. Умеренный уровень адаптивности у детей с признаками одаренности, мы связываем с высоким уровнем развития таких качеств как активность и автономность, что в свою очередь обеспечивает способность ребенка к активному приспособлению к условиям и требованиям социальной среды.

На первый взгляд может показаться, что результаты свидетельствуют о благополучной социально-психологической адаптации детей с признаками одаренности, но это не совсем так. Дальнейший анализ результатов исследования показал, что за высокий уровень активности, автономности и умеренный уровень адаптивности дети с признаками одаренности платят высокую «цену», т.е. это своего рода психологические энергозатраты на развитие того или иного качества. Таким образом, если ребенку требуется больше энергозатрат, и увеличивается психологическое напряжение, возникает риск деформации личности и появлению неадекватных защит. В силу личностных особенностей, таких как повышенная тревожность, высокий уровень притязаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих может произойти обострение этого процесса. Неадекватные защиты могут спровоцировать полное погружение ребенка в деятельность, что однозначно приведет к трудностям

в общении и может стать причиной социально-психологической дезадаптации.

Полученные результаты исследования послужили поводом для реализации 2-го этапа программы. Программа построена по принципу соответствия основным методам познания - анализу и синтезу информации с учетом групповой динамики и построена на самопознании, самосознании, саморазвитии личности.

Данный этап реализуется с помощью тренинга - метода активного социально-психологического обучения посредством приобретения жизненного опыта, моделируемого в групповом взаимодействии людей. Результативность социально-психологического тренинга с детьми, имеющими признаки одаренности, зависит от соблюдения в группе следующих принципов:

- «Здесь и сейчас» - разговор о том, что происходит в группе в каждый конкретный момент; исключение общих, абстрактных рассуждений.

- Ненасильственность общения. Взаимодействие происходит исходя из желания детей, избегая принуждения.

- Персонификация высказываний - отказ от обезличенных суждений.

- Активность - включенность в интенсивное межличностное взаимодействие каждого из членов группы, включая психолога.

- Доверительное общение - искренность, открытое выражение эмоций и чувств.

- Конфиденциальность - рекомендация не выносить содержание общения, развивающегося в процессе тренинга, за пределы группы.

- Гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер - для тренинга характерен не только высокий эмоциональный накал, но и активизация интеллектуальных аналитических процессов.

Третий, заключительный, этап на стадии завершения, ведется обработка данных. О результатах можно судить по позитивным отзывам самих детей, они проявляют желание и готовность работать дальше.

Библиографический список

1. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками /Л.Ф. Анн.- СПб.: Питер, 2007. - 271с.
2. Грецов, А.Г. Тренинг общения для подростков /А.Г. Грецов. - СПб.: Питер, 2007. - 160 с.
3. Лосева, А.А. Психологическая диагностика одаренности: учебное пособие для вузов /А.А. Лосева. - М.: Академический Проект; Трикста, 2004. - 176с.
4. Корнеева Е.Н. Место адаптации в процессе социализации /Е.Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник. - 2001. - № 3. - С.53-57.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУЧНАЯ ОСНОВА РАЗРАБОТКИ СПЕЦКУРСА «PUBLIC RELATIONS» ДЛЯ БУДУЩИХ РЕКЛАМНЫХ АГЕНТОВ И ПСИХОЛОГОВ

Спасенников В.В., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и консультативной психологии Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского

Анализ трудоустройства выпускников-психологов на региональных рынках труда показывает, что многие из них успешно осваивают такие специальности, как менеджер, рекламный агент, связи с общественностью, поэтому необходимость разработки спецкурса «Public Relations» (PR) («Паблик Рилейшенз» - ПР) представляется своевременной и необходимой.

Новый международный словарь Уэбстера (Webster New International Dictionary) дает такое определение ПР [1]: «содействие установлению взаимопонимания и доброжелательности между личностью, организацией и другими людьми, группами людей или обществом в целом посредством распространения разъяснительного материала, развития обмена информацией и оценки общественной реакции».

Сэм Блэк дает такое определение «Public Relations» - это искусство и наука достижения гармонии посредством взаимопонимания, основанного на правде и полной информированности [2].

Общественное мнение функционирует во всех структурах общества. Как состояние массово-

го сознания, выражающее отношение социальных групп к проблемам совместного существования, общественное мнение поддерживает или отвергает нормы, ценности, суждения или оценки экспертов. Паблик Рилейшенз в качестве структурного аспекта общественных отношений тесно связаны с особенностями формирования и функционирования общественного мнения, с механизмом паблисити, т.е. с приемами создания известности, популярности, привлекательности определенным личностям в связи с их деятельностью - общественно политической, производственной, коммерческой, в сфере культуры (массовой культуры в том числе), управляют отношениями людей и создают условия для их гармонизации.

В наших исследованиях показано, что в процессе подъема российской промышленности и развития экономической психологии как нового научного направления Паблик Рилейшенз оценивается специалистами как функция управления (принятие взаимоприемлемых управленческих решений, установления конструктивных отношений между партнерами, создание «человеческих отношений» на производстве и пр.). Задачи ПР-специалистов связаны во многом с решением коммерческих задач, а именно - с продвижением товаров и услуг на рынок, а также с оптимизацией корпоративных отношений. Наиболее эффективна деятельность ПР-специалистов в тех отраслях народно-хозяйственного комплекса, в которых управленческие решения непосредственно зависят от общественного мнения. К таким отраслям относятся:

- энергетика;
- экология;
- охрана и сбережения ресурсов;
- защита прав потребителей;
- здравоохранение;
- защита инвесторов;
- контроль качества продукции и услуг.

В процессе разработки программы курса и тематического плана мы ориентировались прежде всего на труды в области экономической психологии PR и рекламы таких отечественных и зарубежных исследователей, как: Н. Арнольд, В.М. Бехтерев, С. Блэк, Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, Т.А. Лебедева, Г.Г. Почепцов, В.Д. Симоненко, В.В. Спасенников, Р. Чалдини, А.Н. Чумиков, В.М. Шепель, Ю.А. Шерковин и др. [1], [2].

Разработанный примерный тематический план спецкурса «Public Relations» для психологов приведен ниже.

Примерный тематический план курса

Название темы курса	лек- ции	семина- ры	лаб.- практ.
1. Введение в курс. Определение понятий. Основные функции, цели, задачи паблик рилейшенз.	1	2	-
2. Методы, принципы и формы работы паблик рилейшенз.	2	2	-
3. Коммуникативные аспекты паблик рилейшенз.	2	2	-
4. ПР-обращение. Типы ПР-обращений. Паблик рилейшенз по почте.	2	-	2
5. Общественные отношения и отношения с общественностью.	1	2	-
6. Имидж. Репутация. Роль ПР в формировании имиджа и репутации фирмы.	2	-	2
7. Корпоративные отношения.	2	-	-
8. Общение. Пресс-конференция и формы отношения с прессой. Пресс-релиз. Интервью в целях паблик рилейшенз. Презентация.	2	-	2
9. Специальные (организованные события) или механизм паблисити.	2	2	-

10. PR-кампания. Организация и проведение PR-кампаний. Планирование PR-кампаний: стратегическое, оперативное, ситуативное.	2	-	2
Всего 36 часов	18 часов	10 часов	8 часов

Цель курса: знакомство с теорией и практикой публичных релейшенз (PR). Овладение навыками подготовки PR-обращений: письменных, устных, визуальных, комплексных, методиками планирования, организации и проведения PR-кампаний.

По нашему мнению успешное освоение курса PR студентами-психологами связано с необходимостью выполнения экономико-психологических исследований (курсовых и выпускных квалификационных работ) по следующим направлениям [1], [2]:

- установление взаимопонимания и доверительных отношений между фирмой и общественностью;
- создание «положительного» образа фирмы;
- сохранение репутации фирмы;
- создание у сотрудников организации чувства ответственности и заинтересованности в делах предприятия;
- расширение сферы влияния организации средствами соответствующей пропаганды и рекламы.

Наш опыт показывает успешность освоения данного спецкурса и именно при сочетании учебной и научно-исследовательской работы студентов, обучающихся по специальностям психология и реклама.

Библиографический список

1. Богданов, Е.Н. Психологические основы «Паблик Релейшенз» /Е.Н.Богданов, В.Г.Зазыкин.- СПб.: Питер, 2003.- 208 с.
2. Спасенников, В.В. Экономическая психология /В.В. Спасенников. - М.: ПЕРСЭ, 2007 - 448 с.

ПУТИ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Старшинов Н.Ю., аспирант кафедры психологии младшего школьника Московского педагогического государственного университета, г. Москва;
Догадина А.А., аспирант кафедры психологии младшего школьника Московского государственного педагогического университета, г. Москва

На теоретическом и научно-методическом уровнях вопрос о преодолении концептуальных оторванностей способностей ученика от содержания его учебной деятельности продуктивно решен в работах академика В.Д. Шадрикова. В качестве перспективных направлений экспериментального изучения взаимодействия познавательных процессов и способностей ученика в учебной деятельности он выделяет следующие:

- исследование компонентного состава структуры способностей, определяющих успешность учебной деятельности;
- исследование количества способностей ученика, реализующих учебную деятельность;
- исследование числа и тесноты функциональных связей отдельных способностей в учебной деятельности;
- исследование уровней идентичности структур познавательных способностей и учебной деятельности и особенностей мультиплицирования психологической системы деятельности ученика в психологическую систему его способностей;
- исследование особенностей изменения структуры способностей ученика в условиях освоения учебной деятельности на разных ступенях обучения.

Анализ исследований по психологической готовности к обучению и психологии учебной деятельности, выполненных в рамках системогенетического направления (Нижегородцева Н.В.,

Стюхина Г.А., Казакова Л.П., Зиновьева Н.А., Лебедева И.Л. и др.), показывает, что для ученика как субъекта учебной деятельности на разных ступенях обучения характерно разное количество и разная система взаимосвязей компонентного состава познавательных способностей, обеспечивающих успешность его деятельности и выражающих его индивидуальность. С развитием взаимосвязей между познавательными способностями продуктивность учебной деятельности ученика повышается.

Г.А. Суворовой установлено, что разные учебные задания в школьных учебниках актуализируют разные системы взаимосвязей между познавательными действиями в структуре учебной деятельности младшего школьника, характеризующими в свою очередь развитие у него операционных механизмов разных познавательных способностей с разной взаимосвязью между ними. Представляется перспективным дальнейшее исследование влияния разных типов учебных задач на развитие способностей ученика и их взаимосвязь между собой в структуре его интеллекта. Появляется реальная возможность для реализации личностно-ориентированного подхода в процессе школьного обучения.

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МОНИТОРИНГАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Суворова Г.А., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии младшего школьника Московского педагогического государственного университета, г. Москва;
Воронина О.В., аспирант кафедры психологии младшего школьника Московского педагогического государственного университета, г. Москва

В настоящее время актуальными и практически значимыми для системы образования становятся разного рода мониторинговые исследования (Алехина С.В., Битянова М.Р., Майоров А.Н., др.). Они способствуют выработке стратегий и техник оптимального взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Уникальная роль начального образования в жизни человека не вызывает ни у кого сомнения. Перспектива проведения мониторингов в системе начального образования - в решении, по крайней мере, трех проблемных вопросов (на самом деле их гораздо больше). Первый вопрос: что может быть предметом психологического мониторинга в системе начального образования? Второй вопрос: каким образом мониторинговые исследования должны быть связаны с содержанием обучения в начальной школе? Третий, наиболее важный вопрос: существует ли в настоящее время единый теоретико - методологический подход, позволяющий сопоставлять данные мониторинговых исследований и использовать их результаты в практике образования?

Сдерживающим обстоятельством в ответе на эти вопросы является отсутствие у директоров школ, педагогов и психологов единства в понимании сущности психического развития, психологической сущности обучения, психодиагностики и психопрогностики в образовании. Усугубляется положение с мониторинговыми исследованиями «безбрежным морем» методик на рынке печатной продукции; имеющие изначально разную теоретико-методологическую основу, они в принципе не могут дать возможность сколько-нибудь близкой сопоставимости результатов их использования.

Одна из актуальных проблем школы - развитие способностей ученика. По нашему мнению, предметом психологического мониторинга в школе и должна прежде всего стать диагностика развития способностей ученика в обучении. В этом направлении исходной может быть методология системогенеза деятельности и способностей человека, разработанная академиком В.Д. Шадриковым. В едином методологическом ключе системогенеза деятельности и способностей человека прошли апробацию в практике школьной жизни научно-теоретические и научно-методические процедуры диагностики готовности ученика к обучению (Нижегородцева Н.В., др.), учебной деятельности (Суворова Г.А., Игнатенко О.Г., Резникова О.А. и др.), познавательных способностей учащихся (Анимова Н.А., Черемошкина Л.В., Казакова Л.П., Зиновьева Н.А., Лебедева Л.И., Филина С.В., Стюхина Г.А., Зотова Т.В. и др.). Понимание системной природы индивидуального развития ребенка в разных условиях его обучения и важности исследования разноуровневых проявлений этой индивидуальности в единстве и целостности реализовано в технологии комплексной диагностики школьной готовности ребенка к обучению (Шадриков В.Д., Нижегородцева Н.В.) и успешно используется специалистами Центра психологического консультирования МПГУ в диалоге с заинтересованными в мониторинговых исследованиях лицами.

Основа психологической диагностики развития познавательных способностей ученика -

показатели продуктивности познавательных процессов, они во многом определяют формирование учебно-важных качеств и психологической системы учебной деятельности ученика в целом. В этой связи основной акцент в разработке программ мониторинга психического развития младших школьников и выборе для этого методического инструментария целесообразно делать, прежде всего, именно на показателях диагностики продуктивности познавательных процессов учащихся. Это направление в разработке мониторинговых программ представляется нам в настоящее время наиболее перспективным.

Индивидуальные различия в развитии и обучении учащихся во многом определяются их способностями усвоить ту систему научных знаний, которая предлагается им содержанием учебных предметов и школьных учебников. Содержание заданий учебников формирует ту самую развивающую образовательную среду, о которой так много и справедливо говорится в последнее время. Важным становится сопоставимость содержания тестовых заданий в мониторинговых исследованиях с содержанием обучения. Исходными для определения содержания и процедуры мониторинговых исследований в обозначенном аспекте могут служить критерии и показатели оценки учебников для начальной школы с позиций личностных смыслов и учебных задач, предложенные коллективом авторов - А.Д. Андреевой, Е.Е. Даниловой, И.В. Дубровиной, Г.А. Суворовой.

К числу актуальных проблем школьного обучения, которые могут выступить в качестве предмета мониторинговых исследований, полезных для диалога субъектов образовательного процесса (кроме уже обозначенных), можно отнести самочувствие детей в школе: оно во многом определяет школьные успехи ученика, его социально - психологический статус и учебную мотивацию. Технологии комплексной психологической оценки самочувствия детей в школе, разрабатываемые для мониторинговых исследований, должны учитывать системные характеристики психологических механизмов научения.

Разработка, оценка и совершенствование технологий психологических мониторингов в начальной школе будет определяться компетентностью специалистов в области психологии учебной деятельности и способностей ученика и потребует специальной подготовки специалистов для этого важного вида работ в службе практической психологии в образовании.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Суворова Г.А., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии младшего школьника Московского педагогического государственного университета, г. Москва;

Нестерова А.Ю., аспирант кафедры психологии младшего школьника Московского педагогического государственного университета, г. Москва

Проблема обучения для системы образования всегда была центральной. Формирование способности ученика к усвоению системы научных знаний и развитие у него мышления в условиях специально организованной учебной деятельности ставится как важнейшая цель уже в системе начального образования. Необходимой составляющей процесса обучения в форме учебной деятельности являются учебные задачи (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.Д.Шадриков, др.). Им отводится важное место в анализе психологической сущности обучения. Однако, несмотря на важность учебных задач в организации учебной деятельности ученика, психологический анализ содержания учебных задач разработан недостаточно. Наименее изученным является аспект, связанный с анализом учебных задач в плане исследования мышления учащихся в его понятийных формах.

На фоне интенсивной разработки различных аспектов проблемы готовности детей к школьному обучению и формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте по-прежнему остаются мало изученными вопросы, имеющие отношение к формированию научных понятий у младших школьников и поиску психолого-дидактических и методических приемов, способствующих их глубокому и прочному усвоению в процессе обучения. Нет ясного ответа на вопрос: Сколько научных понятий и какие научные понятия подлежат усвоению детьми в начальной школе на разных учебных предметах? Сколько учебных заданий, направленных на формирование научных понятий у младших школьников, содержится в школьных учебниках, какова их структура и как они влияют на развитие познавательных процессов и способностей детей? Какие сложившиеся в психологии точки зрения на процесс формирования понятий сохраняют свою актуальность в обучении

младших школьников на современном этапе развития начального образования?

В изучении процесса формирования понятий в обучении младших школьников на современном этапе развития начального образования актуальной и перспективной, по нашему мнению, является позиция преемственности сложившихся в психологии теоретических точек зрения. Обозначим наиболее важные аспекты этой преемственности.

Первый важный аспект проблемы формирования понятийных форм мышления на разных этапах возрастного развития младших школьников связан с выбором и обоснованием экспериментальных планов и методов исследования «сложного синтеза психических функций, раскрывающих процесс образования понятий» (терминология и научная позиция Л.С.Выготского).

Второй важный аспект рассматриваемой проблемы связан с теорией, стратегиями и практикой развивающего обучения (направление исследований в научной школе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова) и конкретизируется в вопросах: Какие виды обобщений лежат в основе образования научных понятий у младших школьников и как влияет на этот процесс содержание школьного обучения? По каким принципам могут строиться «технологии» развивающего обучения и каким образом должна быть организована учебная деятельность младших школьников, чтобы она формировала у них понятийное мышление?

Третий наиболее важный аспект в изучении психологической природы процесса образования понятий содержанием учебной деятельности может быть раскрыт при рассмотрении общих и частных вопросов научения младших школьников как процесса формирования у них психологической системы учебной деятельности (направление исследований в научной школе В.Д.Шадрикова).

Перед специалистами, занимающимися разработкой содержания образования, В.Д.Шадриков ставит важные вопросы: Как связаны понятия, подлежащие усвоению в учебной деятельности, с предметами материального мира? Каким образом учебный материал, подлежащий усвоению учащимися, должен адаптироваться к предметно-практическому и абстрактно-формальному типам мышления учащихся и различиям в этих типах? Какие конкретные и абстрактные понятия входят в содержание начального образования? Как соотносятся развивающий и репродуктивный типы обучения? Что конкретно развивают у школьников разные системы обучения? Как учитывать индивидуальные различия в способностях учащихся в организации их учебной деятельности? Как может быть качественно трансформировано содержание образования, исходя из типа мышления и меры выраженности отдельных способностей ученика?

Отмечая тесную взаимосвязь понимания, познания и знания в процессе обучения и рассматривая генезис познания и понимания, В.Д. Шадриков выделяет мышление в понятиях как самостоятельную интеллектуальную операцию. Он подчеркивает важность вопроса о необходимости осознанного подхода к организации обучения интеллектуальным операциям в школе на всех учебных предметах. По нашему мнению, работу по формированию понятий как интеллектуальной операции в структуре учебной деятельности младших школьников необходимо начинать с анализа содержания заданий школьных учебников. В исследовании развивающего потенциала учебных заданий могут использоваться критерии и показатели оценки школьных учебников с позиций личностных смыслов и учебных задач, предложенные коллективом авторов - А.Д. Андреевой, Е.Е.Даниловой, И.В.Дубровиной, Г.А.Суворовой представляется важным дальнейшее изучение проблемы формирования понятий в младшем школьном возрасте в обозначенных аспектах.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Суворова Г.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Среди специальных дисциплин студентов специальности безопасности жизнедеятельности особое место занимает дисциплина «Психологические основы безопасности», которая является новой в учебном плане. Для успешного освоения данной дисциплины для студентов в 2007 году был разработан и издан комплекс учебно-методических материалов. Настоящий комплекс учебно-методических материалов подготовлен для оптимизации и активизации познавательной деятельно-

сти студентов при обучении дисциплине «Психологические основы безопасности». Пособие включает разделы программы педагогических вузов по психологической безопасности, вопросы, основные понятия, задания для самостоятельной работы, семинарские и практические занятия, требования к изучению психологических основ безопасности, словарь терминов по психологической безопасности, вопросы к экзамену, задания к контрольным работам и библиографический список. В каждый раздел входят следующие компоненты:

- Программа темы содержит круг теоретических вопросов, которые помогут освоить студенту конкретные задания.

- Вопросы и задания для самостоятельной работы: цель - выявить умение студентов работать с литературой, самостоятельно отбирать, анализировать и обобщать программный материал темы, разбираться в деталях поставленного вопроса, а также на частных примерах видеть общие закономерности безопасного поведения. Вопросы и задания для самостоятельной работы развивают личностные качества студентов, их творческую деятельность и углубляют знания по дисциплине «Психологические основы безопасности».

Самостоятельная работа студентов является такой формой обучения, которая органично входит в учебный процесс и реализует следующие задачи:

- логическое осмысление изученного материала;
- закрепление вопросов семинарских и практических занятий;
- умение решать задачи по психологической безопасности разного типа;
- развитие навыков анализа ситуации по психологической безопасности;
- формирование психологически безопасное и эмоционально устойчивое поведение.

Семинарские занятия играют важную роль в формировании научного мировоззрения студентов в образовательной области дисциплины, на семинарских занятиях происходит построение основной схемы ключевых понятий, освоение терминов, обсуждение позиций и взглядов по научным вопросам, развитие интеллектуального потенциала личности, воспитание личностных качеств ученого-исследователя.

- Практические занятия устанавливают связь между теорией и практикой, развивают навыки и умения студента применять знания в практической деятельности, творчество.

- Задания к контрольным работам. Контрольная работа по дисциплине «Психологическая безопасность» является контролирующей формой эффективности занятий студента. Она выполняется после прослушивания лекционного курса, семинарских занятий и выполнения практических заданий.

Приступая к выполнению контрольного задания, студент должен внимательно проработать соответствующие разделы, использовать дополнительную литературу. Ответы необходимо иллюстрировать схемами и рисунками.

Критерием при оценке работы является полнота ответа на поставленные вопросы и самостоятельность в их изложении, умение сопоставлять и анализировать, обобщать и делать выводы по программному материалу. В результате изучения дисциплины студенты должны:

1. Знать:

- определение понятий «психологические основы безопасности», «психологическая безопасность и защищенность», «психологическая безопасность и угроза», «психологическая безопасность образовательной среды», «психологическая устойчивость», «защищенность от психологического насилия», «психологическая саморегуляция», «самосохранение», «принцип психологической защиты личности»;

- взаимосвязи строения нервной системы и поведение человека;
- психологические характеристики человека и их значение для безопасного поведения человека.

- критерии и показатели психологической безопасности;
- причины истерии, суицида, тяжелой психологической травмы;
- само- и взаимопомощь пострадавшим в экстремальных ситуациях различного типа;
- простейшие приемы выявления учащихся и лиц, нуждающихся в психиатрической помощи.

2. Уметь:

- сравнивать, анализировать, обобщать и классифицировать;
- определять прямые и обратные связи;

- формулировать выводы при изучении тем дисциплины «Психологических основах безопасности»;
- выявлять проблемы суицида у подростков;
- устанавливать причинно-следственные связи между функциями отделов нервной системы и поведением человек;
- определять психологическую характеристику человека для безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях разного типа;
- применять методы психологической безопасности на практике;
- оказывать психологическую помощь пострадавшим во время чрезвычайных ситуаций разного типа;
- выделять причины истерии, попытки суицида, тяжелой психологической травмы;
- оказывать первую психологическую помощь пострадавшим;
- выявлять учащихся и лиц, нуждающихся в психиатрической помощи;
- оказывать помощь лицам с психическими отклонениями.

Приведенный словарь терминов по психологической безопасности способствует закреплению знаний и расширяет обучающие возможности учебно-методического пособия. Освоение материала по психологическим основам безопасности в формате учебно-методического пособия есть условие целостного восприятия дисциплины «Психологические основы безопасности».

ВЛИЯНИЕ ОПЫТА МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

Таллина О.А., кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии младшего школьника
Московского педагогического государственного университета,
г. Москва

В психологии способностей существует теоретическое положение о том, что способности развиваются в деятельности. В нашем исследовании изучались музыкальные способности. На основе психологического анализа музыкальной деятельности установлено, что важными и специфичными для данной деятельности являются способности слухового восприятия, причем, наиболее значимой стороной перцептивных способностей является звуковысотное восприятие. Возникает вопрос «Каким образом развивается слуховое восприятие в музыкальной деятельности, как опыт музыкальной деятельности отражается на продуктивности слуховых перцептивных способностей?»

Таким образом, поставленная проблема включает в себя аспект соотношения общих и специальных способностей. Традиционно специальные способности изучаются как способности к музыкальной деятельности. Но в свете современных взглядов их нельзя рассматривать как изолированный вид способностей. Известно, что, приступая к конкретной деятельности, человек использует имеющиеся у него и развитые в предшествующем опыте общие познавательные и психомоторные способности. Если требования деятельности превышают уровень способностей у человека, то происходит их развитие по пути тонкого приспособления к предмету, задачам, содержанию деятельности. Такая подстройка получила название оперативности (Д.А.Ошанин, В.Д.Шадриков). Если деятельность имеет специфичный характер, то общие способности, развитые в этой деятельности, можно рассматривать как специальные.

Для экспериментального исследования было выбрано звуковысотное восприятие и его развитие в музыкальной деятельности. Звуки, окружающие человека имеют определенные физические параметры - частоту, спектр, силу, длительность. Этим характеристикам 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 тяготением 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:

Максимальный балл в каждой серии заданий составлял 10.

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 музыкальный 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.

Проследив соотношение общих и оперативных моментов, можно отметить, что вклад общего фактора с возрастанием музыкального опыта уменьшается, но оперативного - увеличивается.

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. 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.

СЕМИОГЕНЕЗ И СИСТЕМОГЕНЕЗ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Турчин А.С., кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии Ивановского государственного университета, г. Иваново

Оценка инструментальной основы учебной деятельности, т.е. качества общих учебных умений современных школьников, осуществляется по формальным основаниям, где качественные особенности нивелируются общими средними показателями. При этом не учитываются объективные показатели сформированности учебной деятельности, соответствующие таким уровням семиогенеза, как схематизация и моделирование.

В наших исследованиях, выполненных в период 1978-2007 гг., были уточнены эти показатели и установлено существенное влияние высоких уровней знаково-символической деятельности (схематизации и моделирования) на основные характеристики учебной деятельности. Мы исходили из принципиального положения отечественной педагогической психологии, согласно которому основы самообразовательной деятельности должны быть сформированы в подростковом и старшем школьном возрастах в связи с интенсивным развитием самосознания учащихся этого возраста. При этом компоненты учебной деятельности, выделенные в экспериментальной школе В.В.Давыдова (1981), а именно теоретический (содержательный) анализ, рефлексия способа действия и внутренний план действий, как характеристики теоретического мышления (новообразование младшего школьного возраста), не должны утрачиваться. Их дальнейшее развитие, как было выявлено нами на материале младшего школьного возраста, может опираться на знаково-символическую деятельность высоких уровней сформированности (схематизацию и моделирование). Инструментальная основа учебной деятельности должна совершенствоваться при параллельном повышении роли самостоятельной работы учащихся. Это соответствует представлениям о самодеятельности как цели психолого-педагогического сопровождения обучения подростков и старших школьников в том значении, которое соответствует ее пониманию С.Л.Рубинштейном и В.М.Коротовым. Мы склонны понимать

самодеятельность как учебную деятельность, имеющую для личности субъективную ценность, включенную в систему мотивационно-смысловых компонентов жизнедеятельности. Это позволяет не противопоставлять ее новым средствам социализации личности, в том числе деятельности общения со сверстниками как ведущему виду деятельности подростка, поскольку самодеятельность предполагает реализованные в школьной практике, а не постулируемые на бумаге, субъект-субъектные отношения обучающихся и обучаемых. Самодеятельность может рассматриваться как важный показатель системогенеза учебной деятельности, что в свою очередь порождает ряд частных проблем, и в первую очередь, необходимость психолого-педагогической поддержки личности и сопровождения в различных психодидактических моделях образовательного процесса.

Безусловно, достижение самодеятельности учащегося - цель не единственная, но с нею, так или иначе, соотносятся ключевые проблемы психологии обучения подростка: проблема повышения действенности мотивации учения, качество общих учебных умений, саморегуляция учебной деятельности, развитие теоретического отношения к действительности и др. Этот узел взаимосвязанных проблем был обнаружен нами в ходе одного из первых обучающих экспериментов, выполненном еще в 1977-1980 гг., результаты которого в публикациях были отражены лишь фрагментарно, а некоторые вообще не могли быть опубликованы из-за их несоответствия господствовавшей идеологии.

В дальнейшем нам удалось получить экспериментальное объяснение взаимосвязи и взаимовлияния деятельности моделирования и содержательных характеристик теоретического мышления младших школьников. Впервые данная связь была отмечена В.В.Давыдовым (1981), указавшим на центральную роль моделирования как средства формирования психологической структуры учебной деятельности. Однако моделирование рассматривалось лишь как центральное действие в структуре учебных действий, что создавало в школьной практике методические трудности в его использовании учителями и учащимися. Учебное моделирование не может сразу спонтанно выступить для школьников как действие в силу своей сложной психологической структуры. При его освоении младшим школьникам приходится отнестись к нему как к особой (в терминологии Ю.Б.Гиппенрейтер, 2002) деятельности.

Если в дидактической системе Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова моделирование осваивается в ходе формирования учебной деятельности за весь период начального обучения, то в нашем исследовании аналогичные результаты были получены всего за год экспериментальной работы с первоклассниками-семилетками. Была обнаружена тесная связь показателей успешности освоения учебного моделирования и уровней сформированности основных компонентов теоретического мышления, а также то, что моделирование синергично влияет на теоретический анализ, рефлекссию и внутренний план действий. При этом наиболее высокие показатели были достигнуты по показателям теоретического анализа и рефлексии способа действия. Было также установлено, что у испытуемых в процессе обучения моделированию как деятельности формируется также такой вид рефлексии, как рефлексия средств учебной деятельности, что очень важно для ее системогенеза в последующие периоды возрастного развития учащихся.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМНЫХ ОЖИДАНИЙ РАБОТОДАТЕЛЕЙ И ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ В ПЕРИОД ТРУДОУСТРОЙСТВА

Турчин А.С., кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии Ивановского государственного университета, г. Иваново;

Турчин Д.А., студент социолого-психологического факультета Ивановского государственного университета, г. Иваново

В современных условиях все более актуальными становятся проблемы трудоустройства выпускников вузов, наиболее полной реализации их профессионального и личностного потенциала. Молодые специалисты, выходящие на рынок труда после окончания учебных заведений, неизбежно сталкиваются с различными проблемами, среди которых весьма важными являются опасения по поводу своих профессионально значимых качеств. При этом выпускники вузов, получившие хорошую общетеоретическую подготовку по психологии, могут вести себя недостаточно уверенно в ходе конкурсного отбора, собеседования или иных форм профдиагностики, совершая типичные поведенческие ошибки.

Раньше, когда существовало государственное распределение выпускников, и работодатели в большинстве случаев не имели возможности отказать молодому специалисту, у бывших студентов не возникали такие проблемы, связанные с трудоустройством, которые нынешние молодые специалисты могут почувствовать на себе в полном объеме, и, прежде всего, проблема неадекватности взаимных ожиданий потенциальных работодателей и выпускников вуза, выяснению которой и были посвящено наше исследование.

Был проведен опрос, для которого разработана специальная анкета, содержащая открытые и закрытые вопросы, задания на ранжирование факторов и задания на обоснование своей позиции. Респондентами являлись успешных предприниматели - представители среднего бизнеса, имеющие отношение к региональному и муниципальному управлению, специализирующиеся в области, а также студенты старших курсов, Ивановского государственного университета, социолого-психологического факультета.

Результаты ответов респондентов на тринадцать предъявленных вопросов позволяют получить представление о сходстве-различии взаимных их ожиданий, а проведенное вслед за этим исследование ценностных ориентаций позволило получить объяснение некоторых, показавшихся неожиданными, оценок личностных и профессиональных качеств выпускников вуза. Представляется интересным пояснить некоторые эмпирические данные исследования.

Так, фактически совпали оценки ценностей работодателями и студентами таких ценностей как трудолюбие (89% у работодателей и 78% у студентов), ответственность (55% и 57%), исполнительность. В то же время, наибольшие расхождения оценок наблюдались по следующим ценностям: широта взглядов (38% и 67%), твердая воля (19% и 71%), уверенность в себе (44% и 82%), самоконтроль (25% и 55%), терпимость и независимость (19% и 46%). Серьезные расхождения оценок респондентов обнаружены не только в когнитивной, но, прежде всего в волевой и нравственной сферах.

Результаты анализа взаимных ожиданий, полученные в ходе анкетирования, в еще большей степени убеждают в необходимости специальной разъяснительной работы со студентами старших курсов, проведении психологических тренингов и др., поскольку «случайные совпадения» мнений, например 30% студентов ждут, что работодатель обратит внимание на цвет и качество и обуви (соответственно 31% работодателей так и сделают), 46% девушек считают необходимым умеренное использование косметики (соответственно, 43% работодателей), менее важны для построения адекватной взаимной ориентировки, нежели профессионально ценные деловые и личностные качества соискателя рабочего места.

Представление об идеальном молодом специалисте в настоящее время столь различны у работодателей и у выпускников еще и потому, что действующая система образования находится в процессе реформирования, и в вопросах подготовки специалистов редко соответствует тем стандартам, которые предъявляют к выпускникам работодатели. В вузе необходимо уделять больше внимания профессиональной ориентации студентов уже на первом курсе для того, чтобы помочь им как можно раньше выявить ту сферу деятельности, в которой молодой специалист сможет наиболее полно реализовать свои возможности. Для самих студентов это означает перестройку системы самоподготовки, когда потребуется активно изучать как сам предмет обучения, так и стараться как можно больше времени уделять профессиональной подготовке.

Безусловно, наряду с позитивными факторами, влияющими на адаптированность и конкурентоспособность молодых специалистов, имеется ряд объективных характеристик, предопределяющих настороженное отношение к ним со стороны работодателей. К их числу можно отнести: недостаточность или отсутствие профессионального опыта в сочетании с завышенными требованиями к условиям и оплате труда; неопределенность трудовых и профессиональных интересов; социальная и психологическая нестабильность и другие. В то же время, выявленные нами различия взаимных ожиданий потенциальных работодателей и молодых специалистов, в большинстве своем могут прогнозироваться вузовскими психологами и послужить основой для организации дополнительной психологической подготовки будущих выпускников.

ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Ушанова А.А., аспирант кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского,
педагог-психолог МДОУ Детский сад №169, г. Ярославль

Можно с уверенностью сказать, что проблема агрессии, а особенно в подростковой и дошкольной среде является одной из самых злободневных, как в нашей стране, так и за рубежом. Дети и подростки все больше времени проводят за телевизионными программами, фильмами и компьютерными играми, потребляя информацию, содержащую элементы насилия и агрессии. Постоянное потребление информации негативного характера нарушает эмоциональное развитие ребенка, что в свою очередь влияет (прямо или косвенно) на повышение роста преступности среди детей и подростков.

Дети черпают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников. Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать его подкрепление. Вероятность агрессивного поведения детей зависит от того, сталкиваются ли они с проявлениями агрессии у себя дома. Агрессии они также обучаются при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения во время игр. И, наконец, дети учатся агрессивным реакциям не только на реальных примерах (поведение сверстников и членов семьи), но и на символических, предлагаемых масс-медиа [1].

Важное изменение в характере агрессивного поведения, происходит в детско-юношеском возрасте, заключается в том, что агрессия и насилие приобретают тенденцию к большей социальной организации. В подростковые группировки входят те несовершеннолетние, которые встречают социальное отвержение со стороны своих менее агрессивных сверстников. Они привлекательны для крайне агрессивных индивидов, и на них приходится не малая доля подростковой агрессии [2].

На сегодняшний день проведено и проводится большое количество исследований по проблемам агрессивного поведения и агрессивности детей дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения степени выраженности агрессии и различных компонентов агрессивного поведения и личностных особенностей у подростков 11 - 12 лет. Диагностика состояния агрессии у подростков изучалась с помощью опросника Басса-Дарки, а личностные особенности - личностного теста Р. Кеттелла. Анализ полученных результатов по методике Басса-Дарки показал, что у девочек более выражена склонность к вербальной агрессии и чувству вины, а у мальчиков - к физической агрессии, косвенной агрессии и раздражительности. Таким образом, для мальчиков характерно не только проявление прямой открытой физической агрессии, но и косвенное ее выражение, например: в сплетнях, злобных шутках или во взрывах ярости, крике и т.п. Для девочек же характерно предпочтение вербальной агрессии и чувство вины, последнее, возможно, за совершаемые действия.

Однако статистический анализ экспериментальных данных показывает, что значимые различия наблюдаются только по физической агрессии - использование физической силы против другого лица. Данные результаты говорят о том, что склонность к проявлениям вербальной, косвенной агрессии и различным компонентам агрессивного поведения между мальчиками и девочками нивелируется. Возможно, что это связано с развитием различных сфер нашего общества и привлечением на руководящие посты, как в политике, так и в бизнесе, женщин, и возвышением ее статуса в семье и в обществе в целом. Существенные изменения общественных отношений сказались на отношениях в семье, и более значимыми стали способности и возможности человека, вне зависимости от его пола, обеспечить материальный достаток для себя и для своей семьи. Возможно, это и позволяет объяснить, с одной стороны, склонность мальчиков к осторожности, инфантильности, к использованию вербальной и косвенной форм агрессии, а с другой стороны, стремление девочек занять доминирующую позицию, используя физическую агрессию, «женственную» мягкость, риск, богатое вооружение.

Дальнейший анализ полученных результатов (с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена) выявил и у мальчиков, и у девочек статистически значимые корреляционные связи между показателями методик, например, на уровне значимости $p < 0,001$: «физическая агрессия» - «вербальная агрессия», «физическая агрессия» - «раздражительность», «косвенная агрессия» - «раз-

дражительность», «негативизм» - «вербальная агрессия», «обида» - «подозрительность». Наличие данных связей у молодых людей, по нашему мнению, естественно, например, прямая провокация физическими действиями часто вызывает открытое физическое нападение, раздражительность или вербальное выражение в виде ругани и брани. По данным экспериментов, уже одна мысль о том, что другой человек хочет причинить нам вред, может оказаться адекватным стимулом агрессии. Восприятие враждебных или миролюбивых намерений другого человека может оказаться так же важно, как его реальные намерения. Если мы считаем, что некто хочет тем или иным образом причинить нам зло, мы, скорее всего, приготовимся к контратаке.

Явные мотивы поступков другого человека или его намерения - особенно когда они в принципе провокационны - зачастую могут гораздо сильнее влиять на наше стремление направить против него агрессию, чем сам характер этих действий [1]. Но наибольшее их количество наблюдается у девочек, например: «физическая агрессия» - «подозрительность», «косвенная агрессия» - «негативизм», «раздражительность» - «подозрительность», «негативизм» - «обида», «обида» - «вербальная агрессия», «обида» - «чувство вины», «подозрительность» - «вербальная агрессия», в то время как у мальчиков этих взаимосвязей нет.

Из литературы известно, что между мальчиками и девочками существуют половые различия, например, в поведении, когда оно рассматривается как подобающее мужчинам и женщинам. Поэтому не удивительно, что мы наблюдаем такое большое количество корреляционных связей между показателями у девочек. По личностным особенностям (выявленным с помощью методики Р.Кеттелла) девушки, с одной стороны, чувствительные, мягкие, доверчивые, в большей степени подвержены влиянию внешней среды, с другой, активные, энергичные, склонны к риску. Женщина практически всегда тонко чувствует и понимает, что ребенок, другая женщина или мужчина чем-то встревожены, обижены; мужчине же сложно понять это без очевидных вещей: слез, крика и т.п. Дело в том, что женщина (девушка) лучше дифференцирует эмоции человека и эта способность необходима женщине - хранительнице домашнего очага - чтобы улавливать изменения в настроении и отношениях других людей. Поэтому, как мы считаем, девушки более наблюдательны, подозрительны, импульсивны и склонны, например, свою раздражительность выражать в подозрительности, а обиду вымещать с помощью вербальной агрессии.

Результаты многих исследований свидетельствуют о том, что гендерные различия в агрессии, подобно гендерным различиям во многих других видах поведения, порождаются, хотя бы отчасти, противоположностью гендерных ролей и стереотипами, имеющими место во многих культурах. Однако следует отметить, что некоторые данные наводят на мысль, что именно биологические или генетические факторы обуславливают большую склонность мужчин прибегать к многочисленным формам агрессии. Возможно, наиболее убедительным свидетельством в этом отношении является демонстрация наличия связи между уровнем тестостерона (мужской половой гормон) и проявлениями агрессивного характера [1].

Таким образом, в данной статье представляются частичные результаты исследования, которые по нашему мнению показывают, что проявления агрессии детей подросткового возраста изменяются в зависимости от степени развития общественных отношений в целом и семейных отношений в частности.

Библиографический список

1. Бэрон, Р. Агрессия /Р.Бэрон, Д. Ричардсон. - СПб.: Питер, 2001. - 352 с.
2. Крэйхи, Б. Социальная психология агрессии /Б.Крэйхи. - СПб.: Питер, 2003. - 336 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАZE ЖИЗНИ НА УРОКАХ В СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛАХ - ИНТЕРНАТАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ - СИРОТ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Ушкова Н.В., соискатель кафедры безопасности жизнедеятельности Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, учитель биологии высшей категории МОУ школы - интерната №9, г. Ярославль

Школа сегодня - серьезный психогенный фактор, и влияние образовательного процесса на

здоровье детей очевидно.

Среди воспитанников специальных (коррекционных) школ- интернатов распространенность нарушений здоровья выше, чем среди учащихся массовых общеобразовательных школ. В специальной (коррекционной) школе-интернате №9 Заволжского р-на г. Ярославля для детей- сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии на протяжении нескольких лет реализуется комплексная программа «Шаги к здоровью». Принципиально важной задачей каждого учителя в реализации формирования здорового образа жизни на уроках является ориентация поведения учащихся не только с использованием назидательных методов и традиционного педагогического арсенала, который проверяется ЗУНами, но и формирование навыков человеческого общения, или «жизненных навыков». Учителя стремятся помочь детям овладеть следующими навыками: позитивного общения, принятия решения, решения проблем, межличностных контактов, умения постоять за себя и договориться с другими, сопротивления негативному групповому давлению сверстников, совладения с эмоциями, управления стрессом и состоянием тревоги, выхода из конфликтной ситуации, формирования позитивного «образа «Я». При этом педагоги дают возможность учащимся практиковаться в совершенствовании навыков вербального общения различными путями, например, в процессе обсуждения и дискуссий по проблемам здоровья. У детей с задержкой психического развития педагоги развивают следующие навыки вербальной коммуникации: выбор времени, способа и места передачи сообщения, четкость формулировок, установка и поддержание зрительного контакта, использование «Я»-сообщений, и т. д.

Процесс интеграции учебного материала по тематике здорового образа жизни и репродуктивного здоровья в школе- интернате №9 соответствует необходимым дидактическим принципам:

- принцип подачи корректного материала о здоровом образе жизни и содержания предмета по базисному учебному плану;
- принцип соответствия содержания курса возрастным психофизиологическим особенностям детей и подростков;
- принцип избегания прямого дублирования материала при отборе на уроках в рамках разных предметов.

В преподавании в классах коррекции используются некоторые приемы изложения материала по формированию здорового образа жизни:

- ориентирование не на передачу собственно знаний, а именно на формирование соответствующих представлений;
- обеспечение учащихся возможностями приобрести опыт переживания тех эмоциональных состояний, которые возникают в процессе деятельности, связанной с формированием здорового образа жизни;
- одновременное решение трех взаимодополняющих друг другу задач: формирование системы представлений о здоровье и здоровом образе жизни; субъективно- вариативный подход в обучении; использование новых стратегий и технологий обучения.

Объединение усилий всего педагогического коллектива с целью умелого воздействия на реализацию стиля ЗОЖ в специальной (коррекционной) школе- интернате является важным и необходимым элементом формирования личности воспитанника.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Федосюк Н.В., старший преподаватель кафедры психологии образования и развития
Нижевартовского государственного гуманитарного университета, г. Нижевартовск

Исследование человеком самого себя, свойственное рефлексии является возможным вследствие выхода субъекта во внешнюю позицию по отношению к себе и к собственной деятельности. Рефлексия как бы останавливает, фиксирует процесс деятельности. Она обеспечивает субъекту контроль и регулировку в системе «человек - жизненные ситуации», выводя человека из непосредственного сиюминутного временного пространства в прошлое с целью анализа происходящего со стороны, извне. Осознавая свои реальные достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством деятельности, общения с другими людьми.

Известно (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), что развитие психики че-

ловека в онтогенезе связано с особой организацией определенных (ведущих для психического развития) форм деятельности. В частности, становление рефлексии в младшем школьном возрасте определяет учебная деятельность (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.). Она имеет особую структуру, реализация которой приводит к изменению самого ученика (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, 1992), так как ставит перед ним задачу определения меры овладения учебным предметом, обращая, тем самым, сознание ученика на самого себя как субъекта изменяющегося и совершенствующегося. В широком смысле «умение учить себя», т.е. быть субъектом индивидуальной учебной деятельности, предполагает способность человека преодолевать собственную ограниченность не только в познании, но в любой сфере человеческого существования.

Рефлексия, отмечает В. В. Давыдов, становится возможной вследствие развития в младшем школьном возрасте «умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия..., иметь замыслы своих действий, контролировать свои намерения, желания и чувства, формулировать высказывания, соответствующие конкретной ситуации» [1; 43], т.е. разумно и объективно анализировать их. В результате такого анализа ребенок приходит к познанию своего «Я». Это познание распространяется на область мышления (логическая рефлексия) и самосознания (личностная рефлексия).

По мнению В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман, в образовательном пространстве рефлексивный процесс «запускает» учитель, «ставя проблему так, чтобы сразу поляризовать различные стороны обсуждаемого противоречия, материализовав их в мнениях учеников. При столкновении разных мнений обнаруживается их частичность, ограниченность. Границы каждой частичной точки зрения и составляют предмет обсуждения. В ходе спора носители и сторонники каждой точки зрения убеждаются, что их знаний и способов действий недостаточно для решения поставленной задачи. Возникает необходимость скоординировать оформившиеся точки зрения, выработать общий способ действия» [2; 18].

Процесс рефлексивно-диалогического взаимодействия направлен на развитие у ребенка самой способности «относиться», самостоятельно определяя для себя к «чему» и «как». (Г.И. Давыдова, И.Н. Семенов, 1999). Ребенка нельзя заставить заниматься своим личностным развитием, можно лишь создать условия для разворачивания вовне, на пространстве жизнедеятельности, потенциала его внутреннего мира, для его активной самореализации в творческой деятельности.

Первым шагом к рефлексивному самосознанию является формирование у ребенка внутренней позиции наблюдателя. При этом необходимо учитывать возможность двух противоположных результатов всякой рефлексии: пессимистический, провоцирующий пассивность, бездействие, отказ от мечты, неверие в успех; оптимистический, побуждающий к активному действию, преодолению себя и обстоятельств, поиску и реализации способов самоутверждения. Важнейшим условием возникновения рефлексии (точнее - ситуации ее порождения, потребности в ней) может служить построение совместно-распределенной учебной деятельности. «Когда эти дети попадают в ситуацию неопределенности и обнаруживают, что известные им способы действия не срабатывают, а новые способы пока не созданы, они начинают азартно искать эти новые способы, высказывая всевозможные гипотезы - замыслы нового способа действия. Именно такими усилиями отдельных детей, из которых ни один не в состоянии решить учебную задачу самостоятельно, и формируется «тело коллективного субъекта учебной деятельности» [4; 17].

В исследовании С.В. Дзетовецкой, В.Б. Хозиева и М.В. Хозиевой были сформулированы общие принципы формирования рефлексии [3].

Во-первых, это задание широкого контекста формирования. В ходе обучения в ситуации решения проблемной задачи одновременно решаются и несколько других задач: предварительная - определение наилучшего варианта поведения в той или иной ситуации; рефлексивно-конструктивная - определение наилучшего варианта поведения ребенка с одновременным разбором вариантов реагирования и последующего развития; коммуникативная - согласование своей индивидуальной позиции при решении той или иной задачи с другими детьми, критический анализ позиций других учеников.

Во-вторых, обеспечение формирования мотивации рефлексии. В совместной деятельности детей на занятиях необходимо отслеживать «мотивационное» движение учащихся, в каждый момент времени, подбирая для них (сообразно их возможностям, настроению и состоянию) соответствующие задания для индивидуального решения, для работы в парах, микрогруппах, друг «против» другу, друг с другом и т.д.

Третья функция заключается в обеспечении полноты ориентировки в осваиваемой рефлексии. Первичная форма рефлексии представляет собой минимальную децентрацию, феноменологически открывающуюся как систематическое сомнение в правоте своих действий, представление о возможности иного варианта понимания проблемной ситуации или действий в ней.

И, наконец, четвертая - обеспечение формирования рефлексии с заранее заданными свойствами. Это обеспечивается: 1) варьированием содержания заданий; 2) варьированием форм обсуждения возможных вариантов решения заданий (индивидуально, с предложенной схемой, с имеющимся в самой задаче рефлексивным содержанием и др.); 3) варьированием определенной личностной позиции детей; 4) постоянным соотнесением порождаемого плана действий в проблемной ситуации и возможных последствий его реализации; 5) последовательный переход детей от недифференцированной оценки «нравится - не нравится» к выявлению все более адекватных оснований для оценивания, а затем - к сравнению этих самых оснований.

Составляя такую работу, учитель преследует две цели: 1) проверить освоенность нового способа действия в стандартной ситуации, где от ребенка требовалось воспроизвести то, что уже неоднократно делалось на уроке; 2) проверить, видит ли ребенок границы применения нового способа действия, т. е., насколько рефлексивно он действует.

Чтобы разрешить сложившуюся ситуацию, ученики должны оценить ее извне, проанализировать собственные действия. Критерием успешности пересмотра своих исходных позиций может служить начинающийся систематический самоанализ, в результате которого ученики приобретают новое знание о себе как о самоизменяющемся ученике.

Становление ученической позиции, образа ученика, как показывает разнообразная практика работы с детьми, происходит в условиях «отзеркаливания». Иными словами, образ и отношение ребенка к самому себе отражает образ и отношение, сложившееся у родителей, учителей, одноклассников и предшествуют развитию собственного «образа «Я».

Библиографический список

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения /В.В. Давыдов. - М., 1996.
2. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности /В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. - № 3-4. - С. 14 - 20.
3. Дзетовецкая, С.В. «Родительская школа» как рефлексия и развитие родительского опыта / С.В.Дзетовецкая, В.Б.Хозиев, М.В.Хозиева // Семейная психология и семейная терапия. - 2005. - № 3.. - С. 51 - 72.
4. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников /Г.А.Цукерман // Вопросы психологии. - 1999. - №6. - С. 2-18.

ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ФАКТОРОМ РИСКА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Филипович И.В., кандидат педагогических наук, магистр психологии, доцент кафедры психологии Международного гуманитарно-экономического института, г. Минск

В коррекционную педагогику понятие «педагогическая технология» вошло с середины 90-х гг. прошлого века в связи с внедрением зарубежных программ раннего вмешательства (СВР-технология - реабилитация силами семьи, технология сенсорной стимуляции и пр.), а также при описании организационно-методических условий оказания педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития (ОПФР). В работах российских ученых последнего десятилетия по проблемам коррекционной педагогики понятие «педагогическая технология» используется в контексте компенсирующего или коррекционно-обучающего направления, что отражено в названиях самих технологий. Кроме того, технологии коррекционно-педагогической работы рассматриваются как сугубо технологическое или организационно-методическое обеспечение коррекционного процесса.

Учеными признается, что наиболее актуальными условиями, способствующими реализации

ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ОПФР, среди прочих являются методическое и технологическое обеспечение. Однако, если методическое обеспечение, содержащее теоретические основы ранней коррекционно-педагогической работы, а также практические материалы в виде зарубежных и отечественных программ, методик, методических рекомендаций достаточно широко известно, то технологический аспект оказания педагогической помощи детям раннего возраста с ОПФР в виде отдельных характеристик представлен в литературе недостаточно.

Процессуальные аспекты ранней коррекционно-педагогической работы рассматриваются многими авторами в контексте осуществления групповой и индивидуальной работы в виде дозированного обучения в условиях специальных детских дошкольных учреждений.

Отдельно организационный аспект коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста еще и сейчас рассматривается через призму целенаправленного обучения в форме занятий, где педагог занимает доминирующую позицию, поскольку социально-экономические условия в нашей стране вынуждают родителей использовать общественные воспитательные учреждения для получения специализированной коррекционной помощи, столь необходимой детям именно в раннем возрасте.

Однако такой подход не учитывает проблему адаптации ребенка раннего возраста к условиям группы временного пребывания. Эта проблема остается практически неразработанной, как и ряд других: сложности включения маленького ребенка в новую действительность, его психологические трудности в процессе адаптации, неадекватность коррекционного взаимодействия специалиста и ребенка, осуществляемого без учета особенностей привычных условий жизни последнего и привлечения его родителей.

В связи с этим целью, или продуктом деятельности по преобразованию существующей ранней коррекционно-педагогической помощи является технологическое оснащение педагогической помощи детям раннего возраста с ОПФР, направленной на создание адекватных условий для развития ребенка в семье при посредстве родителей или значимых взрослых. Технология в данном случае рассматривается как комплексная норма деятельности специалиста и значимых взрослых ребенка, обладающая набором соответствующих характеристик промежуточных этапов, вплоть до получения конечного продукта - создания родителями или значимыми взрослыми ребенка условий, стимулирующих развитие ребенка раннего возраста с ОПФР.

В специальной литературе нами не найдены представленные в единой системе технологические характеристики ранней коррекционно-педагогической работы, отражающие все аспекты коррекционного взаимодействия с ребенком раннего возраста и его родителями - от первичной консультации до заключительной встречи. В работах зарубежных и отечественных авторов нашли отражение лишь разрозненные технологические характеристики, а именно: позиции взрослых - участников педагогического взаимодействия, направления развития, методы реализации этих линий в педагогическом процессе, а также методики оказания ранней коррекционно-педагогической помощи.

Традиционное распределение позиций взрослых в коррекционно-педагогическом взаимодействии с ребенком раннего возраста характеризуется неизменно доминирующей, ведущей позицией специалиста и зависимой, ведомой - родителя или значимого взрослого. Такое распределение оказывает влияние на активность (степень участия) и как следствие - на осознание ответственности за результаты коррекции значимыми взрослыми. Осознанная и ответственная позиция, как правило, сопровождается активностью и достаточной педагогической компетентностью значимых взрослых.

Как одно из приоритетных направлений в оказании коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста рассматривается психолого-педагогическая работа с ближайшим окружением ребенка: семьей в целом, родителями или значимым для него взрослым. Такой акцент обусловлен не только возрастными особенностями ребенка, но и значимостью осознанного поведения взрослых, ответственных за организацию условий, адекватных для развития малыша. Информирование, просвещение и психологическая поддержка родителей или значимых взрослых - одна из задач оказания ранней коррекционно-педагогической помощи, реализующаяся в режиме консультирования. В ходе консультации специалистом проводится диагностика развития ребенка и детско-родительских отношений; информирование родителей о причинах недоразвития и возможностях их преодоления; формирование представлений о необходимости организации особых условий для развития ребенка раннего возраста с ОПФР, а также определение сроков и условий оказания специальной помощи, степень участия значимого взрослого в коррекционно-развивающей работе и пр.

Ряд авторов указывают на логичное соединение консультирования родителей с демонстраци-

ей специалистом эталонов взаимодействия с ребенком, некоторых приемов коррекционно-развивающей работы, возможностей специального оборудования и материалов. Так, L. Beckwith указывает на естественность соединения консультации и коррекционной работы с ребенком в одной встрече, что имеет не только педагогический, но и определенный психотерапевтический эффект. При этом родители наблюдают взаимодействие специалиста и ребенка, оказывают ребенку поддержку, вносят ситуативные правки в процесс коррекции, выполняют задания наравне с ребенком. Таким образом, наша идея соединения консультации взрослых и коррекционно-развивающей работы с ребенком раннего возраста с фактором риска в речевом развитии при их непосредственном участии нашла подтверждение в специальной литературе.

Анализ литературных источников и наш профессиональный опыт показали, что влияние самого фактора риска, его характера и выраженности на условия организации коррекции незначительно, поскольку при любом варианте развития ребенка важно время обращения родителей к специалисту и осознанность их запроса на оказание коррекционно-педагогической помощи. Придерживаясь мнения Г.П. Лэндрета, мы отдаем предпочтение решению проблемы, указанной в запросе родителей - оказать профессиональную помощь в становлении речевой функции малыша, несмотря на степень выраженности его речевого дефекта или фактора риска в речевом развитии.

Таким образом, анализируя особенности ранней коррекционно-педагогической работы, мы остановились на следующих основных положениях: 1) обязательное участие значимого взрослого в деятельности ребенка на условиях сотрудничества или партнерства; 2) обеспечение максимального комфорта ребенку во время педагогического взаимодействия; 3) стимуляция активности ребенка с учетом определенной свободы в выборе и продолжительности деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить разработанную нами педагогическую технологию как стохастическую, т.е. запускающую необходимые преобразования для создания адекватной семейной среды, стимулирующей развитие речи ребенка раннего возраста с фактором риска в речевом развитии.

КОНФЛИКТНОСТЬ КАК УЧЕБНО-ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО СТУДЕНТОВ

Черняева Т.В., аспирант кафедры педагогической психологии
Ярославского государственного педагогического
университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Учебная деятельность во многом обусловлено социально-психологическими характеристиками, а также личностными детерминантами, определяющими самосознание и поведение студентов.

Студенчество - особая социальная группа, резерв интеллектуальной элиты общества, наиболее активная его часть, которая в ближайшем будущем будет определять перспективы социально-экономического и культурного развития общества, и обеспечивать реализацию долгосрочных национальных проектов. Во все исторические эпохи отличительной характеристикой студенчества являлись конфликтность, радикализм, негативизм (скрытый или явный) в отношении существующих социальных структур и процессов. Поэтому исследование личностных детерминант, механизмов и стратегий конфликтного поведения в студенческом возрасте представляется важным и актуальным с точки зрения психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности.

Исследование конфликтности студентов вуза и использования различных стратегий поведения в конфликте проводилось нами на базе одного из вузов города Ярославля, выборку составили 100 студентов 1 - 5 курсов, обучающиеся по специальности «Маркетинг». Основу эмпирического исследования составили представления К. Томаса, Х. Килменна о пяти стратегиях поведения в межличностном конфликте (Ruble T. L. & Thomas K. W., 1979). В зависимости от преимущественной ориентации субъекта на удовлетворение своих собственных интересов и получении выгодных только ему результатов или удовлетворение интересов противоположной стороны и получение взаимовыгодных результатов, были определены «эффективные» (сотрудничество, компромисс), «неэффективные» (конкуренция, приспособление) и «индифферентная» (избегание) стратегии поведения с точки зрения разрешения конфликта и удовлетворения интересов сторон.

Понятие «стратегия поведения в конфликте» определяется в работе как ориентация личности (группы) по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта; «конфликтность» - это перманентная черта личности, которая аккумулируется ее при-

родными задатками и социальным опытом (Ващенко В.И., 1998, Илийчук, В.И., 1996, Петровская Л.А., 1983).

В ходе исследования было установлено, что высокий уровень конфликтности, который нередко оценивается преподавателями и студентами как негативное свойство личности, на практике обладает позитивными характеристиками и не является обязательным сигналом того, что в ситуации межличностного конфликта студенты будут отдавать предпочтение деструктивным и неэффективным стратегиям поведения, таким как соперничество или приспособление.

В результате исследования были получены следующие результаты.

1. В целом по выборке респондентов, независимо от уровня их конфликтности, ведущей стратегией поведения в конфликте является компромисс.

2. В группах с низким и высоким уровнем конфликтности в качестве ведущих стратегий поведения в межличностном конфликте были выбраны разные стратегии, которые отличаются также и по степени эффективности в разрешении межличностного конфликта: в группе с низким уровнем конфликтности ведущими стратегиями являются компромисс (эффективная) и избегание (индифферентная), в группе с высоким уровнем конфликтности ведущими стратегиями являются соперничество (неэффективная) и сотрудничество (эффективная).

3. В группе с высоким уровнем конфликтности проявляется тенденция использования целого спектра стратегий поведения в конфликте (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) по сравнению с группой с низким уровнем конфликтности, в которой использование ограничивается двумя стратегиями (компромисс и избегание).

4. Выявлена прямая зависимость между уровнем конфликтности и стратегиями сотрудничества и компромиссом (эффективные) и обратная зависимость между уровнем конфликтности и стратегиями соперничество, приспособление (неэффективные) и избегания.

Таким образом, экспериментально было установлено, что высокий уровень конфликтности не говорит об использовании неэффективных стратегий поведения в межличностном конфликте, наоборот прослеживается тенденция увеличения вероятности использования более эффективных стратегий поведения (сотрудничество и компромисс) при увеличении уровня конфликтности. Снижение уровня конфликтности ведет к увеличению вероятности использования менее эффективных стратегий поведения, таких как соперничество, избегание и приспособление. Следовательно, конфликтность - это не обязательно плохо, поскольку имеет характеристики конструктивных созидательных свойств личности. Конфликтность является учебно - важным качеством, поскольку способствует развитию навыков эффективного поведения в ситуации конфликта. Это можно объяснить увеличением опыта участия в конфликтах, развития навыков ведения переговоров, а также наличием других детерминант, оказывающих дополнительное влияние на использование определенных стратегий поведения в конфликте. Целесообразным представляется учитывать данную информацию в практике школы и вуза при организации психолого - педагогического сопровождения учебной деятельности.

ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КОНФЛИКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Шарова Н.В., кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогической психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Процесс обучения в любом образовательном учреждении (школе, техникуме, училище, университете) всегда есть процесс организации учебной деятельности учащихся и общения с ними о содержании учебного предмета. Как показывают результаты наблюдения и бесед с учащимися и учителями, в этом учебном процессе возникает достаточно большое количество проблем по поводу усвоения знаний.

Причинами этих проблем может быть и низкая мотивация учащихся и самих учителей, недостаточно четко поставленные и сформулированные цели урока и учебные задачи, стоящие перед учащимся, недостаточно продуманная учителем система учебных действий, которые должен выполнить учащийся, чтобы усвоить знание и выработать определенный навык, необоснованная оценка учебных действий, личные особенности учащихся и педагога.

По данным конфликтологов [1;2], занимающихся проблемой педагогических конфликтов, очень многие учащиеся негативно относятся к школе по причине разнообразных, часто трудноразрешимых, конфликтов с учителями или конкретным учителем. Конечно, есть и конфликты и между самими учащимися, что также может ухудшать ситуацию. Ценностные составляющие конфликтов для учащихся в разные возрастные периоды разные. Обозначим наиболее встречающиеся ответы на вопросы анкет о причинах и инициаторах конфликтов.

По данным наших опросов школьников о типах конфликтов в школе и их природе были получены следующие результаты. В младшем школьном возрасте детей больше волнует наличие поощрения и наказания его действий учителем, а также наличие или отсутствие положительного отношения с отдельными ребятами. В начале среднего звена обучения (5-6 класс) детей волнует справедливость оценок и разрешения конфликтов между детьми учителем, а также конфликты между мальчиками и девочками. В середине среднего звена обучения (7-8 класс) для детей важным является поведение учащихся между собой и учителей по отношению к ним, а именно их доброжелательность, внимательность и эмоциональность. В 9 классе учащиеся сами очень часто сознательно провоцируют конфликты, чтобы доказать свою независимость, взрослость, поэтому для них важно терпеливое и доброжелательное и в тоже время строгое отношение учителя к их грубому поведению. Старшеклассники (10-11 класс) отмечают проблему понимания их учителями. Примечательно, что все младшие школьники и учащиеся 5-6 классов считают себя инициаторами конфликтов в отличие от старшеклассников, которые в качестве инициаторов выделяют в равной степени и педагога и ученика. Краткое описание специфичных проблем общения между учителем и учащимися разных возрастных категорий показывает, как изменяются смыслы и значимые стороны жизни человека в процессе обучения. Это далеко не все проблемные моменты процесса обучения.

В связи с тем, что в психологии уже имеются определенные теоретические наработки в области психосемантики и методы исследования смыслов и значений в категориальной структуре сознания, представляется достаточно актуальным и перспективным использование психосемантических технологий в образовательном процессе для понимания природы конфликтных моментов в учебной и педагогической деятельности. Нельзя отторгать и обособлять психосемантику как теоретическую науку. Необходимо искать прикладные ее аспекты, один из которых мы и обозначили в данной публикации. Конечно, организовать и построить процесс общения и преподавания определенных научных дисциплин в соответствии со смыслами учащихся и общими значениями, выработанными человечеством в науке, достаточно сложно. Однако нами уже была предпринята попытка это сделать на примере математических задач [5], которые, оказываясь, имеют для каждого ученика свое субъективное значение, позволяющее настраиваться на решение этих задач. В своих работах [6] нами было доказано также существование эффективных субъективно-семантических структур учебных задач. Формирование же этих эффективных субъективно-семантических структур достаточно продолжительное и до конца не изучено. Возвращаясь же к более широкому кругу проблем, можно сказать, что от субъективной «картины» всего образовательного процесса в сознании ее участников будет зависеть и приемы формирования субъективно-семантических структур разных учебных задач и других элементов учебной деятельности.

Обозначим основные составляющие образовательного процесса, о которых идет речь в разных документах и публикациях об образовании. Главные блоки образовательного процесса (рассмотрим их на примере школы), которые всегда наполняются индивидуальными смыслами для каждого, кто включен в этот процесс: 1) контингент (участники: ученики, учителя, классные руководители, родители, завучи, директор, социальный педагог, педагоги-психологи, библиотекарь и др.); 2) социально-психологический климат (в педагогическом коллективе и в учебных группах); 3) учебная деятельность (основные элементы: учебная мотивация, учебные задачи, учебные действия, контроль, оценка); 4) система управления (стиль, распределение функциональных обязанностей, особенности общения, особенности организации группы учителей, учащихся, родителей); 5) содержание образования (знания, умения, навыки, которые передаются из поколения в поколение); 6) концептуальная модель образовательного учреждения (цели, задачи, системы и программы обучения, обычаи и традиции учреждения); 7) качество образования (критерии оценки качества, практическая направленность, успеваемость); 8) перспективы развития (планы, идеи, инновационные технологии и т.д.).

Возможно, мы не учли все основания образовательного процесса, так как не проводили специального контент-анализа документов об образовании, но даже те, которые выделились, показыва-

ют насколько масштабным должно быть осмысление проблемы, прежде чем предлагать какие-то реформы и способы совершенствования. С помощью психосемантических методов и других психологических инструментов можно изучать проблемные моменты обучения и выявлять эффективность работы образовательного учреждения не только по текущим и итоговым результатам успеваемости, но и по согласованности элементов системы обучения в сознании участников образовательного процесса. На данный момент в научной литературе по психосемантике [3;4] практически отсутствуют методики для исследования отношения учащихся и учителей к разным компонентам обучения, в то время как в области политического менталитета граждан и социальной перцепции существует достаточно много психосемантических методов исследования. Одним из достаточно перспективных направлений педагогической конфликтологии должно стать разработка и применение психосемантических методов исследований, позволяющих построить картины мира участников образовательного процесса и место конфликтов в ней.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Основы педагогической конфликтологии /В.И. Андреев. - М., 1995.
2. Воронин, Г.Л. Конфликты в школе /Г.Л. Воронин // Социологические исследования. – 1994. - №3.
3. Петренко, В.Ф. Психосемантический анализ динамики общественного сознания (на материале полит. менталитета) /В.Ф.Петренко, О.В. Митина. - Смоленск: Изд-во СГУ, 1997. - 214с.
4. Петренко, В.Ф. Психосемантические методы и исследование социальной перцепции ребенка /В.Ф.Петренко, И.И. Стенина // Семья и формирование личности. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - С.55-70.
5. Шарова, Н.В. Структуры субъективного опыта по решению учебных задач учащимися разных образовательных систем /Н.В. Шарова // Научный поиск: сб. науч. работ студентов, аспирантов и молодых преподавателей. - Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2002. - С.203-211.
6. Шарова, Н.В. Эффективные субъективно-семантические структуры учебных задач у школьников /Н.В.Шарова // Ярославский психологический вестник. Вып.9. - М. - Ярославль, 2003. - С.90-94.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТА ТУЛУЗ - ПЬЕРОНА В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Юферова М.А., кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогической психологии, г. Ярославль

Среди диагностических методов педагога-психолога образования имеется немало валидных и надежных методик, с помощью которых можно оценить уровень развития психических качеств человека. В то же время педагоги и родители, возлагая большие надежды на помощь психолога в решении вопросов обучения и воспитания, часто бывают разочарованы скудностью психологических выводов, их «отвлеченностью» от заявленной проблемы, ограниченностью рекомендаций.

Психолог часто оказывается в ситуации «мнимой вооруженности», добросовестно и всесторонне изучив познавательное развитие и личностные особенности ученика, он только может констатировать низкий уровень развития определенной психической функции (что опытному педагогу бывает ясно и без специальной диагностики), и в общем виде соотнести полученные результаты с учебной деятельностью. Дело в том, что, используемые общепсихологические методы психологами образования, имеют узкое рекомендательное значение, слабый «практический выход», в то время как для решения педагогических проблем необходимо применение специфических методов. Одним из таких методов, на наш взгляд, является тест Тулуз - Пьерона в модификации Л.А.Ясюковой. [1], [3]

В системе психолого-педагогического сопровождения данная методика успешно нами используется на протяжении семи лет и является одним из основных методов диагностики и профилактики проблем обучения. Она позволяет выявить и соотнести с возрастной нормой не только уровень развития таких важных для обучения качеств, как скорость и точность переработки информации, но и тип умственной работоспособности учащихся, (ригидный, астеничный, реактивный и др. типы).

Следует отметить, что данная информация является востребованной педагогами и родителями-

ми, тест позволяет выяснить причины таких ученических проблем как: невнимательность на уроке, большое количество ошибок в письменных работах, неусидчивость, частая отвлекаемость, низкий темп учебной работы. Часто эти проблемы лежат в основе школьной дезадаптации, и своевременное их выявление позволяет учителю скорректировать свои требования на уроке в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка.

Одной из частых проблем, заявляемых педагогами, является жалоба на «трудный класс»: «Класс не дисциплинирован, дети не собраны, на уроке постоянный шум, невозможно удержать внимание, добиться тишины». Действительно, бывает так, что в одном классе педагогу требуется приложить большее количество усилий для поддержания учебной дисциплины, чем в другом. Как показывает практика, во многом это может зависеть от того, насколько велика разница между индивидуальными типами работоспособности учащихся.

Если построить профиль индивидуальной работоспособности учащихся графически, где по оси X расположено время выполнения теста, а по оси Y – количество просмотренных знаков, причем расположить графики всех учащихся класса в одной системе координат, профиль «проблемного» класса будет менее «однороден» по сравнению с профилем «обычного» класса, имеет больший числовой диапазон, резкие перепады значений.

В таком классе часть учащихся имеет неустойчивое внимание, «реактивный тип» работоспособности, характеризующийся преобладанием процесса возбуждения над торможением, слабым уровнем произвольности, моментальной неуправляемой реакцией на любые воздействия и, соответственно, быстрой утомляемостью. На уроке такие дети могут «отключаться» не замечая этого. Постоянное внимание и продуктивная работа в течение всего урока для таких учащихся невозможна, периоды умственной активности сменяются периодами релаксации. Именно эти учащиеся дезорганизуют учебную работу на уроке, и требуют грамотного психолого-педагогического подхода. По данным исследований Л.А. Ясюковой причиной «реактивности» являются минимальные мозговые дисфункции (ММД) – легкие нарушения в работе мозга, имеющие перинатальную и натальную этиологию.

Особого внимания учителя требуют учащиеся с ригидным и астеничным профилями работоспособности, также, являющиеся разновидностью ММД.

Первые, имеют достаточно большой период вработываемости, им необходимо время для включения в деятельность, поэтому показатели скорости и точности имеют низкие значения в начале работы, у вторых – напротив, уровень этих характеристик резко снижается к концу выполнения задания. В настоящее время разработаны психолого-педагогические рекомендации для оптимизации процесса обучения и воспитания детей с различными типами ММД [3]. Однако продуктивная организация урока в классе, где представлены профили всех типов ММД одновременно, является сложной психологической и методической задачей. Поэтому профиль работоспособности учащихся класса является важной психологической информацией для классных руководителей и учителей-предметников, а так же может быть полезен в процессе профконсультации учащихся.

Библиографический список

1. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе /Л.А. Ясюкова. - СПб., 1997.
2. Ясюкова, Л.А. Оптимизация проблем обучения и развития детей с ММД /Л.А. Ясюкова. - СПб., 1997.
3. Ясюкова, Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников /Л.А. Ясюкова. - СПб., 2003.
4. Яременко, Б.Р. Минимальные дисфункции головного мозга у детей / Б.Р.Яременко, А.Б.Яременко, Т.Б.Горяинова. - СПб., 1999.

ФОРМАЛИЗАЦИЯ КАЧЕСТВЕННЫХ АСПЕКТОВ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ

Яр-Мухамедов И.Г., доцент Кыргызско-Российского славянского университета, г. Бишкек

Процесс познания включает в свой состав наблюдения и фиксацию свойств объекта, его по-

ведения, строения и функций как объекта в целом, так и его элементов. В языковом плане мы можем выделить аспект содержательный, выражаемый на естественном языке, и формальный, охватывающий модели и методы, и представляющий собой следующий, более глубокий уровень абстрагирования. Традиционно в рамках формально-математического аспекта рассматривались лишь количественные соотношения и связи. Лишь в последние десятилетия наметилась тенденция рассматривать его более широко. Это было обусловлено тем, что количественные методы оказались инструментом, недостаточно адекватным для сложных и, в частности, гуманистических, систем. На рисунке 1 показана классификация подходов (уровней познания) и кратко охарактеризованы их составляющие.



Рисунок 1. Классификация уровней познания

Отметим, что оба уровня содержат описания целей, возможностей и путей достижения, но в рамках модели цели приобретают форму целевых функций, возможности - ограничений, а суждения о рациональном выборе трансформируются в математический метод. Это полностью справедливо для количественного подхода. Однако формальные качественные средства еще недостаточно развиты, чтобы можно было сказать, что в рамках качественного подхода в их составе мы можем явно выделить и указать подобные составляющие.

Основой для формирования целостного качественного представления об объекте являются причинно-следственные связи между его элементами (внутренние связи) и связи между объектом и средой (внешние связи). В качестве наименьшей элементарной единицы мы можем рассматривать бинарные отношения. Они выражаются в том, что изменение одного из элементов приводит к изменению другого, с ним связанного. Используем для записи предикатный формализм: $br(a, b)$. Здесь: br - имя предиката (бинарного отношения); a и b - элементы системы, между которыми имеет место данное отношение. Мы полагаем, что изменение некоторой характеристики a влечет за собой аналогичное изменение b .

В ряде случаев характер изменения зависимой переменной (следствия) является противоположным изменениям, происходящим с переменной-причиной. Подобную ситуацию (отношение) будем обозначать предикатом $bm(a, b)$.

Определим введенные предикаты. Определения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Определения предикатов

Предикат	a	b	Значение	Предикат	a	b	Значение
br	+	+	Истина	bm	+	+	Ложь
	+	-	Ложь		+	-	Истина
	-	+	Ложь		-	+	Истина
	-	-	Истина		-	-	Ложь

Знаками «+» и «-» обозначены направления изменения значений переменных, соответственно увеличение и уменьшение. Как уже следует из описанного, процедурный и декларативный смыслы предикатов не совпадают.

Бинарные отношения предельно просты и с их помощью можно адекватно моделировать только элементарные системы. В реальных объектах отношения более многосторонни. Поэтому мы должны определить отношения, связывающие три, четыре, пять и более элементов (переменных). Другой, более продуктивный путь заключается в дополнении системы бинарных отношений правилами их композиции, которые позволили бы выражать любые виды отношений с помощью бинарных.

Рассмотрим влияние одной характеристики на множество других: $b_1(a, x, y, \dots, z) \leftrightarrow b_x(a, x); b_y(a, y); \dots; b_z(a, z)$. Здесь многоаргументный предикат (слева) представлен как совокупность бинарных. Последние независимы и не влияют друг на друга. У них общий аргумент, но различные результаты, определяемые конкретным видом бинарного отношения, а также различные зависимые переменные.

В то же время конкретная переменная может испытывать непосредственное влияние многих других переменных. Представим эту ситуацию предикатом: $b_2(a, b, \dots, c, x)$. В этой записи последний аргумент является зависимым и его значение определяется предыдущими. Поскольку их влияния является совместным, представим данный предикат следующей совокупностью бинарных предикатов: $b_2(a, b, \dots, c, x) \leftrightarrow \text{card}(b_p(_, x)) > \text{card}(b_m(_, x)) \rightarrow b_p(x); \text{card}(b_p(_, x)) < \text{card}(b_m(_, x)) \rightarrow b_m(x); \text{card}(b_p(_, x)) = \text{card}(b_m(_, x)) \rightarrow b_0(x)$. Здесь отношение $b_0(x)$ в действительности означает отсутствие совместного влияния (эффекта) переменных на зависимую переменную.

Рассмотренные варианты сложных отношений являются параллельными. Наряду с ними могут иметь место и последовательные взаимодействия. Определим последовательную позицию следующим образом: $b_3(a, b, c, \dots, x, y, z) \leftrightarrow b_b(a, x), b_c(b, c), \dots, b_y(x, y), b_z(y, z)$. Здесь каждое из составляющих элементарных бинарных отношений имеет соответствующий тип и вычисляется соответственно семантике, представленной в таблице 1. В отличие от параллельной композиции отношения образуют цепь, где воздействие, опосредованное предшествующим элементом цепи, передается последующему, пока не будет достигнут ее конец.

Одновременно могут иметь место как параллельные, так и последовательные взаимодействия. Их совместный результирующий эффект смешанной композиции легко вычисляется исходя из уже определенных типов отношений.

В заключение нам осталось осветить вопрос об окружении, в котором проявляются и действуют причинно-следственные связи. На рисунке 2 показаны основные виды отношений и их взаимосвязи.

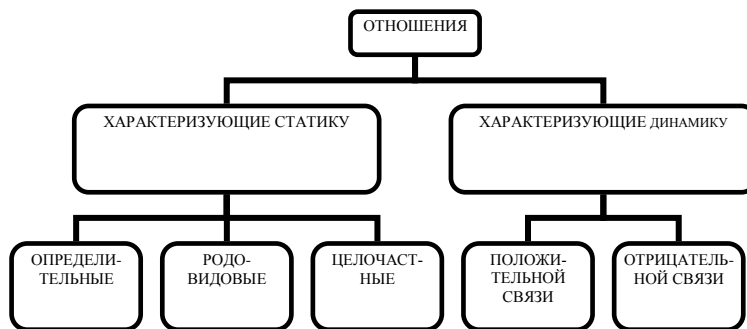


Рисунок 2. Основные виды отношений и их взаимосвязи

Отношения между определяемым понятием и определением можно назвать определительными. Определение раскрывает содержание понятия, его смысл. При этом основой определения обычно является родовое понятие. Родо-видовые отношения между понятиями - важная составная часть любой теории. Иначе их называют классификационными. Как известно, классификация лежит в основе науки и является необходимой для успешной практической деятельности, так как позволяет снизить исходное разнообразие и предложить типовые решения или подходы к ним. Отношения типа «целое-часть» показывает состав сложных образований. Отношения отношений определяют как структуру. И, наконец, отношения, характеризующие динамические свойства объектов, мы рассмотрели в аспекте причинно-следственных связей. Их актуализация реализует потенции элементов и их отношений, выражаясь в процессах функционирования, результаты которых обычно и представляют наибольший интерес в прикладных исследованиях.

СЕКЦИЯ 5 СИСТЕМОГЕНЕЗ И КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Дохоян А.М., кандидат психологических наук, доцент Армавирского государственного педагогического университета, г Армавир

Обучение невозможно вне общения: только благодаря общению оно становится фактором интеллектуального развития человека. Но там, где есть общение, есть и воспитание, т.е. формирование человека как личности. Многие исследователи считают, что показателем успешного коммуникативного взаимодействия является благоприятный морально- психологический климат. Его признаками являются: атмосфера творческого поиска, эмоционально-познавательная активность каждого обучаемого: дух сотрудничества и взаимопомощи; культура делового и межличностного взаимодействия; взаимная удовлетворенность общением обучающего и обучаемых.

В психолого-педагогической литературе нет единства в определении понятия коммуникативной компетентности. В последнее время встречаются и такие понятия как: «коммуникативный потенциал», «коммуникативная культура», «компетентное общение», «коммуникативная компетентность».

Например, Л. А.Петровская компетентность в общении понимает как развитие адекватной ориентации человека в самом себе - собственном психологическом потенциале, потенциале партнера в ситуации и задаче. Основным в развитии компетентного общения является направленность на обретение богатой и многообразной палитры психологических позиций, средств, которые помогают полноте самовыражения и самоподачи партнеров, всем граням их адекватности - перцептивной, коммуникативной, интерактивной.

Р.А.Максимова определяет коммуникативный потенциал через три компонента: коммуникативной активности, эмоциональной реактивности и уверенности в общении. Сам же коммуникативный потенциал, по мнению автора, проявляется в наличии у человека ряда коммуникативных качеств, которые обеспечивают ему оптимальное протекание контактов с окружающими. Ю.Н.Емельянов под коммуникативной компетентностью понимает уровень сформированности межличностного опыта, позволяющий успешно функционировать в обществе.

А. К.Маркова понимает коммуникативную компетентность как владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения. Коммуникативная компетентность, по мнению А. К. Марковой, включает в себя:

- отнесение себя к профессиональной общности;
- владение нормами профессионального общения, этическими нормами профессии;
- направленность профессиональных результатов на благо других людей, духовное обогащение других людей средствами своей профессии;
- социальная ответственность за последствия своих поступков;
- умение сотрудничать, вступать в контакты, легкая совместимость;
- гибкая смена социальных ролей в профессии;
- готовность к изменениям, умение воздействовать на процессы изменения в межличностных отношениях;
- конкурентоспособность, умение вызывать в социуме интерес к результатам своей профессиональной деятельности;
- соответствие профессионального должностного статуса индивидуально-личностным качествам.

Е.В.Руденский определяет коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов личности, необходимых для осуществления человеком эффективных коммуникативных действий в широком диапазоне ситуаций межличностного взаимодействия. Эти ресурсы включают в себя следующее: когнитивные возможности человека по восприятию, оценке и интерпретации ситуа-

ций, планирование человеком его коммуникативных действий в общении с людьми, правила регуляции коммуникативного поведения и средства его коррекции. В свою очередь коммуникативная коррекция, опирающаяся на так понимаемую коммуникативную компетентность, практически ориентирована на изменение системы ценностных ориентаций и установок личности. Она включает в себя воздействие на мотивационную сферу человека, его идентификацию со значимыми другими людьми, вводит субъекта в состояние гомеостаза или, напротив, выводит из него.

С.В.Петрушин вводит понятие «компетентность в общении», определяя ее как некоторую совокупность знаний, социальных установок, умений и опыта, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативных процессов человека. Структуру и содержание компетентности в общении автор этой работы вслед за Б.Ф.Ломовым рассматривает как возможность познания одним человеком субъектного мира другого человека. Итогом такого познания становится возникновение психологической общности между людьми и хороших взаимоотношений друг с другом.

Подводя итог всем выше перечисленным определениям коммуникативной компетентности и близким к ней понятиям, можно сделать вывод, что они существенно отличаются друг от друга. Отчасти эти расхождения обусловлены терминологическими различиями, в частности, тем, что данные понятия используются авторами, как в широком, так и в узком смысле.

Нами под коммуникативной компетентностью понимается способность человека устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В ее состав, по нашему мнению, необходимо включать некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса.

Коммуникативная компетентность выступает как одна из наиболее важных профессионально значимых характеристик учителя, а развитие этой компетентности - как первоочередная задача высшего педагогического образования. Современный этап развития общества, новая педагогическая парадигма образования наполняют эту проблему новым, более емким содержанием. Изучение сущности и структуры коммуникативной компетентности позволяет выделить два взаимосвязанных и взаимозависимых ее уровня: первый определяет проявление коммуникативной компетентности непосредственно в общении, коммуникативном поведении человека; второй включает педагогические коммуникативные ценности, ориентацию и специфику профессиональной мотивации учителя, его потребность в педагогическом общении.

В структуре коммуникативного потенциала личности педагога выделяют четыре взаимосвязанных уровня: базовый, содержательный, операциональный, рефлексивный. Назначение каждого уровня - обеспечить определенный аспект коммуникативной составляющей профессиональной деятельности учителя. Важное значение для учителя имеют такие коммуникативные умения, как умение организовать контакт с классом; умение слушать и слышать учащихся, умение реализовывать индивидуальные коммуникативные возможности в публичном выступлении, в беседе; умение занимать оптимальную коммуникативную позицию в контактах; умение открыто выражать свои чувства и отношения; умение находить выход из конфликтной ситуации; умение уместно реагировать на поступки и высказывания учащихся и т.д.

Педагогическая коммуникация несколько отличается от других видов по своей структуре. Источником здесь является педагог - либо непосредственно, либо как организатор поиска источника (информационного). В последнее время, с развитием научно-технического прогресса в педагогическом процессе, применяются новые информационные технологии (видео, телевидение, компьютер и др.), но доминирующая роль по-прежнему принадлежит педагогу. Получатель информации в педагогическом процессе - всегда ученик, студент и др. И его задача заключается в том, чтобы не только принять информацию (сообщение), но и усвоить ее, превратить в знания, что совсем не обязательно при деловой коммуникации. Мы в своем исследовании рассматриваем коммуникацию как процесс общения.

ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Каганкевич Е.В., г. Торжок

Актуальность исследования профессионального самоопределения на этапе профессионального обучения продиктована принципиальным изменением подхода к оценке специалиста - профес-

сионала. Сегодня от него требуется не только высокий уровень теоретической и практической подготовки, но и готовность к профессиональному росту, образованию в течение всей жизни, умение самостоятельно ставить цели, определять средства их достижения, оптимально используя при этом имеющиеся ресурсы. Осознание необходимости изменений, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самореализации в профессиональной деятельности выступают одним из главных условий профессионального развития. Очевидно, что специалисты, осознавшие изменение требований еще в период профессионального обучения и подготовленные к новым требованиям рынка труда, получают весомые преимущества уже в начале профессиональной деятельности.

Вместе с тем, в условиях кризиса 90-х годах XX века российская система профессионального образования в значительной мере абстрагировалась от реальных потребностей страны, в результате чего возникло противоречие: с одной стороны, профессиональное образование не способно в полной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников, с другой - выпускники профессиональных учебных заведений, дипломированные специалисты, не могут найти себе работу, определиться в современной экономической жизни.

Поиск причин данного явления неизбежно приводит нас к анализу проблемы профессионального самоопределения молодежи как наиболее общей, включающей в себя проблемы выбора профессии, построения жизненных планов, профессионального обучения, карьеры и т.п.

В настоящей статье мы делаем акцент на критерии результативности процесса профессионального самоопределения студентов, возможности и пути ее повышения.

Автор рассматривает профессиональное самоопределение с позиций системогенетического подхода (В.Д.Шадриков, Ю.П.Поваренков) как необходимый компонент динамической метасистемы - профессионального становления и реализации субъекта труда, как ведущую форму активности субъекта на всех этапах его профессионального становления и развития, в частности, на этапе профессионального обучения, как процесс осознания своего места в профессиональной среде и целей своей профессиональной деятельности, направленный на разрешение возникающих противоречий и выбор предпочтительных перспектив профессионального развития. Активизация профессионального самоопределения носит циклический характер, то есть происходит в те моменты, когда возникают конкретные задачи профессионального развития: в процессе поиска, выбора или смены профессии, при переходе с одной стадии профессионального становления на другую (Ю.П.Поваренков, Н.А. Цветкова).

Большинство теоретических и эмпирических исследований процесса профессионального самоопределения выполнено при изучении старших школьников в период оптации. Это объяснимо, т.к. данный этап имеет конкретный результат - выбор профессии. Даже если психологически подросток не готов к выбору, он делает его под влиянием внешних факторов. Этап профессионального обучения с точки зрения особенностей профессионального самоопределения изучен недостаточно. Не выработаны общепринятые критерии оценки результативности процесса профессионального самоопределения, а также единые подходы к диагностике.

В настоящем исследовании мы исходим из того, что перечень показателей результативности процесса профессионального самоопределения может изменяться в зависимости от типа учебного заведения, формы и этапа обучения, осваиваемой профессии. В качестве показателей результативности процесса профессионального самоопределения на начальном этапе профессионального обучения мы рассматриваем показатели «готовность к профессиональному обучению», «активность по реализации профессионального выбора», «готовность принять ответственность за выбор и его последствия (интернальность)».

С позиций ситуационного подхода мы рассматриваем процесс профессионального обучения как цепь проблемных ситуаций, от успешного разрешения которых зависит уровень компетентности и конкурентоспособность будущего специалиста. Возможность разрешения проблемных ситуаций, в свою очередь, определяется спецификой его мышления: гибкостью, изменчивостью в поиске форм и методов достижения цели, способностью к переносу, «сцеплению» новых сведений с прежним опытом, диалектичностью, рефлексивностью.

Творческое мышление студентов рассматривается в контексте настоящей работы как вид мышления, предшествующий профессиональному мышлению, продуктом которого является снятие проблемности и разрешение проблемных ситуаций в процессе профессионального обучения.

Обеспечивая эффективное решение проблемных ситуаций, творческое мышление позволяет осуществлять саморазвитие личности специалиста после окончания учебного заведения.

Эмпирическое исследование влияния творческого мышления на процесс профессионального самоопределения студентов среднего профессионального учебного заведения проводилось на базе Торжокского государственного промышленно-гуманитарного колледжа в три этапа. На первом этапе (2005-2006 г.г.) была проведена диагностика показателей творческого мышления и личностных характеристик студентов первого года обучения. На втором этапе (сентябрь - декабрь 2006 г.) была разработана образовательная программа по формированию творческого мышления студентов.

На третьем этапе (январь - май 2007 г.) был проведен формирующий эксперимент, в ходе которого диагностировались и анализировались показатели творческого мышления в единстве с личностными характеристиками студентов.

Всего в исследовании приняли участие 110 студентов колледжа.

Для диагностики вербальных компонентов творческого мышления нами применялись 1-4 субтесты батареи тестов Е.Е.Туник [9] и тест Т.В. Огородовой, М.М.Кашапова «Многозначные слова». Измерение невербальных компонентов творческого мышления проводилось с использованием 5-7 субтестов батареи тестов Е.Е.Туник.

С целью диагностики личностных характеристик (качеств) использовались: вариант методики «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д.Спилбергера - Ю.Л.Ханина», позволяющий рассмотреть параметр личностной тревожности (ЛТ) в связи с дополняющими его свойствами фрустрированности (Фр), агрессивности (Аг) и ригидности (Р); опросник диагностики волевых качеств личности (ВКЛ) М.В.Чумакова, направленный на общую оценку степени развитости волевой регуляции, обеспечивающей сознательное, намеренное, осуществляемое на основе собственного решения поведение; методика «Интеллектуальная лабильность», позволяющая прогнозировать успешность в профессиональном обучении, освоении нового вида деятельности; опросник уровня субъективного контроля - УСК, позволяющий оценить сформированный у испытуемых уровень субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями. Основными факторами, объясняющими выбор методик, стали их высокая надежность и возможность проведения как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Основные результаты формирующего эксперимента:

1. У всех испытуемых экспериментальной группы выявлена положительная динамика основных показателей вербального творческого мышления (1-4 субтесты Е.Е.Туник), в то время как в контрольной группе показатели беглости остались на прежнем уровне, а интегральные показатели гибкости и оригинальности снизились. В результате тестирования по опроснику «Многозначные слова» (Т.В.Огородова, М.М.Кашапов) положительная динамика по показателю «беглость ассоциативная» отмечена у 72% испытуемых экспериментальной группы (в контрольной группе - у 27%), по показателю «гибкость семантическая» у 54 и 27% соответственно, по показателю «гибкость ассоциативная» у 81 и 36% испытуемых. Интегральные показатели образного творческого мышления (5-7 субтесты Е.Е.Туник) у всех испытуемых изменились незначительно.

2. Значительные изменения произошли в показателях интеллектуальной лабильности студентов экспериментальной группы: у 100% студентов показатели улучшились.

3. Отмечена положительная динамика показателя интернальности в экспериментальной группе: улучшились показатели у 72% студентов, не изменились - у 18%, ухудшились - у 10% (для сравнения: в контрольной группе показатели улучшились - у 45%, ухудшились - у 55%).

4. Наблюдается значительное снижение уровня личностной тревожности в контрольной группе при сохранении высокого уровня ригидности («низкий уровень ЛТ» при повторном тестировании показали 54 % испытуемых), в тоже время показатели ЛТ студентов экспериментальной группы приближаются к оптимальным (72% - «средний уровень»).

Таким образом, можно отметить, что существует возможность влияния на результативность профессионального самоопределения студентов через формирование их творческого мышления. Полученные нами в ходе эксперимента данные показывают, что целенаправленная работа по формированию творческого мышления позволяет повысить уровень готовности к профессиональному обучению и степень ответственности за профессиональный выбор, а также поддерживать на оптимальном уровне активность по его реализации.

КОНЦЕПЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ПРОСТРАНСТВА И ПРАКТИКА ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Конева Е.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль

В критике традиционных форм обучения в вузе в настоящее время нет недостатка. Ученые и практики обращают внимание на сложности переноса учебных знаний в профессиональную деятельность, что объясняется прежде всего глубинными различиями учебной и профессиональной деятельности. Преодоление этих противоречий может происходить двумя путями.

Первый, в настоящее время достаточно традиционный, путь заключается в использовании в практике обучения ситуаций проблемности, заимствованных из практической деятельности. Данный методический прием является популярным в практике вузовского и послевузовского обучения и имеет широкий спектр модификаций.

Отбор ситуаций, которые применяются при его использовании - самостоятельная задача, пути решения которой обычно не описываются, хотя представляются нам принципиальными. Неочевидность необходимости применения тех или иных ситуаций, трудность определения их «учебной валидности» - основной недостаток описываемых методик обучения.

Не вызывает сомнения, помимо этого, что само по себе применение ситуаций реальной деятельности в практике обучения не решает проблему формирования профессионального мышления у лиц, получающих профессиональную подготовку. Едва ли не более значимой задачей является собственно формирование проблемного пространства, то есть обучение видению, обнаружению в деятельности оптимального количества ситуаций проблемности, приближенных по содержанию к ситуациям проблемности опытных специалистов. Второй путь сближения реалий учебной деятельности и деятельности профессиональной состоит именно в развитии у студентов соответствующих компетенций.

Известны попытки создания систем формирования профессионального мышления, которые нацелены и на развитие способности студентов самостоятельно формулировать ситуации проблемности, характерные для будущей профессиональной деятельности. Достоинством подобных систем обычно является их теоретическая стройность и логичность, а недостатком - крайне слабая операционализация, то есть трудность приложения к преподавательской практике.

Важнейшие средства, способствующие познанию обучающимся ситуации практической деятельности, выработаны на материале рабочих профессий (В.Д. Шадриков, Ю.П. Поваренков). В частности, это повышение по мере профессионализации избирательности в анализе ситуации деятельности. Другими словами эту же закономерность можно обозначить как переоценку функциональной и личностной значимости информации. В более сложных видах деятельности избирательность восприятия информации о реальности, возможно, выражается в поиске и нахождении ситуаций проблемности. Эта избирательность хорошо иллюстрируется У.Найссером применительно к деятельности шахматиста, который видит не просто позиции, сложившиеся на шахматной доске, а именно «критические фигуры и критические поля».

Однако избирательности восприятия профессиональной ситуации, о которой идет речь, явно недостаточно для формирования компетентностей профессионального мышления.

Важным представляется выработка профессионального контекста, который обеспечивает успешное функционирование опыта. Под профессиональным контекстом мы понимаем ту широкую совокупность обстоятельств, которую необходимо учитывать при разрешении ситуаций проблемности профессиональной деятельности. Всю эту совокупность трудно описать, тем более - систематизировать. В нее могут входить, помимо собственно профессиональных, более широкие экономические, организационные, социологические и юридические аспекты ситуации. Наличие контекста позволяет субъектам мышления реализовывать при решении ситуаций проблемности следующие компетентности:

- привлечение в условиях дефицита информации максимального объема информации для построения условий мыслительной задачи;

- использование для разрешения ситуаций проблемности средств и приемов из других сфер деятельности;

отбор из массы проблемных эпизодов тех, которые максимально связаны с эффективностью

выполняемой деятельности.

В ходе профессиональной подготовки (в том числе, и в вузовском обучении), продуктивным представляется построение занятий по формированию практического мышления будущих профессионалов на основе предварительного изучения особенностей их профессионального проблемного пространства. Это, хотя и не решает проблему кардинально, способствует созданию оптимального обучающего контекста, представляющего собой синтез профессионального и учебного пространства.

Наша практика преподавания с использованием концепта «проблемное пространство» позволяет сформулировать следующие положения, значимые для организации практических занятий со студентами.

1. У студентов в процессе вузовского обучения спонтанно формируется некоторое проблемное пространство их будущей профессиональной деятельности.

2. Формирующееся у студентов проблемное пространство в значительной мере неадекватно реальной практической деятельности. Разумеется, нет «правильных» и «неправильных» постановок ситуаций проблемности. Однако есть основания говорить о некоторой «нормативности» проблемного пространства реальной профессиональной деятельности, обеспечивающей приемлемый уровень ее качества.

3. Студентами с большей степенью адекватности отражается та часть проблемного пространства будущей профессиональной деятельности, которая связана с «непосредственными» ситуациями проблемности, то есть с ситуациями, прямо касающимися их профессиональных обязанностей, выполнением их профессиональных функций (например, работа с клиентами, диагностическая, тренинговая работа и др.) по сравнению с «опосредованными» ситуациями (взаимоотношения с руководителями, коллегами, структурирование рабочего времени и т.д.).

4. Сформировавшиеся у студентов особенности проблемного пространства в значительной степени инерционны и с трудом поддаются коррекции. Это выражается в том, что будущие специалисты воспринимают предлагаемые им в ходе учебных занятий ситуации односторонне, не видят их различных сторон и возможностей выхода из них.

Выделенные нами особенности спонтанно формирующегося проблемного пространства, по нашему мнению, и подлежат коррекции в ходе практических занятий в рамках спецкурсов, что может осуществляться с помощью следующих средств:

- обсуждение «чужих» ситуаций проблемности, позволяющее проанализировать деятельностную ситуацию с различных сторон;

- поиск альтернативных решений выделяемых ситуаций проблемности. Помимо выбора оптимальных решений, поиск альтернативных решений также позволяет увидеть ситуацию с точки зрения другого человека. Это помогает понять способ мышления и видение ситуации другим человеком, что в свою очередь формирует навыки решения проблем;

- оценка и ранжирование ситуаций проблемности по различным параметрам: необходимости разрешения, возможности предотвращения, трудности разрешения и т.д.;

- анализ предлагаемых решений по различным параметрам, например, с точки зрения их пассивности, агрессивности или активности, а также самостоятельный поиск студентами оснований для классификации решений, что позволяет развивать механизмы их поиска.

Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 05-06-06-365а и гранта Президента Российской Федерации по государственной поддержке ведущих научных школ Российской Федерации, № проекта НШ-5262.2006.б.

МОЛОДЕЖЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Коряковцева О.А., кандидат педагогических наук, декан факультета переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

В последние годы с изменением общенаучного подхода к решению ряда социальных проблем возникла потребность в системном подходе к изучению всего многообразия общих связей и закономерностей молодого поколения, в рассмотрении молодежи как органического субъекта разви-

тия общества. Сегодня ученые определяют молодежь как социально-демографическую группу общества, выделяемую на основе совокупности характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми или другими социально-психологическими свойствами, которые определяются уровнем социально-экономического, культурного развития, особенностями социализации в российском обществе.

Психологическое исследование молодежи предполагает анализ особенностей положения и социальных функций молодежи в обществе. Многие ученые занимались проблемой изучения молодежи как психологического феномена.

В XX веке значительное влияние на расширение поля социально-философской проблематики изучения роли молодежи в обществе оказали сочинения З. Фрейда. Эволюция его взглядов шла от «физиологического материализма» к утверждению автономии психического и антропологическим разновидностям философии жизни.

Что касается психологического аспекта исследований проблем вовлечения молодежи в социальное функционирование, следует обратиться к ретроспективному анализу психологических воззрений на феномен молодежи.

Открытие феномена «подростковости» приписывается американскому психологу С. Холлу. В своей работе «Психология подростковости» (1904 г.) он доказывает, что развитие индивида повторяет развитие общества. В то же время повышенная эмоциональность молодости разрывает подрастающее поколение в двух противоположных направлениях – назад к природе (сексуальность), и вперед к цивилизации (культура). Эта характеристика подростковости как периода эмоциональной неуправляемости была весьма популярна в начале XX века, и до сих пор во многом определяет обывательский взгляд на молодое поколение.

Г.С. Холл (1846-1924) – видный американский психолог, один из основателей педологии (наука о детях), одним из первых провел обобщающее исследование. Его работа «Юность» (1904) – первая теоретическая работа, в которой заложены основы психологии и социологии молодежи как относительно самостоятельных научных дисциплин. Основное положение: в развитии человека действует закон рекапитуляции, т.е. сжатого повторения основных этапов развития человечества в психическом развитии человека.

Юность определяется как «второе рождение» человека, это период бунта («бури и натиска»), наполненный стрессами и конфликтами, доминанты этого периода – нестабильность, энтузиазм, смятение.

Заслуга С. Холла заключается в том, что он впервые описал амбивалентность (несогласованность, противоречивость) и парадоксальность характера подростка. Выделил 12 антитез-противоречий, между которыми колеблется юность: активность сменяется упадком сил, неистовая веселость – унынием, самоуверенность – застенчивостью, трусостью, стремление к возвышенному – низменными страстями, общительность – потребностью в уединении. Период юности представляет собой кризис самосознания, преодолев который человек приобретает чувство индивидуальности.

С. Холл впервые представил эмпирически обоснованные положения относительно юношеских болезней и преступности. Огромное значение для современной науки имеет его изучение вопросов пола.

К. Гроос (1861-1946) – немецкий психолог. Его работа «К психологии молодежи в переходном возрасте» (1912) представляет наиболее полную биологическую теорию переходного возраста. Одно из положений: если «старший ребенок» (индивид на поздней стадии детства) руководствуется волей и привычкой, то в переходном возрасте человеком вновь овладевают инстинкты.

«Основной инстинкт» (половой инстинкт) прикрывается и умеряется четырьмя другими инстинктами, которые выступают в более осознанных формах: 1) влечение к сближению, связанное с мечтательностью; 2) влечение к замкнутости; 3) влечение к самоутверждению (имеет сексуальные и социальные истоки); 4) влечение к борьбе (выступление против соперников).

Ряд идей Грооса, в частности о втором возврате инстинктов как основных импульсов действия в переходный период, сохранили свое значение и сегодня.

Ш. Бюлер (1893-1974) – австрийский психолог, эмигрировала в США. Раскрывает более сложное соотношение психических и биологических факторов становления личности в период молодости. Работа «Душевная жизнь юных» (1922) – попытка обобщить эмпирические данные для объяснения специфики юношеского возраста. Она подчеркивала биологическую ориентацию своей концепции.

Впервые дала многостороннюю характеристику периода созревания (пубертации). Время пубертации – это «период, когда происходит становление первичных и вторичных половых признаков. С наступлением их созревания заканчивается детство и наступает юность».

Последовательно проводит идею, что генеральной потребностью юношеского возраста является «потребность в дополнении», которая вытекает из полового инстинкта. Потребность в дополнении осуществляется в двух формах: примитивной и культурной. Примитивная форма психологических реакций зависит от биологической первоосновы: повышенная чувствительность, возбудимость, усиление всех способностей и интересов, обостренное чувство красоты, «стремление к прихорашиванию, выставлению себя на передний план», желание странствовать, томление. Культурная форма психического созревания проявляется как душевное созревание (возвышается над примитивной).

Предприняла попытку разграничить этапы психологического развития молодого человека: отрочество (10-12 лет – 17 лет) и юность (17 лет – 24 года).

А. Фрейд (1895-1982) – психолог. В своей работе «Психология «Я» и защитные механизмы» сосредоточила внимание на специфике периода полового созревания. Продолжает изучать пубертат, разрабатывает теорию защитных механизмов «Я», изучая особенности взаимоотношений между «Оно» (бессознательные влечения) и «Я» (эго). «Оно» неизменно, уравнивается изменчивостью «Я». «Я» использует другие защитные механизмы от давления инстинктов, что позволяет увидеть динамические характеристики формирования «Я».

В раннем детстве устанавливается устойчивая диспозиция между «Оно» и «Я». Затем наступает «передышка» (латентный период), за которой «Оно» получает мощную стимуляцию от инстинктов в форме притока либидо. Происходит возрождение детской сексуальности, сталкивающейся с новыми преградами со стороны «Я», которое способно управлять силами «Сверх-Я» и активно противостоять влечениям. Особые механизмы защиты, присущие «Я», спасают человека от чувства тревоги, ограждают его сознание от травмирующих переживаний; благодаря им человек, вовлеченный в конфликт, способен успешно разрешить его, добиться согласия с окружающими и самим собой.

Эта линия психоаналитических исследований была продолжена Э. Фроммом и Э. Эриксонном, которые характеризовали юность как период становления новой идентичности. Однако в целом молодежная проблематика представлена в работах фрейдистов фрагментарно.

Теория Л.С. Выготского (1896-1934) представляет собой культурно-историческую концепцию социального становления молодежи, в которой он исходит из идеи развития при анализе различных этапов взросления. Период юношества (14-18 лет) – это «окончательное установление отношений со средой».

Каждый возраст производит революцию – скачок к качественно новому состоянию. Юношеский возраст – это переход к новой эпохе, «возраст, обращенный вперед».

Ряд авторов, характеризуя вклад Выготского в изучение молодежи, подчеркивает, что его концепция лишена догматизма классового подхода.

В 60-70-е годы XX века складывается система теоретических положений, получившая название социальной концепции молодежи. Границы ее содержания были определены в работах И.С. Кона. В своих работах: «Юность как социальная проблема» (1965), «Социология личности» (1967), «Психология юношеского возраста» (1979), «НТР и проблемы социализации молодежи» (1987) и др. он соединил социологический и психологический подходы к молодежи.

И.С. Кон трактует молодежь как социально-демографическую группу, выделяемую на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств. Данное определение стало основным в отечественной социологии молодежи.

С.Н. Иконникова в своей работе «Молодежь: Социологический и социально-психологический анализ» (1974) сформулировала определение, согласно которому «молодежь является классово-дифференцированной социально-демографической группой общества, включающей в себя молодых людей от 16 до 30 лет; их положение и роль в обществе, функции и виды деятельности, а также ценностные ориентации, мировоззрение, интересы, потребности и социально-психологические свойства обусловлены характером социально-политического строя, общественными отношениями, исторической ситуацией».

Таким образом, психологическое изучение молодежи ориентировано прежде всего на: определение границ данной возрастной группы, обозначение характеристик, отличающих подрастающее

поколение, изучению взаимоотношений молодых людей и общества и проблем, возникающих в процессе этих взаимоотношений.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ В ВУЗЕ

Лебедев Е.В., ассистент кафедры управления школой Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Современные тенденции социально-экономической и информационной трансформации общества, усложнение на всех уровнях управленческих процессов и превращение знаний в один из самых востребованных ресурсов актуализируют вопросы исследовательской составляющей менеджмента и исследовательских компетенций менеджера (Э.М. Коротков, А.В. Игнатьева, М.М. Максимцов, Л. Спенсер, С. Спенсер и др.). Динамика социокультурных и образовательных тенденций заставляет по-новому взглянуть на проблему подготовки менеджеров. В этих условиях должно возрасти внимание к формированию исследовательских компетенций в процессе подготовки к профессиональной деятельности менеджеров в вузе.

Личность менеджера как состоявшегося профессионала может быть сформирована лишь в результате длительного периода профессиональной деятельности. Однако уже в процессе обучения необходимо заложить основы для этого - совокупность теоретических знаний, практического опыта, личностных и профессиональных качеств современного специалиста.

Следовательно, первостепенную роль в формировании будущего профессионала играет образование.

В настоящее время компетентностный подход является широко обсуждаемой темой, соответственно, существуют различные определения лежащих в его основе понятий компетенция / компетентность (И.А. Зимняя, В.И. Байденко, В.Г. Горб, Л.М. Устич, Ю.Г. Татур, Н.Г. Каркуленко, Л. Спенсер, С. Спенсер и др.)

Компетентностный подход рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда (В.И. Байденко); он акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях (Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, А.В. Соколова); результат раскрывается через совокупность различного рода компетенций (Ю.Г. Татур).

Работа по созданию Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования 3-го поколения ведется на основе компетентностного подхода. Это актуально и для стандартов профессиональной подготовки менеджеров в высшей школе России.

Компетентностная модель менеджера - это необходимое условие его успешной подготовки в вузе к профессиональной деятельности; ее составляющие - компетенции (компетентности) - «характеристики» менеджера, приобретаемые в процессе профессионального обучения и характеризующие его готовность к профессиональной деятельности с позиций самостоятельности, ответственности, эффективности.

В нашей работе мы придерживаемся позиции А.В. Хуторского и под компетенцией понимаем некоторое отчужденное, заданное наперед требование к образовательной подготовке обучающегося, а под компетентностью - уже состоявшееся его личностное качество (характеристику).

Мы рассмотрели (по примеру Н.В. Фроловой) государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования 2-го поколения (ГОС ВПО), направленные на подготовку менеджеров. Среди них стандарты специальностей «Менеджмент организации», «Управление персоналом», «Экономика и управление на предприятии», «Антикризисное управление», «Управление качеством», «Организация и управление наукоемкими производствами».

Проведенный анализ показал, что для менеджеров всех шести направлений можно выделить общие виды деятельности, такие как: управленческая, организационная, экономическая, финансовая, информационная, аналитическая, проектно(научно)-исследовательская, диагностическая, инновационная, консультационная, образовательная.

Но осуществление менеджерами заявленных видов деятельности невозможно без обладания ими не только образованностью, знаниями, умениями, навыками, определенными ГОСТами, но и ключевыми профессиональными компетенциями (В.В. Афанасьев): информационной, аналитиче-

ской, коммуникационной, коммуникативной, организационной и управленческой.

Перечисленные выше профессиональные компетенции (в структуре возможной компетентностной модели менеджера) являются инвариантными (В.И. Байденко, Ю.Г. Татур и др.) для широкой области профессиональной деятельности, в нашем случае, для всех сфер, отраслей, уровней и направлений управленческой деятельности, то есть они присущи всем специалистам-менеджерам, независимо от специализации. Которая, в свою очередь, определяется наличием соответствующих специализированных (вариативных) групп (кластеров) компетенций. Специальные компетенции - это компетенции, привязанных к конкретному объекту, предмету труда (И.Г. Галамина).

Наряду с этим мы исходим из того, что компетенции должны быть «организованы» в своеобразные группы (В.И. Байденко) или кластеры, если рассматривать классические исследования в области компетенций (Д. МакКлелланд, Л. Спенсер, С. Спенсер).

С этих позиций рассмотрим приведенные выше компетенции из (группы) кластера исследовательских..

В перечень инвариантных профессиональных компетенций менеджера мы считаем необходимым, включить кластер исследовательских компетенций (компетентностей), среди которых: «системность», «превентивность», «инновативность», «прогностичность», «ментальность».

Каждая компетенция (компетентность) как целостная, законченная конструкция в своем содержании предполагает:

- во-первых, когнитивный (знание и понимание всех дидактических единиц, относящихся к той или иной компетентности) компонент;
- во-вторых, поведенческий (практический, активный, определяющий какими способами, методами, приемами и в каких формах деятельность осуществляется в различных ситуациях) компонент;
- в-третьих, ценностный (мотивационный, этический, правовой контекст и даже конкретные национальные (страновые) и международные условия реализации компетентности) компонент.

С нашей точки зрения, указанные компоненты могут рассматриваться в качестве уровней сформированности тех или иных компетентностей, иными словами могут стать основой разработки соответствующих критериев для оценки этих уровней.

Для представленных компетентностей содержание когнитивного и ценностного компонентов, по нашему мнению, укладывается в общие схематические рамки.

Когнитивный компонент: 1) обучающийся знает основные понятия, касающиеся данной компетенции; 2) знает основные объекты (предметы, процессы) реальной действительности (профессиональной деятельности), в отношении которых задана эта компетенция; 3) знает (понимает), для чего менеджеру в его профессиональной деятельности необходима данная компетенция. Методы диагностики: тестирование, анкетирование и др.

Ценностный компонент (личная заинтересованность в данном виде деятельности) обучающийся осознает индивидуальную и социальную значимость данной компетенции. Методы диагностики: тестирование, беседа и др.

Поведенческий же компонент содержит специфичные для каждой компетенции (компетентности) индикаторы и требует отдельного более широкого рассмотрения.

МОТИВАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ

Лейбина А.В., ассистент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль

В условиях модернизации российского образования объективно наблюдается символическое «деление» воспитателей на творчески активных и творчески неактивных, которое присутствует в одинаковых условиях труда. В трудах Ф.Н. Гоновой, М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.М. Матюшкина, Л.М. Митиной, А.А. Орлова, Ю.П. Поваренкова, Я.А. Пономарева, К.А. Славской и др., посвященных творческому профессиональному мышлению, практически не исследовано мышление воспитателей ДОУ. В разработках в области общей мотивации, мотивации трудовой и творческой деятельности В.Г. Асеева, Д. Аткинсона, Т.Л. Бадоева, В.К. Виллонас, К. Замфир, Е.П. Ильина, А.В. Карпова, В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.К.

Маркова, В.С. Мерлина, В.Е. Мильмана, О.Ф. Потемкиной, Х. Хекхаузена, П.М. Якобсона, В.Д. Шадрикова и др. говорится об особенностях мотивации творческого профессионального мышления у людей различных профессий, при этом рассмотрение мотивационно-целевого компонента творческого профессионального мышления воспитателей ДОУ не производилось.

Объект исследования: творческое профессиональное мышление воспитателей ДОУ.

Предмет исследования: мотивационно-целевой компонент творческого профессионального мышления воспитателей ДОУ.

Цель исследования: изучение мотивации творческого профессионального мышления воспитателей.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ проблемы творческого профессионального мышления воспитателей ДОУ, основных теорий и концепций, касающихся мотивации творческой профессиональной деятельности.

2. Создать методический инструментарий, позволяющий диагностировать уровень творческого профессионального мышления воспитателей.

3. Провести сравнительный анализ мотивационных и целевых характеристик творческого профессионального мышления воспитателей.

4. Определить взаимосвязи между мотивационными компонентами и уровнем творческого профессионального мышления воспитателей.

В результате эмпирического исследования были сделаны следующие выводы:

1. Выраженность мотивации на творчество, творчество во благо общества, преобладание внутренней мотивации над внешней, направленность на результат - имеют прямую корреляцию с уровнем творческого профессионального мышления, а мотивация на общение, комфорт и внешняя отрицательная мотивация - обратную корреляцию. Существует прямая связь между ценностями: достижение, самостоятельность, гедонизм, стимуляция, универсализм и безопасность и уровнем творческого профессионального мышления педагогов ДОУ. И обратная связь между ценностями власть, доброта, конформность и уровнем творческого профессионального мышления.

2. Мотивационные компоненты ситуативного уровня творческого профессионального мышления являются более согласованными, чем мотивационные компоненты надситуативного уровня творческого профессионального мышления.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭФФЕКТИВНЫХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНА

Маленова А.Ю., кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

Попытка разграничения собственно усилий субъекта, направленных на преодоление нежелательных событий, и результаты этих усилий, то есть выделение одновременно процессуального и результативного аспектов копинг-поведения, по мнению К.Муздыбаева, является одним из подходов к рассмотрению проблемы совладания, позволяющих судить о степени значимости, ценности, эффективности любой попытки совладания с проблемной ситуацией [2]. В данном контексте следует отметить, что проблема оценки эффективности копинг-поведения пока еще не нашла в психологии однозначного решения, взгляды многих авторов порой бывают диаметрально противоположны относительно продуктивности той или иной стратегии преодоления. Видимо, специфика каждой ситуации и ее субъективная значимость на определенном этапе жизни человека определяет выбор той или иной стратегии, каждая из которых позволяет справляться с трудностями. Другими словами, любые стратегии преодоления могут быть адаптивны относительно отдельных ситуаций и отдельных людей.

Предметом нашего изучения выступают копинг-стратегии студентов в ситуации экзамена. Разделяя идею о том, что эффективность определяется субъективным благополучием субъекта, и, следовательно, любая стратегия, приводящая к такому эффекту, может расцениваться как успешная [3], мы все же полагаем, что относительно нормативных стрессогенных ситуаций, к числу которых

относится и экзаменационная, можно говорить не только об эффективности их преодоления, но и о возможности ее формирования. Для подтверждения нашей идеи мы обратились непосредственно к студентам 1-4 курсов обучения для изучения выбираемых ими стратегий совладания с экзаменационным стрессом и оценки их эффективности. Обследовав более 400 студентов с помощью методики «Анкета оценки копинг-стратегий» С.С. Carver (в адаптации Л.И. Дементий) [1] мы выявили значительное сходство между иерархиями предпочтения копинг-стратегий в ситуации экзамена и оценки их студентами с точки зрения эффективности (r_s эмп.=0,917 при $p \leq 0,01$), что доказывает стремление студентов использовать в качестве приоритетных конструктивные способы преодоления экзаменационной ситуации такие как планирование, активный копинг, подавление конкурирующей деятельности, положительное истолкование и рост, поиск активной общественной поддержки (таблица 1).

Таблица 1

Иерархии выбираемых и эффективных копинг-стратегий студентов в ситуации экзамена

№	Копинг-стратегии	Ранг стратегии	
		Выбираемые (N=379)	Эффективные (N=451)
1	Активный копинг	2,5	2
2	Планирование	2,5	1
3	Поиск активной общественной поддержки	5	4
4	Поиск эмоциональной поддержки	7	6
5	Подавление конкурирующей деятельности	4	3
6	Обращение к религии	12	13
7	Положительное истолкование и рост	1	5
8	Сдерживание	8	7
9	Принятие	6	10
10	Фокус на эмоциях	9	8
11	Отрицание	13	12
12	Ментальное отстранение	11	9
13	Поведенческое отстранение	14	14
14	Использование алкоголя	15	15
15	Юмор	10	11

Примечание. Ранг характеристики определяется процедурой ранжирования, где 1 присваивается самой выраженной стратегии в ответах студентов, а 15 - наименее выраженной.

Однако больший интерес для нас представляет обнаружение некоторого несоответствия между представлением студентов об эффективном преодолении экзаменационного стресса и их реальным копинг-поведением, направленным на достижение поставленной цели (таблица 2).

По мнению студентов, успех преодоления ситуации экзамена преимущественно определяется путем планирования деятельности (90,2% опрошенных), осуществления активных действий по преодолению (90% опрошенных), подавления конкурирующей деятельности (81,8% опрошенных), поиска активной общественной поддержки (74,3% опрошенных). При этом в реальной ситуации экзамена к данным стратегиям как приоритетным прибегает значительно меньшее число студентов (65,4%, 64,9%, 62,5%, 45,9% и соответственно). При этом в реальной ситуации экзамена повышается статус таких стратегий как обращение к религии, принятие, фокус на эмоциях, юмор, положительное истолкование и рост. Полученная картина, на наш взгляд, отражает потребность студентов в формировании конкретных копинг-стратегий, учитывающих, с одной стороны, требования экзаменационной ситуации, с другой, их индивидуальные особенности и ресурсы, что в свою очередь дает возможность осуществлять как групповую, так и лично-ориентированную работу с обучающи-

**Значимость различий количества студентов, выбирающих
копинг-стратегии в качестве приоритетных и считающих
их эффективными (в %)**

№	Копинг-стратегии	Выбираемые (N=379)	Эффектив- ные (N=451)	φ*эмп.
1	Активный копинг	64,9	90	8,97**
2	Планирование	65,4	90,2	8,91**
3	Поиск активной общественной поддержки	45,9	74,3	8,45**
4	Поиск эмоциональной поддержки	40,6	34,1	1,93*
5	Подавление конкурирующей деятельности	62,5	81,8	6,27**
6	Обращение к религии	17,1	4,7	5,96**
7	Положительное истолкование и рост	66	59,9	1,82*
8	Сдерживание	16,3	27,1	3,78**
9	Принятие	34,8	6,2	10,89**
10	Фокус на эмоциях	23,5	13,3	3,8**
11	Отрицание	1,6	1,8	0,21
12	Ментальное отстранение	8,7	9,8	0,54
13	Поведенческое отстранение	1,6	1,1	0,63
14	Использование алкоголя	0,2	0,9	1,44
15	Юмор	16,3	6	4,82**

Примечание. В таблице указан уровень значимости различий, где ** соответствует $p \leq 0,01$, * - $p \leq 0,05$.

Таким образом, полученные результаты позволяют не только определить предпочитаемые и отвергаемые студентами стратегии совладания с ситуацией экзамена, но и оценить их с точки зрения эффективности, а также наметить пути ее повышения за счет формирования стратегий, обеспечивающих успешное взаимодействие личности со стрессогенной ситуацией в двух плоскостях - объективно-ситуационной и субъективно-личностной.

Библиографический список

1. Дементий, Л.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения /Л.И. Дементий // Журнал прикладной психологии. - 2004. - №3. - С.20-25
2. Муздыбаев, К. Стратегия совладания с жизненными трудностями /К.Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. Том 1. - 1998. - № 2. - С. 100-111
3. Lazarus R.W., Folkman S. The Concept of Coping // Stress and Coping: an anthology. - N.Y.: Columbia University Press, 1991. p. 189-206.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ К ПРОДУКТИВНОМУ МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Печерский В.Г., Саратовский государственный социально-экономический университет,
г. Саратов

В отечественной теории и практике коррекционной психологии и педагогики внимание к проблеме межличностного взаимодействия подростков и юношества с психическим недоразвитием, как основной сферы онтогенетической социализации, все более возрастает. Однако вряд ли можно говорить о достаточной мере теоретической разработанности этой проблемы, пригодной для успешного решения задач психолого-педагогической практики, главными из которых являются социальная адаптация и социальная интеграция лиц с психическим недоразвитием. Во многом сохраняющаяся в отечественной коррекционной психологии и педагогике система представлений о психическом недоразвитии, главным образом, как о феномене органического дизонтогенеза, препятствовала изучению функционального значения факторов личностного ряда, обеспечивающих процессы саморазвития индивида, его индивидуальную социальную активность. Вне данного контекста, как нам представляется, невозможна полноценная разработка проблем адаптациогенеза, социализации этой категории молодых людей.

Полагаем, что развитие способностей к продуктивному межличностному взаимодействию у подростков и юношества с легкой умственной отсталостью является одним из важнейших направлений коррекционно-развивающей и реабилитационной работы образовательного учреждения.

Разрабатывая психолого-педагогические условия развития способностей к продуктивному межличностному взаимодействию у подростков и юношей с легкой умственной отсталостью мы основывались на следующих концептуальных положениях:

1. Особенности психической деятельности детей с легкой умственной отсталостью определяют функциональную специфичность детерминант опосредствования и понимания явлений окружающей действительности, смыслов и ценностей референтного «Другого», группы.

2. Специфическая социальная активность подростков и юношества в системах «Я - Другой» или «Я - Другие», связанная с познанием субъектности «Другого» и опосредованно - с познанием и определением самого себя, стимулирующая такое самоизменение, которое обуславливает повышение адаптационных и интеграционных возможностей личности, может быть определена как продуктивное межличностное взаимодействие.

3. Личностные свойства, обуславливающие особенности восприятия образа и смыслов референтного «Другого», процессы рефлексии, интериоризации и идентификации, формирования собственного образа, смыслов и ценностей как психологических механизмов самоизменения и саморазвития личности, определяют способности к продуктивному межличностному взаимодействию.

4. Рассматривая психологическое обеспечение активности личности, направленной на познание субъектности «Другого» и опосредованно - на познание и определение самого себя в процессе межличностного взаимодействия мы, тем самым, апеллируем к функциональным образованиям самосознания, заключающим в себе взаимосвязанные механизмы отражения этой субъектности: трансценденции, рефлексии, интериоризации, эмпатии, идентификации, экстериоризации. В этом контексте психологическое содержание категории «способности к продуктивному межличностному взаимодействию» может быть определено как интегративные свойства структурных образований самосознания личности, определяющие направленность ее активности на самоизменение, адаптацию и индивидуализацию в условиях межличностного взаимодействия.

Реализация представленных идей была осуществлена в разработке модели психолого-педагогических условий саморазвития личности подростков и юношей с легкой умственной отсталостью, становления функциональных свойств их самосознания как личностных факторов, обуславливающих проявление способностей к продуктивному межличностному взаимодействию.

Концепция адаптивного и неадаптивного способов существования, самодвижения человека, сформулированная С.Л.Рубинштейном, послужила методологической основой для построения двухуровневой (двойного формата) системы психолого-педагогической поддержки процессов саморазвития.

Модель включает в себя три содержательных блока в организации системы психолого-

педагогической поддержки, параметры которых определены задачами развития содержательных и функциональных свойств структурных образований самосознания подростков и юношей с легкой умственной отсталостью (рисунок 1).

Информационно-познавательный блок предназначен для развития когнитивного компонента «Я», обеспечивающего регуляцию актуальных потребностей и становление механизмов психологической защиты. Одновременно, в границах этого блока оказывается влияние на развитие содержательных компонентов рефлексии, аттракции, каузальной атрибуции, способствующих интериоризации общественных и групповых норм и ценностей, формированию социальных установок, планов, стратегий поведения.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА					
ОБОГАЩЕНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ РЕСУРСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ					
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА					
Развивающая стратегия			Формирующая стратегия		
Создание условий образовательной среды, стимулирующих процесс саморазвития личности			Поддержка в формировании коммуникативных компетенций и личностных свойств		
РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ					
Гуманитарно-культурологический	Личностно-деятельностный	Рефлексивный	Диалогический	Ценностно-ориентационный подход	
Субъекты образовательного процесса			Развитие самосознания воспитанников		
Просвещение	Консультирование	Реализация обучающих и развивающих программ	Информационно-познавательный блок	Личностно-рефлексивный блок	Межличностный блок
Формат адаптивного взаимодействия			Формат неадаптивного взаимодействия		
СПОСОБНОСТИ К ПРОДУКТИВНОМУ МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ					

Рисунок 1. Модель психолого-педагогических условий развития способностей личности к продуктивному межличностному взаимодействию

Личностно-рефлексивный блок обеспечивает создание психолого-педагогических условий, способствующих анализу собственных действий, поведения, самооцениванию, активно влияющих на процессы саморазвития личности и формирование ценностно-смыслового, оценочно-презентативного, рефлексивного и других образований личности.

Межличностный блок в системе психолого-педагогической поддержки предназначен для расширения и усложнения сферы межличностного взаимодействия подростков, обуславливающей разноплановость рефлексии, инициацию сравнения, выбора, различную модальность идентификации, возникновение и разрешение противоречий, развитие способности к критической реконструкции реальности и «присвоению» качеств, содействующих формированию собственной системы ценностей, развитию индивидуальности.

Формами реализации модели образовательной среды психолого-педагогической поддержки были специальные занятия, которые проводились во внеучебное время, в течение учебного года, один раз в неделю по два академических часа с 10-минутными паузами отдыха, переключения, психологической разгрузки.

Методический инструментарий данных занятий, основанный на интеракции, имеет ряд очень

важных для развивающей работы эффектов, на которые и была сделана ставка при его отборе и технологическом построении. В него были включены диалоговые методы, игровые методы, тренинги, которые достаточно широко используются в современной психологической и педагогической практике именно потому, что включают в себя процедуры анализа конкретных ситуаций межличностного и социального взаимодействия, самоанализа (рефлексии), проектирования действий, поведения, прогнозирования последствий, самостоятельной разработки алгоритма принятия решения и осознания вариантов эффективных действий. В этих процедурах заключены механизмы, способствующие неординарному и критическому мышлению, обоснованию своих позиций, своих жизненных ценностей, развитию умений выслушивать иную точку зрения, сотрудничать, проявляя при этом доброжелательность и толерантность по отношению к субъектам взаимодействия. В результате подобных операций происходит преобразование структур самосознания, развитие, усложнение и совершенствование психических свойств субъекта, которые в свою очередь обеспечивают успешность и продуктивность его межличностного и социального взаимодействия с «Другими», т. е., по сути, происходит развитие способностей субъекта к продуктивному межличностному взаимодействию в социальной среде.

ПРОБЛЕМА ПРЕОДОЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ ОСВОЕНИЮ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Румянцева Т.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Института развития образования, г. Ярославль;
Швецова С.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, заместитель директора
Городского центра развития образования, г. Ярославль

Умение взаимодействовать с информацией относится к ключевым функциям процесса управления для руководителя любой сферы деятельности, хоть бизнеса, науки, так и образования. Именно это умение и способность руководителя лежит в основе информационной основы власти, дают возможность руководителю опираться в своей работе на власть эксперта (знатока).

Объектом нашего рассмотрения является руководитель сферы образования. Усложнение самого объекта управления (дифференциация уровней образования) и требований к нему выдвигает перед руководителями задачу эффективного использования для целей управления автоматизированных информационных систем (АИС).

На современном этапе необходимость использования АИС в практике управления уже не вызывает сомнений. АИС позволяет обрабатывать большие массивы информации о состоянии достаточно сложных объектов управления для получения новых знаний о нем. Но, несмотря на безусловную осознаваемую значимость использования АИС в теоретическом плане, обнаруживается сопротивление на этапе ее практического освоения. Причем сопротивление освоению АИС проявляется не только у рядовых сотрудников, что является вполне понятным и ожидаемым (меняется стереотип деятельности, требуется осваивать новое и непривычное), но и у руководителей, которые являются непосредственными заказчиками АИС. Как это можно объяснить? Какова природа и механизмы данного сопротивления?

Во-первых, необходимо отметить, что АИС представляет собой достаточно сложный объект, освоение которого требует немало временных, интеллектуальных и эмоциональных ресурсов руководителя. Отсюда вытекают следующие основные виды сопротивления этому освоению:

- сопротивление перегрузке: «вот еще одна нагрузка, как с ней справиться, можно ли ее избежать?». В качестве дальнейших возможных механизмов выступают психологические защиты (защитные механизмы) по типу рационализации («Ничего страшного не случится, если я отложу освоение данного АИС на лучшие времена, когда будет времени побольше») или отрицания («Ну что такого ценного дадут мне эти исследования. Ведь жили как - то и без ее данных... Вот соберу совещание, обсудим, все станет ясно и так...»);

- сопротивление угрозе своему Я (страх пошатнуть, повергнуть собственное самоуважение): «вдруг я не смогу быстро разобраться, как я буду выглядеть...». В основе данного вида сопротивления лежит страх обнаружить и показать свое несовершенство, свою некомпетентность;

- другой вариант сопротивления может быть связан с более распространенным страхом пе-

ред техникой и программным обеспечением вообще: «Это все так сложно, как в этом разобраться, вдруг что-нибудь не так сделаю, сломаю, будет неудобно»;

- сопротивление большей ответственности. Освоение и внедрение АИС будет требовать большей персональной ответственности за принятые руководителем на основе полученной информации управленческие решения. Когда разработана и внедрена соответствующая управляемому объекту его информационная модель, руководителю уже будет сложно и неубедительно сетовать на недостаток информации при принятии управленческих решений. Учет и анализ информации по управляемому объекту с помощью АИС будет зависеть уже от самого руководителя. Соответственно принятие или непринятие управленческих решений при наличии информации от АИС становится более персональным, ответственным. Отметим, что данный вид страха является трудно осознаваемым самим руководителем и признать его в себе очень трудно, так как это вроде бы противоречит типичной профессиональной деятельности, связанной с принятием управленческих решений и, соответственно, с принятием ответственности за них.

Способность руководителя справляться с возникающими сопротивлениями, а также сама их выраженность определяют то, как будет действовать руководитель с АИС. Можно выделить три основных варианта такого взаимодействия: два конструктивных и один неконструктивный.

Неконструктивный вариант является неизбежным, когда руководитель не справляется под «натиском» сопротивлений и защитных механизмов и отодвигает освоение АИС от себя под разными предлогами, превращая саму АИС в «памятник». Тем самым работа многих людей, разрабатывающих и внедряющих АИС оказывается безрезультатной, а сам руководитель не имеет возможности своевременно воспользоваться всеми преимуществами информатизации управленческой деятельности.

Рассмотрим конструктивные варианты взаимодействия руководителя с АИС.

Первый вариант конструктивного взаимодействия условно можно назвать «Я сам». Он предполагает самостоятельное использование руководителем всех возможностей АИС.

Можно выделить несколько типов руководителей, предпочитающих этот вариант взаимодействия с АИС, но отличающихся различными мотивами выбора данного варианта взаимодействия.

Одни предпочитают «взять все в свои руки», так как не хотят «делиться» информацией о своем управляемом объекте, боясь потерять всю полноту власти над информационными потоками, или опасаясь, что их «подсидят» (сместят) воспользовавшись обнаруженными недочетами, ошибками, которые неизбежны при выполнении любой профессиональной деятельности («Это - мое!!!»).

Другие «берут все на себя» в силу стремления доказать себе и окружающим свою продуктивность, способность справляться со сложными задачами («Я все могу!»). Иногда это сочетается с недоверием к способностям своих подчиненных («Ты неловок, дай-ка я») и неумением делегировать им часть важных управленческих функций, отсутствием четко построенной системы контроля деятельности подчиненных.

Следующий вид мотива связан с такой личностной особенностью как любознательность: у руководителя проявляется ярко выраженный исследовательский интерес («Хочу все знать»). И он «встраивает» работу с АИС в собственную управленческую деятельность иногда в ущерб другим ее составляющим.

Следует подчеркнуть, что данный конструктивный вариант взаимодействия с АИС, включающий в себя освоение и работу с информационной моделью, предполагает от руководителя активного использования всех своих ресурсов (временных и психологических). Поэтому не для всех руководителей этот вариант возможен в силу их объективной загруженности текущими управленческими задачами, требующими от них принятия незамедлительных решений. Особенно затруднительно полностью самостоятельно использовать все возможности АИС тем руководителям, объектом управления которых являются сложные социально - экономические территориально - распределенные системы. Поскольку процесс информационной поддержки принятия управленческих решений для сложных объектов управления предполагает достаточно серьезные исследования состояния самого объекта. Например, когда в качестве объекта управления выступает территориальная система образования, то исследование этого объекта (системы образования) может проводиться с помощью мониторинга.

Необходимо отметить, что в основе представления объекта управления в виде системы моделей лежит положение, согласно которому при работе с АИС информация подразделяется на три вида:

- статистическая - это различные формы представления информации на основе результатов обработки данных мониторинга;

- аналитическая - это совокупность материалов, полученных на основе представленной статистической информации для описания и оценки состояния объекта управления и презентации полученных результатов;

- управленческая - это информация, базирующаяся на аналитической и лежащая в основе принятия управленческих решений.

При выполнении аналитических функций самим руководителем информация распределяется между двумя специалистами - руководителем и статистиком (специалистом, обеспечивающим получение и статистическую обработку данных мониторинга управляемого объекта с использованием компьютерных технологий). В «ведении» статистика находится статистическая информация, а аналитическая и управленческая - в ведении руководителя.

В этом случае у руководителя часто возникает иллюзия, что статистики могут представить не просто различные формы результатов обработки данных мониторинга (т.е. статистическую информацию), а полноценные аналитические материалы, на основе которых руководитель сформирует свой субъективный образ управляемого объекта и выработает управленческие решения.

Но это не находит подтверждения в практике: как правило, статистики не могут взять на себя аналитическую функцию в силу того, что максимально загружены в рамках своей основной деятельности, к тому же не обладают достаточной компетентностью относительно объекта управления. Поэтому руководитель при такой схеме должен брать всю аналитическую функцию на себя.

Теперь рассмотрим второй вариант конструктивного взаимодействия руководителя с АИС, когда не только получение статистической информации, но и создание аналитической информации делегируется другому специалисту («Я доверяю»). Отметим, что для большинства руководителей уровня топ - менеджера в силу большой загруженности наиболее приемлемым является именно данный вариант. Он предполагает построение системы взаимодействия между руководителем и АИС, включающую в себя посредника - аналитика, задачей которого и станет «перевод» или адаптация компьютерной («машинной») информации в пригодную для управленческих решений.

Рассмотрим второй вариант взаимодействия руководителя с АИС, предполагающую делегирование функции анализа информации специалисту-аналитику. При таком варианте информация распределяется между тремя специалистами - статистиком, аналитиком и руководителем. В «ведении» статистика по-прежнему находится статистическая информация, аналитическая передается аналитику, а в ведении руководителя остается только управленческая информация.

Такое четкое распределение видов информации между различными специалистами возможно только в том случае, если каждый из них понимает и принимает свою роль в системе деятельности, т.е. работает со своим видом информации и не выходит за пределы области своей компетенции. В противном случае между специалистами возникают конфликты, снижающие эффективность общей деятельности.

Наибольший риск выхода за пределы своей компетенции есть у аналитика в силу специфики его деятельности как посредника, поскольку именно он создает аналитическую информацию, служащую для принятия управленческих решений руководителем. Обозначим основные иллюзии - искушения аналитика, которые могут возникнуть в процессе его работы с АИС и нарушать ее эффективность:

- во - первых, у аналитика может возникнуть иллюзия собственной могущественности в связи с тем, что он напрямую работает с важной и значимой информацией, анализируя ее уже на конечных этапах исследования. Отсюда возникает соблазн присвоения результатов исследования, игнорируя вклад других специалистов.

- во - вторых, у аналитика может возникнуть соблазн власти, проявляющийся в желании вместо руководителя принять управленческое решение на основе аналитической информации или выступить с жесткой критикой решения руководителя, как не соответствующего аналитическим материалам. Возникновение данного соблазна связано с тем, что у аналитика, находящегося рядом с руководителем день за днем, появляется иллюзия легкости его работы. Появляется самоуверенность: «я знаю как лучше» или «я сделал бы лучше на его месте». Делая эти выводы из наблюдательной позиции, аналитиком часто не учитываются многие невидимые со стороны факторы, определяющие сложность, неоднозначность и эффективность деятельности любого руководителя.

Отметим, что своя иллюзия всемогущества может возникнуть и у руководителя. Ме-

ханизм ее возникновения связан также с тем, что руководитель работает с важной и значимой информацией, принимая на ее основе управленческие решения и воздействуя тем самым на объект управления. В качестве проявления данной иллюзии выступает недооценка вклада других специалистов (своих подчиненных) в создании информационной базы для принятия управленческого решения. Следствием чего может стать демотивация сотрудников.

С нашей точки зрения, основным средством, выступающим противовесом описанным выше иллюзиям и соблазнам выступает понимание и осознание всей системы работы с АИС и своего места в этой системе каждым из специалистов.

Так как в настоящий момент времени именно аналитическая функция и работа аналитика в системе взаимодействия руководителя и АИС являются менее описанными, представим свою точку зрения на должностные требования к данному специалисту.

Аналитик должен иметь опыт работы в сложных системах на должностях, предполагающих достаточный уровень самостоятельности и персональной ответственности за результаты своей работы. Также он должен уметь работать в команде и поддерживать лояльность к руководителю, осознавая и принимая свою роль в системе работы с информационными материалами. Претендент на должность аналитика разделяет следующие нормы этики: не разглашение никакой части информации без согласования с руководителем, распоряжение информацией только согласно установленному регламенту на рабочем месте.

ИССЛЕДОВАНИЕ В ОБЛАСТИ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Смирнов А.А., кандидат психологических наук, доцент Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль;

Смирнова А.Е., аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль;

В настоящее время в социальной психологии отсутствуют четкие представления о том, как проводить исследования в области межэтнических отношений в полиэтничных группах. Межгрупповые исследования имеют своим объектом две или более социальные группы. Проведение межгруппового исследования связано с необходимостью решения сложных методологических проблем.

В современной американской социальной психологии предлагается классификация исследовательских методологий на основании континуума. На одном полюсе континуума располагаются исследования, ориентированные на общие теоретические конструкты, признаваемые в качестве универсальных. Данная парадигма носит название модели общего процесса, поскольку задачи исследования предполагают, прежде всего, выявление общих конструктов или процессов, а не роли этнических либо культурных факторов в их формировании.

Для второй группы исследований характерно понимание интересующего исследователя феномена внутри культурных рамок исходя из существующей литературы или предполагаемых культурных ценностей и норм. Данная парадигма носит название модели предполагаемых этнических коррелятов. Термин корреляты указывает на то, что идентифицируемые культурные характеристики ассоциированы с конкретной этнической группой, а вовсе не на то, что исследование является корреляционным.

Исследования, относимые в соответствии с предложенным континуумом к третьей группе, направлены на изучение конкретных этнических или культурных факторов, имеющих психологическое значение. Данная группа исследований является наименее распространенной.

В своей работе мы разработали методический комплекс диагностики показателей этнического конфликта в подростковой группе.

При разработке методического комплекса мы исходили из необходимости изучения следующих статических и динамических компонентов конфликта, характеризующих как особенности индивида, так и межличностных взаимоотношений: этнических стереотипов, тревожности, агрессивности, толерантности, аффиляции, конфликтности и структуры внутригрупповых взаимоотношений.

В рамках нашей работы был разработан определенный методический комплекс для диагностики межэтнических установок и отношений в ситуации межэтнических взаимоотношений. В частности, мы использовали социометрию для диагностики межличностных отношений в группе. Также использовалась методика для диагностики общего уровня школьной тревожности, направленная на

выявление тревожности в межличностных отношениях со сверстниками, тревоги в отношении взаимодействия с учителями и т.д. (Опросник на диагностику уровня школьной тревожности Филлипса). Также возможно использование методик на выявление склонности к отклоняющемуся поведению (Опросник СОП), на диагностику параметров агрессивности (Опросник на диагностику агрессивности Баса-Дарки) и конфликтности в межличностном взаимодействии (Опросник на диагностику конфликтного поведения К.Томаса, опросник Конфликтности К. Макеева), а также диагностику общего толерантного отношения (Опросник Толерантность Ю.В. Овчинниковой).

Основными же аспектами диагностики по выявлению особенностей межэтнических отношений являются параметры этнической конфликтности и этнической толерантности. В своей работе мы разработали методики на диагностику данных параметров (Опросник на диагностику уровня этнической толерантности; опросник на диагностику уровня этнической конфликтности). Также для мониторинга межэтнических взаимоотношений необходимо использование методик на выявление особенностей этнической идентичности (Опросник на диагностику типа этнической идентичности Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой), так как отношение к своей собственной идентичности значимо связано с уровнями этнической конфликтности и толерантности. Еще один аспект, на который следует обратить внимание, - это особенности этнической аффилиации личности, потребности принадлежности к собственному этносу (Опросник на выявление уровня этнической аффилиации Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой), так как желание или нежелание принадлежать к определенной этнической группе влияет на отношение к представителям других этнических групп.

Нами была проведена работа по проверке приемлемости данного методического комплекса для диагностики и разрешения межэтнического конфликта, возникшего в одной из школ. В своей работе мы использовали данную схему диагностики для работы с подростковой группой - учебный класс, в котором возникли определенные межэтнические трения. В качестве примера мы приведем основные характеристики изменений данных мониторинга в ситуации межэтнического напряжения в сравнении с данными мониторинга в данной группе в благоприятной ситуации.

По результатам диагностики в ситуации конфликтной напряженности в классе и сравнительного анализа с данными до ситуации конфликта можно говорить о том, что в ситуации этнического конфликта понижается общий уровень толерантности в классе, что характеризуется нетерпимым отношением большинства учеников к самой ситуации конфликта и к непосредственным участникам данного конфликта. Также понижается уровень этнической толерантности в классе, и особенно у участников конфликта, это можно объяснить тем, что, будучи сторонними наблюдателями этнического конфликта в своей собственной малой группе, ученики примеряют на себя данную ситуацию конфликта, акцентируя тем самым свои интолерантные направленности, что способствует значимому увеличению уровня этнической конфликтности учеников. Наблюдаются также изменения в этнической идентичности у непосредственных участников конфликта в сторону этноэгоизма и даже в сторону этнонигилизма.

Также наблюдались значимые изменения (повышение) по показателям общей тревожности в школе и социальной тревожности, что может говорить о том, что в ситуации конфликта межличностные взаимоотношения с одноклассниками стали вызывать значительно больше тревоги. Возможно, это связано с определенным уровнем критичности и неопределенности ситуации, где реальное поведение одноклассников не совпадает с ожидаемым.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно утверждать, что предложенная нами схема анализа и батарея методик изучения межэтнического конфликта в школе в целях мониторинга и разрешения возникающих конфликтов показала свою эффективность.

ЭТНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ

Смирнова А.Е., аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль;

Клокова А.В., студентка факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль

Культурно и этнически детерминированный мир является основой социализации каждого индивида. Этничность - это неотъемлемая часть общей социализации человека, формирование и функционирование которой подчиняется определенным социально- психологическим закономерностям.

стям.

Когнитивно - эмоциональный компонент этнической идентичности в значительной степени является результатом межгруппового взаимодействия. По мере своего формирования данный компонент сам превращается в один из главных факторов, влияющих на рост напряженности в межгрупповых и внутригрупповых отношениях и определяющих формы межгруппового и внутригруппового взаимодействия.

Переход этничности на один из первых планов в структуре социальной идентичности приводит к доминированию этнических форм взаимодействия внутри группы. Это означает актуализацию той стороны идентичности, которая является результатом принятия субъектом ценностей, норм и образцов поведения своей группы. Итогом такой актуализации является внутреннее переструктурирование группы на основе этнической специфики.

Этничность есть функция отношений с другими этническими группами, которые складываются по принципу оппозиции. Поэтому рост этничности связан с ростом этнической нетерпимости.

Восприятие индивидом человека другой национальности в межличностных и межгрупповых взаимодействиях является одной из основных характеристик социальной перцепции (т.е. восприятия, понимания и оценки людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т.п.).

Элементом социальной перцепции является принятие себя в качестве члена какой-либо группы, в частности этноса, т.е. человек идентифицирует себя с определенной национальностью. В процессе общения он оценивает собеседника по различным параметрам, в том числе и по его принадлежности к какой-либо национальности.

Мы провели анкетирование, целью которого было выявление предпочтения общения с людьми какой-либо определенной национальности у учащихся в моноэтнической группе (национальность - русская).

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что для большинства опрошенных (82,4%) национальность собеседника не влияет на характер и процесс их общения с данным человеком. Так же большая часть (64,7%) исследуемых считают, что они при знакомстве и общении с человеком не обращают внимания на национальность этого человека, однако некоторые (35,3%) говорят о том, что обращают внимание на данный аспект. Почти половина опрошенных говорят, что для них национальность собеседника не имеет значения, 35,3% - считают, что им приятнее всего общаться с людьми своей национальности, а 11,8% - назвали при ответе на данный вопрос людей других национальностей.

Таким образом, можно предполагать, что национальность учащегося влияет на общение его с людьми и на восприятие его другими учащимися, а также на процесс адаптации учащегося к условиям учебного заведения. Поэтому при работе с учащимися на повышение уровня успешной адаптации необходимо учитывать наряду с другими факторами национальную принадлежность учащегося.

СЕКЦИЯ 6

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ

ДОМИНАНТА А.А. УХТОМСКОГО КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ПРИНЦИП ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Брусенцев А.Е., магистрант кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург

Учение А.А. Ухтомского о доминанте как универсальном принципе, лежащем в основе активности всех живых систем, предвосхитило целый ряд современных исследований и продолжает интересовать специалистов разных наук. Оно помогает изучать не только физиологические, но и психологические, а также социальные процессы. Например, А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский

(2001) считают доминанту столь же психологическим понятием, сколь и физиологическим. В этом понятии, по их мнению, представлена категория мотива. Ухтомский пытался раскрыть, как возникают принципиально новые формы мотивации, т.е. решить проблему детерминации поведения живых систем. Доминанта – это детерминанта жизнедеятельности, маховое колесо нашего организма, помогающее оценить и организовать опыт в интегральное целое. Ухтомский одним из первых сформулировал идею системности (целостности) и применил ее при анализе конкретных проблем.

В физиологических исследованиях А.С. Батуева, Л.Л. Васильева, В.С. Русинова, П.В. Сиимонова, К.В. Судакова идея Ухтомского о мотивационной природе доминанты получила экспериментальное обоснование. Что касается психологического содержания концепции доминанты, то оно развивается гораздо медленнее. Сам Ухтомский, опираясь на работы Н.Н. Ланге, увидел в доминанте только моторные элементы внимания. Затем И.А. Перепель (1928), прилагая представления о доминанте к объяснению психоаналитических феноменов, рассмотрел доминирующие мотивации биосоциальной природы фактически как основной системообразующий фактор организации поведенческих актов. Впоследствии Л.Л. Васильев (1950), Б.Г. Ананьев (1965), В.Н. Мясищев (1974) указывали на важное значение принципа доминанты для психологии, но экспериментального подтверждения в ней он почти не получил.

Мы предлагаем рассматривать доминанту в качестве возможного механизма возникновения профессионального выгорания, характеризующегося, как известно, значительным снижением или изменением трудовой мотивации. На всем пути профессионализации наблюдаются существенные трансформации в мотивационной сфере. В разные ее периоды различные мотивы становятся ведущими. Это явление В.Д. Шадриков (1982) удачно назвал «дрейфом» мотивов (в отличие от сдвига мотивов). Критическими моментами карьеры являются принятие профессии и раскрытие личностью смысла деятельности, т.е. причины выгорания не ограничиваются рабочими стрессами. Как справедливо замечает В.Д. Шадриков (2006), феномен выгорания позволяет по-новому посмотреть на психологическую теорию деятельности. Если ранее внимание исследователей акцентировалось на том, как под влиянием требований деятельности субъект развивается, то в явлениях профессионального выгорания мы наблюдаем, как под влиянием условий деятельности субъект регрессирует.

Принято считать выгорание следствием неуправляемого стресса. В связи с этим важно вспомнить эволюцию доминанты, процесс ее формирования и угасания. Доминантные отношения постепенно складываются в конstellации нервных центров, под влиянием работы достигают своей зрелости, но в результате длительного раздражения доминантный фокус затухает, самозатормаживается по принципу функционального пессимума. Однако такой конец доминанты вследствие самозатормаживания есть состояние временное, которое сменяется новым возрождением доминанты, ее экзальтацией. Она обнаруживается с возрастающей силой с началом действия при наличии актуальной обстановки, либо даже вне ее – как бы самопроизвольно, обнаруживая вновь свойство подкрепляться сторонними раздражителями. В целом нужна очень тонкая регуляция силы и последовательности возбуждающих импульсов и функционального состояния, чтобы поддерживать определенную доминанту на одном уровне.

Л.Л. Васильев (1926) экспериментально доказал возможность приложения принципа доминанты к труду человека. Им же впервые был применен к мышечной работе физиологический термин «рабочая доминанта». Мы предлагаем ввести новый психологический термин «профессиональная доминанта», который даст возможность поиска содержательных переходов между психологически описанным процессом изменения строения деятельности, ее макроструктуры и стадиями физиологического процесса формирования доминанты. Согласно Б.Ф. Ломову (1977), стыковка между современной психологией и физиологией должна быть проложена не через отдельные факты, т.е. по пути простого сведения психологического к физиологическому. Таким мостом должны служить встречные концепции этих смежных областей знания, с разных сторон раскрывающие одни и те же процессы и состояния в живых системах. Принцип доминанты и представляет собой такую концепцию системной физиологии и психологии, которая рассматривает человека как единую функциональную систему, где высшим интегратором и регулятором действий разных уровней выступает доминирующая мотивация личности.

СИТУАЦИЯ СМЕРТИ ПАЦИЕНТА КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В МЕДИЦИНСКОЙ ПРОФЕССИИ

Гроголева О.Ю., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

Специфика стрессовых ситуаций, переживаемых врачом, определяется субъект-субъектным характером медицинского труда, который насыщен профессиональным взаимодействием с пациентами, переживающими весьма тяжелые для них периоды жизни.

Профессионально-личностные кризисы рассматриваются как состояния рассогласованности в системе «субъект деятельности - профессиональная среда» и являются предметом многих психологических исследований.

В частности, выделяют следующие специфические кризисы, присущие субъектам медицинской деятельности (Э.Ф. Зеер, 2003): нормативные, ненормативные и экстраординарные (кризисные состояния, острые эмоциональные переживания, обусловленные специфическими, критическими ситуациями профессиональной деятельности). Если первые два типа кризисов разносторонне исследованы, то кризисные состояния как эмоционально-аффективная реакция врача на ситуации деятельности, нуждаются в отдельном анализе. Эти ситуации характеризуются внезапностью и, следовательно, трудностью прогнозирования. Они требуют от врача высокой степени готовности к профессиональному действию и создают повышенное психоэмоциональное напряжение. Кроме этого, подобные ситуации активизируют специфические психологические защитные механизмы, охраняющие психику от травмирующих переживаний в критических ситуациях деятельности и «блокирующие» разрушительное действие синдрома психоэмоционального выгорания (Носкова О.Г., Ясько Б.А., 2004).

Согласно нашему предположению, наиболее стрессогенный и «сверхнормативный» характер в профессиональной жизни врача имеет ситуация гибели пациента, которая оказывает существенное влияние на степень эмоционального выгорания, определяя индивидуальный стиль субъектов медицинской деятельности.

В рамках данного исследования был проведен сопоставительный анализ уровня эмоционального выгорания у медицинских работников, переживавших ситуацию смерти пациента (ЭГ) и не переживавших ее (КГ).

В исследовании приняли участие 90 врачей. Выборка была уравнена по половому признаку.

В проведенном исследовании были использованы следующие методики: анкета, разработанная нами для изучения специфики переживания смерти пациента в медицинской профессии; методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

Для выявления значимых различий между независимыми выборками использовался t -критерий Стьюдента. Нормальность распределения проверялась с помощью Z -критерия Холмогорова-Смирнова.

Исследование специфики переживания ситуации смерти пациента с помощью анкеты показало, что большинство медицинского персонала особое внимание уделяло первому трагическому опыту в своей профессиональной деятельности. Именно первый случай смерти пациента оказался для них самым запомнившимся и тяжело переживаемым. Причем те врачи, которые столкнулись с подобной ситуацией в самом начале своей профессиональной деятельности, указывали на то, что они никак не могли понять, как это могло произойти и почему это произошло именно с их пациентом. Возможно, это связано с тем, что у них был небольшой опыт работы, и та ответственность, которая на них возлагалась, очень чутко ими переживалась.

Врачи, столкнувшиеся с ситуацией переживания смерти пациента на более поздних сроках своей профессиональной деятельности, также отмечали тяжелые эмоциональные переживания. Однако они связывали это с ощущением бессилия перед болезнью пациента, перед обстоятельствами и перед самой смертью. Они считали, что сделали все возможное, чтобы сохранить жизнь и здоровье пациенту, но при этом понимали границы своих возможностей. Часто среди их ответов встречалось выражение «Ведь я же не Бог».

Когда у испытуемых спрашивали, повлиял ли случай смерти пациента на их дальнейшую деятельность, многие отвечали положительно. Одни отмечали, что после этого случая они стали

больше уделять внимания пациентам, другие говорили, что стали больше работать. Встречались варианты и с отрицательными ответами. Возможно, это было связано с чувством вины и действием психологических защит.

При сравнении симптомов эмоционального выгорания в контрольной и экспериментальной группах были обнаружены достоверные различия между такими симптомами, как «Неудовлетворенность собой» ($t = 4,1$, при $p \leq 0,001$), «Загнанность в клетку» ($t = 7,9$, при $p \leq 0,001$), «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» ($t = 6,8$, при $p \leq 0,001$), «Редукция профессиональных обязанностей» ($t = 3,8$, при $p \leq 0,001$). Первые два симптома в контрольной группе превышают аналогичные показатели в экспериментальной. Это свидетельствует о том, что врачи, не переживавшие ситуацию смерти пациента, испытывают большее недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью и конкретными обязанностями. Возможно это связано с тем, что доктора, не переживавшие ситуации смерти пациента, очень много психической и физической энергии тратят на внешние, не особенно важные обстоятельства. По сравнению с ними врачи, переживавшие ситуацию смерти пациента, понимают, что основная ценность их работы заключается в том, чтобы спасти здоровье и жизнь людей, а все сопутствующие этому делу обстоятельства играют второстепенную роль.

Показатели следующих двух симптомов: «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «Редукция профессиональных обязанностей», наоборот, выше в экспериментальной группе. Это говорит о том, что врачи, переживавшие ситуацию смерти пациента, больше чем доктора, не переживавшие таковой, ограничивают эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов, а также чаще упрощают и сокращают обязанности, требующие эмоциональных затрат. Скорее всего, это связано с их трагическим профессиональным опытом, из-за которого они стараются не принимать слишком близко чужие переживания и боль.

Также были обнаружены достоверные различия ($t = 2,4$, при $p \leq 0,01$) по такому симптому эмоционального выгорания, как «Психосоматические и психовегетативные нарушения». Данный симптом более выражен в экспериментальной группе, чем в контрольной. По всей видимости, отклонения в соматических или психических состояниях связаны с пережитыми психотравмирующими обстоятельствами.

Были обнаружены достоверные различия между такими симптомами эмоционального выгорания, как «Эмоционально-нравственная дезориентация» ($t = 1,9$, при $p \leq 0,05$) и «Расширение сферы экономики эмоции» ($t = 2,2$, при $p \leq 0,05$). Показатели по этим симптомам выше в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной. Они свидетельствуют о том, что у врачей, переживавших ситуацию смерти пациента чаще, чем у врачей не переживавших таковой, возникает потребность в самооправдании и психологических защитах. В экспериментальной группе врачи более пресыщены человеческими контактами, чем в контрольной группе, что отражается на сдержанном проявлении эмоций.

Обобщая результаты исследования, можно сказать, что экстраординарные кризисные ситуации в медицинской деятельности, к которым мы относим ситуацию гибели пациентов, отражаются на отношении к профессиональной деятельности, пациентам, а также проявлениях эмоционального выгорания, что в свою очередь определяет индивидуальный стиль деятельности врачей.

РОЛЬ РАЗЛИЧНЫХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Далакова А.С., аспирант Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, г. Пенза

В отечественной и зарубежной литературе, посвященной синдрому эмоционального выгорания, факторы, влияющие на его возникновение традиционно объединяют в две группы: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Некоторые авторы выделяли и третью группу факторов, рассматривая содержание деятельности как самостоятельную группу.

Среди индивидуальных факторов выделяют социально-демографические характеристики (пол, возраст, стаж работы, уровень образования и т.д.) и личностные особенности (личностная выносливость, locus контроля, самооценка, агрессивность, тревожность, нейротизм и т. д.).

Среди организационных факторов выделяют условия работы (время, объем работы), содержание труда (количественные и качественные аспекты работы с клиентами, степень самостоятельности и независимости сотрудника в своей деятельности), социально-психологические факторы (взаимоотношения в организации как по вертикали, так и по горизонтали), ролевые конфликты и ролевая двойственность.

Как в одной, так и в другой группе много противоречивых результатов о характере влияния того или иного фактора на процесс выгорания [2].

Мы исследовали влияние таких характеристик как пол, возраст, стаж работы и характер профессии (не только из сферы «человек-человек», но и из сфер «человек-техника» и «человек - знаковая система» по классификации Е. А. Климова) на двух выборках. Одну выборку составляли лица, проживающие в России (100 человек в возрасте от 19-58 лет, 65 % выборки составили женщины, 35 % - мужчины), вторую - на Украине (100 человек в возрасте от 19 до 61 года, 57 % выборки составили женщины, 43% - мужчины). В качестве диагностического метода мы использовали методику «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко. В качестве метода математической обработки данных нами был использован дисперсионный анализ. Дело в том, что большинство исследований изучали корреляцию, то есть взаимодействие выгорания и различных факторов. При этом не понятно, то ли эти факторы приводят к выгоранию, то ли они становятся его следствием. Дисперсионный анализ позволяет определить степень влияния того или иного фактора на процесс выгорания.

В различных исследованиях синдрома эмоционального выгорания отмечается неоднозначное взаимоотношение между полом и выгоранием. Ряд исследований показывает, что мужчины в большей степени подвержены процессу выгорания, чем женщины [3], [10], в то время как другие исследователи приходят к совершенно противоположным заключениям [4], [6].

В нашем исследовании оказалось влияние пола значимым в выборке лиц, проживающих в России. Так, мужчины меньше подвергнуты выгоранию, чем женщины. В выборке лиц, проживающих на Украине, пол не оказывает значимого влияния на выгорание.

Говоря о влиянии такого фактора как возраст на выгорание, следует также отметить неоднозначность результатов разных исследователей. Многие исследования подтверждают тесную взаимосвязь выгорания с возрастом [5], [8], [11], [12]. Обнаруживается наличие отрицательной корреляционной связи возраста и выгорания [3], [2]. Однако в некоторых исследованиях подтверждается и чувствительность старшего возраста к данному синдрому [1].

В нашем исследовании не было обнаружено значимого влияния возраста как у лиц, живущих на Украине, так и в России.

Данные о взаимосвязи между стажем работы и выгоранием тоже довольно противоречивы. В большинстве исследований отмечается отсутствие значимых корреляций между указанными переменными [3], [7], что подтвердилось и в нашем исследовании на обеих выборках. Однако отдельные работы выявляют как отрицательную зависимость между ними [9], так и положительную [1].

Говоря о влиянии характера профессии на выгорание, то следует отметить, что большинство исследований приписывают наличие данного синдрома у работников сферы «человек-человек». Большинство исследований по вопросу выгорания также были проведены на представителях данной профессиональной категории.

Мы изучали влияние профессий сфер «человек-человек», «человек-техника» и «человек-знак» на синдром эмоционального выгорания. В результате оказалось, что в обеих выборках профессия не оказывает значимого влияния на выгорание. То есть выгоранию подвержены как люди помогающих профессий (учителя, врачи, юристы, психологи и т. д.), так и люди работающие с техникой (инженеры, мастера по ремонту различного оборудования и т. д.) и знаковыми системами (бухгалтера, экономисты, диспетчеры и т. д.).

Если говорить о региональных отличиях, то они не оказывают существенного влияния на выгорание у лиц, проживающих в России и на Украине. Однако высокие показатели чаще встречаются в таких признаках эмоционального выгорания, как неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и эмоционально-нравственная дезориентация у жителей России.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Сравнивая обе выборки, мы не находим существенных отличий ни как в самом синдроме и его признаках, ни во влиянии таких факторов как возраст, стаж работы и характер профессии на эмоциональное выгорание. Это можно объ-

яснить близостью культурных, политических, экономических и этнических факторов. Однако, говоря о различиях, следует отметить, что мужчины в России меньше подвержены выгоранию, чем женщины. Также у россиян чаще встречаются высокие показатели по таким признакам эмоционального выгорания, как неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и эмоционально-нравственная дезориентация.

Библиографический список

1. Мальцева, Н.В. Проявление синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы: диссертация на соискание ученой степени к.пс.н. / Н.В. Мальцева - Екатеринбург, 2005.
2. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // В.Е. Орел // Психологический журнал. Т.22. – 2001. - № 1. - С. 90-101.
3. Burke R.J., Greenglass E. A longitudinal study of psychological burnout in teachers // Human Relations. 1995. V. 48 (2). P. 187-202.
4. Daniel J., Shabo I. Psychological burnout in professional with permanent communication// Studia Psychologica, 1993. V. 35 (4-5). P. 412-414.
5. Dietzel L.C., Coursey R.D. Predictors of emotional exhaustion among nonresidential staff persons// Psychiatric Rehabilitation J. 1998. V. 21 (4). P. 340-348.
6. Gross G.R., Larson S.J., Urban G.D., Zupan L.L. Gender differences in occupational stress among correctional officers. Special issue: Personnel issues in criminal justice // American J. of Criminal Justice. 1994. V. 18 (2). P.219-234.
7. Haddad A. Sources of social support among school counselors in Jordan and its relationship to burnout // International J. for the Advancement of Counseling. 1998. V.20(2).P. 113-121.
8. Huebner E.S. Relationships among demographics, social support, job satisfaction and burnout among school psychologists // School Psychology International. 1994. V. 15 (2). P. 181-186.
9. Naisberg F.S., Fennig S., Keinan G., Elizur A. Personality characteristics and proneness to burnout: A study among psychiatrists // Stress Medicine. 1991. V. 1.7 (4). P. 201-205.
10. O'Connell E.D., Greenglass E.R., Burke R.J. Gender-role differences, work stress and depersonalization // J. of Social Behavior and Personality. 1990. V. 5 (5). P. 387-398.
11. Oktay J.S. Burnout in hospital social workers who work with AIDS patients // Social-Work. 1992. V. 37 (5). P. 432-439.
12. Van Wijk C. Factors influencing burnout and job stress among military nurses// Military Medicine. 1997. V. 162 (10). P.707-710.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ПУТИ ЕГО ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ

Заяц И.И., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Белорусского государственного экономического университета, г. Минск

В последние 30 лет интерес исследователей привлекает специфический вид профессионального заболевания людей, чья работа связана с интенсивным, тесным общением с клиентами. Термин «синдром выгорания» был введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергом в 1974 году. Синдром выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой «набор негативных психологических переживаний, связанных с продолжительными и интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью» [1; 29-30].

Что происходит с «выгорающим» специалистом?

Стирается граница между работой и частной жизнью: человек не может отключиться от рабочих проблем даже в кругу семьи. Его мысли постоянно крутятся вокруг проблем, связанных с профессиональной деятельностью, он не может расслабиться, отдохнуть, в результате чего развивается бессонница, синдром хронической усталости, раздражительность, головные боли. Синдром выгорания влечет за собой снижение жизненного тонуса, психосоматические расстройства, развивается депрессивное состояние. Появляются сомнения в полезности своей деятельности, ощущение

ние бессмысленности происходящего, снижается самооценка, начинаются переживания по поводу своей профессиональной и личной несостоятельности, кажется, что нет перспектив.

Дальнейшее развитие синдрома приводит к негативному и циничному отношению к партнерам, коллегам, клиентам. У «сгоревших» на работе людей наблюдается подмена продуктивной творческой деятельности формальным исполнением обязанностей.

Выгорание опасно тем, что оно представляет собой не эпизод, а конечный результат процесса «сгорания дотла».

Синдром выгорания нельзя назвать личной проблемой - она касается не только конкретного человека, но и организации, которой он руководит или в которой работает: снижается эффективность, увеличивается количество ошибок, появляется стремление уйти от проблем, принимаются скоропалительные, непредсказуемые решения.

Можно ли предотвратить выгорание или хотя бы свести к минимуму его последствия?

Отечественные и зарубежные психологи, занимающиеся проблемой выгорания (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, Н.В. Самоукина, И.А. Фурманов, К. Маслач, С.Джексон, Б. Перлман и др.) уверены, что при систематической работе по актуализации личностных ресурсов и оптимизации условий труда процесс «затухания горения» может быть не только остановлен, но и преобразован в «продуктивное горение».

Профилактику синдрома важно начать на этапе подбора кандидатов на вакантные должности. Вести отбор следует с таким расчетом, чтобы на первой встрече оценить соответствие психологического типа кандидата характеру предлагаемой работы.

Еще один метод профилактики синдрома выгорания - соблюдение графика отпусков. Смена ритма жизни и окружающей обстановки всегда положительно воздействует на эмоциональную сферу человека.

В некоторых компаниях в социальный пакет включают частичную оплату в фитнес-клубе. Предупредительной мерой может стать и такая составляющая социального пакета, как предоставление работникам «личных дней», которые сотрудник может взять в любое время для решения своих личных проблем.

Способом профилактики синдрома выгорания может послужить гибкий график работы. Одним из распространенных способов предупреждения выгорания - непрерывное образование специалиста, повышение его квалификации. Важным аспектом в профилактике выгорания является саморегуляция.

Главными направлениями, предотвращающими «выгорание» на уровне всей организации являются:

- корпоративное развитие и сплочение рабочих команд;
- развитие высокой организационной культуры и здоровой атмосферы в трудовом коллективе;
- профессиональная и административная поддержка;
- эффективное руководство, адекватное уровню (или этапу) организационного развития фирмы и персонала;
- стандарты формального и неформального поведения в организации;
- корпоративная лояльность и карьерный рост персонала;
- справедливая кадровая политика компании относительно продвижения по служебной лестнице (карьерного роста), отсутствие дискриминации по признакам национальности/расы, пола, возраста;
- четкая и «прозрачная» (справедливая) система штрафов и поощрений;
- четкость должностных обязанностей и легитимность власти.

Библиографический список

1. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. - СПб.: Питер., 2005. - 336 с.

КОМПЛЕКС КОММУНИКАТИВНОЙ НЕКОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ УЧИТЕЛЯ

Касимова С.Г., старший преподаватель кафедры практической психологии
Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров

Освоение личностью профессии, в том числе и профессии учителя, неизбежно сопровождается изменениями в структуре ее личности, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, с другой стороны - происходит изменение, подавление или даже разрушение отдельных свойств личности и профессиональных качеств. В случае, когда данные профессиональные изменения рассматриваются как негативные, то есть нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и устойчивость, их следует рассматривать как профессиональные деформации. Е. В. Руденский выделяет 4 уровня деформации личности учителя педагогической деятельностью: общепедагогические деформации, характеризующие сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью (авторитарный стиль руководства, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов и пр.); типологические деформации, вызванные слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы; специфические, или предметные, деформации обусловленные спецификой преподаваемого предмета; индивидуальные деформации определяющиеся изменениями, которые происходят со структурами личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности, когда параллельно становлению профессионально важных для учителя качеств происходит развитие качеств, не имеющих отношения к педагогической профессии. Одной из профессионально-личностных деформаций, отражающих выше названные уровни, является комплекс коммуникативной некомпетентности, как устойчивое или ситуативное отрицательно переживаемое эмоциональное состояние по поводу мнимых или реальных проблем, недостатков, своей некомпетентности в системе межличностных отношений, приводящих к снижению ориентированности в различных ситуациях общения.

Комплекс коммуникативной некомпетентности является неравновесным состоянием. Неравновесные состояния возникают в сложных условиях жизнедеятельности. По мнению А.О.Прохорова, в основе неравновесного состояния находится нарушение уравновешенности с условиями внешней, предметной и социальной среды, ослабление адаптационных механизмов субъекта и, соответственно, снижение адекватности поведения вплоть до полной дезорганизации. Комплекс коммуникативной некомпетентности как неравновесное состояние может быть вызван разрывом привычной системы отношений, утратой значимых ценностей, невозможностью достижения поставленных целей и другими причинами. Данное состояние у учителей формируется под влиянием противоречий, возникающих в профессиональной деятельности, под влиянием сложившейся системы взаимоотношений между участниками образовательного процесса, под влиянием личностных особенностей учителя. Переживание комплекса коммуникативной некомпетентности связано с противоречиями, вызванными с одной стороны высокими требованиями общества к профессионально-личностным качествам педагога, трудностями коммуникативного процесса, его стрессогенной насыщенностью, с другой стороны недооценкой учителем своих индивидуальных способностей, а так же личностными особенностями учителя, первостепенное значение среди которых приобретают такие характеристики как склонность к эмоциональному выгоранию, наличие внутриличностных противоречий, низкий уровень субъективного благополучия, эмпатии, эмоциональной устойчивости.

Изучение комплекса коммуникативной некомпетентности у учителей общеобразовательных школ г. Кирова проводилось с помощью фокусированной беседы и методики скрытой мотивации И.Л.Соломина, позволяющих определить выраженность данного состояния, причины его возникновения и особенности проявления. В исследовании приняли участие 504 учителя (педагогический стаж от 2 до 33 лет). Установлено, что 66% учителей характеризуют комплекс коммуникативной некомпетентности как отсутствие или недостаточное развитие отдельных коммуникативных навыков. 34% учителей отметили, что это состояние связано с острым, длительным переживанием трудностей, возникших в неопределенных или сложных ситуациях взаимодействия. Низкий уровень выраженности комплекса коммуникативной некомпетентности диагностирован у

37%, средний у 45% и высокий у 18% учителей.

Наиболее значимым показателями комплекса коммуникативной некомпетентности выступают: выраженное снижение ориентированности в ситуации взаимодействия (выбор неконструктивных стилей взаимодействия); негативное длительное или ситуативное переживание учителем реальных или мнимых проблем, возникающих в процессе взаимодействия, сопровождающееся отрицательными эмоциональными состояниями; боязнь контактов с определенной категорией людей (учащимися, их родителями, коллегами, администрацией); скованность и зажатость, проявляющиеся в процессе общения; трудности в принятии коммуникативных решений; неуверенность в себе; использование психологических защит.

Комплекс коммуникативной некомпетентности как состояние в большей степени не осознается учителями или осознается частично (осознается и переживается состояние, а не причины его возникновения) поэтому вытесняется и не преодолевается; сформировавшись в «Прошлом», комплекс проявляется в «Настоящем» и проецируется в «Будущее»; соотносится с понятием «Какой я на самом деле» и «Каким я хочу быть»; проявляется в сферах «Моя работа», «Мои увлечения», «Мои интересы»; в общении с коллегами, родителями учеников, учениками и даже в семье и с друзьями; сопровождается отрицательными эмоциями, которые осознаются, актуализируются; положительные эмоции вытесняются.

Переживание комплекса коммуникативной некомпетентности, в зависимости от интенсивности и длительности его протекания, может носить различные функциональные значения (защитное, созидательное, разрушительное).

Длительное переживание комплекса коммуникативной некомпетентности учителем может способствовать формированию новообразований, как положительных, способствующих преодолению трудностей межличностного взаимодействия (конструктивный стиль взаимодействия, развитие эмпатии, эмоциональной устойчивости), так и отрицательных, усугубляющих межличностное взаимодействие (психическое выгорание, эмоциональная неуравновешенность, внутриличностные противоречия). Кратковременное переживание комплекса коммуникативной некомпетентности, связанное с высоким уровнем психической активности, обеспечивает разрешение возникшей ситуации через организацию соответствующего поведения. В данном случае комплекс коммуникативной некомпетентности может выполнять защитную функцию.

Проявление и переживание комплекса коммуникативной некомпетентности зависит от выраженности коммуникативной компетентности учителя. Данным учителям характерен низкий уровень развития коммуникативных умений и навыков, что отражается на установлении межличностных отношений с участниками образовательного процесса. Им свойственны дистантная отдаленность, «выключенность» из процесса общения, позиции подчинения и контроля, эмоциональная отстраненность; виды отношений к другому в большей степени носят отрицательный знак (нетерпимость, невнимательность, закрытость), они испытывают зависимость и колебания при принятии решений, имеют склонность общаться с малым количеством людей, осторожны при установлении близких контактов.

В ходе исследования установлено, что комплекс коммуникативной некомпетентности у учителей общеобразовательных школ коррелирует с выраженным психическим выгоранием, низким уровнем субъективного благополучия, эмпатии, эмоциональной устойчивости личности.

Таким образом, учителям общеобразовательных школ характерно переживание комплекса коммуникативной некомпетентности, как одной из профессионально-личностной деформации.

В качестве психологических условий преодоления комплекса коммуникативной некомпетентности могут выступать формирование эмоциональной устойчивости и толерантности личности к стрессогенным факторам межличностного взаимодействия, обучение ретроспективному анализу проблем в сфере межличностного взаимодействия, развитие коммуникативных навыков, развитие позитивного отношения к себе, уверенности, умения позитивно решать внутриличностные противоречия.

ПРОБЛЕМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лотош Л.С., кандидат психологических наук, старший преподаватель факультета довузовской подготовки Московской финансово-юридической академии, г. Москва

Синдром «психического выгорания» широко известен и исследуется в зарубежной и отечественной психологической литературе.

Согласно современным данным (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, А.В. Парняков, М.В. Журавлева, В.Ю. Бурсина, Т.В.Форманюк), под «психическим выгоранием» понимают состояние физического, эмоционального и умственного истощения, вызванное гиперстимуляцией в работе и профессиональной перегрузкой.

Основными факторами, играющими существенную роль в «психическом выгорании», исследователи считают личностный и организационный.

К появлению синдрома «выгорания» предрасполагают следующие организационные факторы:

1. Условия работы. Здесь основными негативными моментами выступают:
 - повышенные нагрузки;
 - многочасовой характер работы, имеющий трудноизмеримое содержание.
2. Содержание труда. Сюда относятся:
 - степень самостоятельности и независимости сотрудника;
 - низкая результативность работы;
 - стремление сохранить свои профессиональные секреты и боязнь быть разоблаченным, когда данные секреты не содержат декларируемых методов;
 - отсутствие возможностей обучаться и самосовершенствоваться;
 - отсутствие возможности и желания обобщать и передавать свой опыт.
3. Социально-психологические факторы. В эту группу включаются:
 - низкий уровень поддержки и высокий уровень критичности коллег;
 - индивидуальная и групповая работа с немотивированными и мало мотивированными клиентами или учащимися;
 - запрет на инновации и творческое самовыражение, носящий чаще всего административный характер;
 - неадекватность характера руководства со стороны начальства содержанию работы;
 - эмоциональная насыщенность и когнитивная сложность коммуникации;
 - физическое изнеможение, недостаточный отдых или отсутствие нормального сна;
 - напряженность и конфликты в межличностных отношениях;
 - низкая мотивация к труду;
 - ситуация «двойного капкана», когда к человеку предъявляют взаимоисключающие требования.

Нами было проведено небольшое исследование с целью изучения указанных выше факторов и их возможного влияния на появление синдрома «психического выгорания».

В качестве объекта изучения нами были выбраны работники сферы дополнительного образования (Центр дополнительного образования «Карьера» и Центр развития личности) (группа из 30 человек). Средний стаж работы в системе образования - 8 лет. Прежде всего мы изучили те личностные особенности преподавателей, которые могут привести или привели к синдрому «психического выгорания».

В ходе изучения были использованы тесты на эмпатию, на определение локуса контроля, на анализ шкалы личностной тревожности Ю.Л. Ханина - Ч. Спилбергера, на определение уровня самооценки и т.д.

Результаты изучения личностных особенностей представлены в таблице 1.

В целом полученные результаты позволяют охарактеризовать преподавателей как высокоактивных, экстравертированных, с бурным темпом жизни, адекватным уровнем самооценки, средним уровнем эмпатийности и высоким уровнем тревожности, что, по нашему мнению, может создать или уже создает определенную угрозу появлению синдрома «психического выгорания» в педагогической деятельности.

Далее нами был проведен опрос организационных факторов, также способствующих эффекту «психического выгорания».

Таблица 1

**Личностные особенности преподавателей
дополнительного образования**

Личностные особенности	Преподаватели УДО
эмпатия	очень высокий - 5%, высокий уровень - 13%, средний - 42%, низкий - 34%, очень низкий - 6%
локус контроля	внутренний - 69%, внешний - 31%
самооценка	низкая - 22%, адекватная - 78%
экстравертированность	78%
тревожность	53%

Результаты данного опроса представлены в таблице 2.

Таким образом, мы видим, что в процентном соотношении факторы, способствующие возникновению «психического выгорания», у педагогов, занятых в системе дополнительного образования, встречаются очень часто.

В чем же причины данного явления?

М.Б. Коваль выделяет в деятельности учреждений дополнительного образования следующие специфические характеристики:

- добровольность и массовость участия детей во внешкольной работе;
- дифференциация учащихся по интересам и направленности на определенный вид деятельности;
- возможность корректировать программы занятий с учетом индивидуальных интересов, способностей и уровня подготовленности ребенка;
- разнообразие сфер общения, возможность неформального общения преподавателя с детьми;
- творческая и доброжелательная атмосфера, возможность для ребенка изменения своего статуса в коллективе сверстников.

Таблица 2

**Организационные факторы, способствующие
эффекту «психического выгорания»**

Факторы	Преподаватели УДО
повышенные нагрузки	52%
большое количество контактов (с детьми, коллегами, родителями)	83%
вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности обратной связи	41%
эмоциональная насыщенность общения	72%
наличие повышенной ответственности за результаты труда	74%
возникновение непредвиденных ситуаций, разрешений которых требует дополнительной энергии и знаний	76%

Дополнительное образование, в отличие от базового, по справедливому замечанию В.А. Горского, вооружает не суммой знаний учебных предметов, а целостной культурой, понимаемой как культура жизненного самоопределения, как способ целостного освоения мира.

При этом, в отличие от общего образования, дополнительное образование не имеет фиксированных сроков завершения; его можно начать на любом возрастном этапе и, в принципе, в любое время учебного года, последовательно переходя от одной ступени к другой. Его результатом может стать хобби на всю жизнь и даже определение будущей профессии. Но ведь характерным для дополнительного образования является и тот факт, что нередко мотивы ребенка могут оказаться далекими от необходимости достичь каких-либо знаний, умений или навыков, определенных программой. Он может приходить на занятия, чтобы интересно провести время, пообщаться с разными людьми или, например, потому, что ему импонирует данный режим деятельности, стиль отношений со взрослыми. Часто именно эти факторы оказывают прямое влияние на первичный выбор школьником студии, секции или кружка.

В отличие от школы, в учреждениях дополнительного образования ребенок добровольно выбирает себе руководителя и детское сообщество, в котором чувствует себя наиболее комфортно. Добровольность в учреждениях дополнительного образования проявляется и в том, что ребенок в любое время может поменять кружок или покинуть учреждение вообще. Для его удержания педагоги дополнительного образования не могут использовать тот арсенал дисциплинарных приемов, который есть у школьного учителя. И вот тогда на первый план выходит основная задача педагога - заинтересовать ребенка, сделать так, чтобы он пришел на занятия и в следующий раз.

Все перечисленные выше особенности приводят к тому, что педагог дополнительного образования порой тратит огромные душевные силы, работает «на износ», что не может не сказаться на его психическом и эмоциональном здоровье.

Профилактика развития указанного синдрома состоит в принятии на себя ответственности за свою работу, свой профессиональный результат и в делегировании части ответственности учащимся, в умении не спешить и давать себе время для достижений в работе и в жизни. Большое значение имеют реалистическая оценка своих возможностей и умение проигрывать без самоуничижения и бичевания, так как профессиональные спады и даже тупики - это естественные этапы профессионального развития настоящего специалиста.

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫГОРАНИЯ

Маркова Е.А., аспирант факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова,
педагог-психолог школы № 43 им. А.С. Пушкина
с углубленным изучением немецкого языка,
г. Ярославль

Возникновение проблемы выгорания первоначально как социальной проблемы, а затем и исследовательской, было обусловлено тем мощным отрицательным эффектом, который выгорание оказывало на профессиональную деятельность и в особенности поведения профессионалов. Наиболее отчетливо его последствия ощущались в профессиях «субъект-субъектного» типа (учителя, медицинский персонал, социальные работники, психологи и т.д.), где основным предметом труда являлись человеческие проблемы и трудности. Многочисленные данные показывают, что синдром выгорания, наряду с другими разновидностями профессионального стресса, вызывает появление депрессивных настроений, чувства беспомощности и бессмысленности своего существования, низкую оценку своей профессиональной компетентности [8].

Под психическим выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основных составляющих: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

Выгорание пронизывает все основные подструктуры личности: мотивационную, когнитивную, сферу личностных характеристик и поведенческую. Когнитивная сфера является одним из

наименее исследованных аспектов личности в плане ее взаимодействия с психическим выгоранием. Анализ когнитивной сферы профессионала на уровне межличностных отношений включает исследование специфики представлений о социальном окружении в зависимости от степени выгорания, особенно в образовательном процессе. Социальная перцепция - процесс, возникающий при межличностном взаимодействии на основе естественного общения и протекающий в форме восприятия, понимания и оценки людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп социальных общностей и пр.

Для реализации этой цели мы использовали следующий диагностический аппарат: опросник психического выгорания (ОПВ) для учителей, разработанный А.А. Рукавишниковым [5] и оценочная шкала для выявления представлений об окружающих людях, составленная на основе работ А.Г. Шмелева [7].

В соответствии с предложенным списком испытуемых просили оценить свое ближайшее социальное окружение (коллег и учеников), обладающих соответствующей характеристикой. Исследование проводилось на выборке учителей средних общеобразовательных школ г. Ярославля (N= 113) и выборке учащихся средних общеобразовательных школ г. Ярославля (N= 1748). Анализ результатов проводился как на аналитическом, так и структурном уровнях анализа.

Аналитический уровень анализа предполагал выявление достоверности различий в оценках своего окружения между двумя группами учителей с высоким и низким уровнем выгорания. В качестве статистического критерия использовался U-критерий Манна-Уитни.

Работа проводилась по двум направлениям: восприятие своих коллег и восприятие учеников педагогами с разным уровнем выгорания.

Полученные результаты изучения восприятия педагогами своих коллег с разным уровнем выгорания, свидетельствуют, что независимо от уровня выгорания обе группы учителей сосредотачивают внимание на общей эрудиции, интеллектуальных способностях и методической компетентности коллег.

Члены группы учителей с низким уровнем ИПВ воспринимают свое ближайшее социальное окружение как дружелюбное и миролюбивое (в то время, как их коллеги из второй группы представляю своих коллег часто в негативном свете).

Психологическими исследованиями установлена связь выгорания и стилевыми особенностями мышления педагогов. Доказано, что педагоги с высоким уровнем выгорания характеризуются ситуативным стилем мышления, что вызывает трудности в решении педагогических ситуаций; внешним локусом контроля, что мешает адекватно оценить причины своих неудач и позволяет переложить вину и ответственность на внешние обстоятельства [3]. Группу педагогов с низким уровнем выгорания характеризует надситуативное мышление. Для них свойственно использование творческих приемов и методов, гибкое реагирование на изменение ситуации, внутренний локус контроля. На уровне постановки стратегических целей такие педагоги ориентируются на широкие социальные достижения, связанные с возможностью общения и самосовершенствования, что полностью соответствует результатам, полученным при исследовании ценностно-мотивационной и когнитивной сфер.

По результатам восприятия своих коллег вырисовываются следующие образы: учителя с низким уровнем ИПВ представляют своих коллег как творческих, умных, интересных, энергичных, дружелюбных и аккуратных личностей, но при этом отмечали грубость с их стороны.

Учителя с высокими показателями выгорания рисуют следующий образ: творческие, энергичные, умные, аккуратные, но при этом надоедливые, заурядные и лицемерные.

Аналогичная картина наблюдается при восприятии учителями своих учеников: лидируют факторы Интеллект, Дружелюбие и Активность у педагогов с низким уровнем ИПВ и факторы Интеллект и Самоконтроль у группы учителей, испытывающих влияние синдрома. Высокие показатели фактора Интеллект в группе «выгоревших» преподавателей говорят о большей требовательности к учащимся в процессе обучения, так успеваемость детей снижает чувство некомпетентности педагогов.

В равной степени «невыгоревшие» учителя оценивают у учащихся их Дружелюбность и Активность. Хорошие взаимоотношения между участниками педагогического процесса – учителя и учащиеся - приводят к высокой успешности этого взаимодействия.

Результаты восприятия учащихся учителями с высокими показателями выгорания позволяют нам нарисовать следующий образ учеников: интересные, умные, творческие, красивые, но

при этом им свойственна глупость, лживость, заурядность. Выгоревшие педагоги часто не стремятся к пониманию личности учащегося, что не приносит удовлетворения от общения с ними. Чаще всего педагоги данной группы ориентированы на получение конкретного результата, в ущерб саморазвитию и общению. «Выгоревшие» преподаватели не направлены на установление дружеских, доверительных отношений с учениками и это приводит к такому результату. Для них важны их умственные способности, так как это может отражать и эффективность деятельности самих учителей.

Другая картина представлений об учениках у преподавателей с низкими значениями ИПВ. Учителя их видят дружелюбными, энергичными, красивыми, интересными, творческими и впечатлительными. Они стремятся к пониманию психологии детей, установления с ними положительных отношений.

При восприятии коллег и своих учеников группа «выгоревших» педагогов опиралась на оценку интеллектуального потенциала субъекта и его умение контролировать себя. Специфика социальной перцепции педагогов с разной степенью выгорания связана со стилевыми особенностями мышления.

Библиографический список

1. Митина Л.М. Учитель как личность и профессия. М., 1994.
2. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. Ред. Карпов А.В., Ярославль, 1999.
3. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330с.
4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональных кризисов человека // Ярославский педагогический вестник. 2001. № 2. – С. 87-93.
5. Рукавишников А.А. Опросник психического выгорания для учителей. НПЦ «Психодиагностика», Ярославль, 2001.
6. Социальная психология. // Под ред. проф. Столяренко А.М. – М.: изд-во ЮНИТИ, 2001. –544с.
7. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. С-Пб.: 2002.
8. Firedman I.-A. Student behavior patterns contributing to teacher burnout // Journal of Educational Research. 1995. Vol. 88 (5). P. 281-289.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ

Рассказова И.Н., кандидат психологических наук,
доцент Омского государственного
университета им. Ф.М. Достоевского, г. Омск;
Тупавова Д.Р., Омский государственный университет
им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

Проблема профессионального выгорания - одна из актуальных проблем современного общества. Профилактика и коррекция профессионального выгорания, основанная на знании факторов выгорания, приведет не только к повышению результативности труда различных организаций, но и к улучшению психологического здоровья людей, а значит, и общества в целом.

Предметом нашего исследования, проведенного в Омском государственном университете в рамках дипломного проекта Д.Р.Тупавовой под нашим руководством в 2006 г., являлись личностные факторы профессионального выгорания сотрудников исправительных учреждений. На сегодняшний день существует достаточно мало работ, посвященных исследованию сотрудников пенитенциарных учреждений, несмотря на то, что их работа является крайне сложной, и многие сотрудники имеют профессиональные деформации. Несовпадение требований, предъявляемых к личности сотрудника уголовно-исправительной системы, и его особенностей выступает одним из первостепенных факторов возникновения профессионального выгорания.

Основными задачами исследования являлись: изучение уровня профессионального выго-

рания и личностных особенностей сотрудников УФСИН, имеющих и не имеющих синдром профессионального выгорания; выявление личностных факторов профессионального выгорания и их влияния на синдром. В исследовании приняло участие 100 сотрудников службы исполнения наказаний (УФСИН) г. Омска, в возрасте 20-40 лет, со стажем работы от 3 до 10 лет.

При исследовании уровня профессионального выгорания по методике В.В.Бойко были получены следующие результаты: у 33% испытуемых синдром сформировался полностью; у 35% синдром находится в стадии формирования; у 32% не сформирован, что позволяет сделать вывод о том, что сотрудники уголовно-исправительной системы относятся к группе риска. У большинства сотрудников со сложившимся выгоранием доминируют симптомы фазы «резистенции», а именно - неадекватное эмоциональное реагирование и эмоционально-нравственная дезориентация.

Личностные особенности мы исследовали у двух групп испытуемых - со сформированным и несформированным профессиональным выгоранием и выявляли значимость различий с помощью критерия Фишера. Мы изучали личностные черты, направленность личности, агрессию, субъективную систему отношений.

Статистически значимые различия показателей 2 групп испытуемых нами были получены при исследовании уровня субъективного контроля по методике Д.Роттера в адаптации Е.Ф.Бажиной, С.А.Голынкиной, А.М.Эткинда. У сотрудников со сформированным профессиональным выгоранием по всем шкалам выражен экстернальный локус контроля, во 2 группе - интернальный локус контроля (исключение составляет сфера здоровья). Принятие ответственности на себя за свою жизнь, происходящие события, позволяет их контролировать и предотвращает развитие профессионального выгорания. И наоборот, приписывание ответственности внешним обстоятельствам, приводит к пассивности, бездействию, «накоплению» нерешенных проблем.

По 16-факторному опроснику Р.Кеттела в группе сотрудников со сформированным профессиональным выгоранием показатели по всем факторам находятся в пределах нормы. Исключение составляет фактор F (беспечность-озабоченность). Низкие показатели по данному фактору означают, что данные испытуемые сдержанны, пессимистичны, осмотрительны. Подавление эмоций, негативные представления формируют состояние внутреннего напряжения, дискомфорта.

У сотрудников с несформированным профессиональным выгоранием выше нормы находятся показатели по факторам С, Н, Q3 и ниже - по факторам Е, О, Q1, Q4, что означает эмоциональную зрелость, уравновешенность (С), социальную смелость, активность (Н), контроль эмоций (Q3), адаптивность, уступчивость, конформность (Е), уверенность в себе, спокойствие (О), консервативность (Q1), расслабленность, уравновешенность (Q4). Значимое различие было получено по фактору Q3 (высокий - низкий самоконтроль), который гораздо выше у сотрудников с несформированным профессиональным выгоранием.

По выраженности агрессии (по методике А.Басса и А.Дарки) у сотрудников обеих групп наиболее высокие показатели получены по вербальной агрессии. У сотрудников с несформированным профессиональным выгоранием низкие показатели по негативизму и раздражению, ниже нормы в обеих группах показатели индекса агрессивности. В целом показатели по всем шкалам ниже у сотрудников с несформированным профессиональным выгоранием. Значимые различия были получены по шкале подозрительность: она выше у сотрудников со сформированным профессиональным выгоранием. Недоверие по отношению к окружающим людям приводит к замкнутости, одиночеству, что в свою очередь ведет к «накоплению» негативных эмоций, повышению уровня напряженности и к обострению протекания синдрома профессионального выгорания.

В обеих группах испытуемых по ориентационной анкете Б.Басса наиболее выраженной является направленность на дело, наименее выраженной - направленность на себя. При этом в группе сотрудников с несформированным профессиональным выгоранием показатели направленности на дело выше, а направленности на себя ниже, чем в первой группе, но данные различия не являются значимыми.

Диагностика системы отношений человека по методике незаконченных предложений Сакса и Леви позволила выявить у лиц с несформированным профессиональным выгоранием более позитивное отношение к будущему, к реализации своих возможностей, планов, близким, сотрудникам. Позитивные отношения с близкими людьми, коллегами по работе, поддержка с их стороны являются очень важным превентивным фактором профессионального выгорания.

У сотрудников с высоким уровнем профессионального выгорания отсутствуют нереализованные возможности, т.е. у них нет целей, к которым можно было бы стремиться.

Психологический портрет сотрудника УФСИН с высоким уровнем профессионального выгорания: низкий волевой контроль, конфликтность, экстернальный локус контроля, подозрительность, отсутствие нереализованных возможностей, негативное отношение к будущему, пессимизм, неблагоприятные межличностные отношения с друзьями, коллегами, родственниками.

Психологический портрет сотрудника с несформированным профессиональным выгоранием: высокий контроль эмоций, самодисциплина, интернальный локус контроля, наличие жизненных целей, хорошие межличностные отношения, бесконфликтность.

Из всех личностных факторов профессионального выгорания, выявленных с помощью факторного анализа (легкомыслие, нейротизм, интеллигентность, лидерство), используя дисперсионный анализ мы выявили значимое влияние на его формирование интернального локуса контроля - общего, в сфере неудач, достижений, семейных отношений, косвенной агрессии, раздражения, направленности на дело, факторов С,Е,Н по Кеттелу. Чем выше показатели по всем данным шкалам интернальности, по фактору С Кеттелла (слабость - сила Я) и ниже по фактору Е (конформность-доминантность), тем меньше выраженность профессионального выгорания. Уровень профессионального выгорания тем выше, чем выше уровень косвенной агрессии, раздражения. Направленность на дело оказывает влияние на формирование фазы истощения профессионального выгорания. А при показателях выше нормы фактора Н Кеттелла (робость-смелость) уровень выраженности фазы напряжения и истощения выше.

Таким образом, проведенное нами исследование выявляет подверженность сотрудников УФСИН профессиональному выгоранию, влияние личностных особенностей сотрудников на его формирование. Данные результаты могут быть использованы на этапе подбора персонала, при проведении профилактических и коррекционных мероприятий для сотрудников со сформированным профессиональным выгоранием и группы риска.

ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

Семенова Е.М., кандидат психологических наук,
доцент кафедры менеджмента,
маркетинга и коммерческой деятельности
Государственного института повышения
квалификации и переподготовки руководящих
работников и специалистов, г. Минск

Реакция человека на работу, которая «в тяжесть», а не «в радость», т.е. работу, приносящую постоянное напряжение, эмоциональные переживания, предполагающую непредсказуемость служебных ситуаций, избыточность общения, может привести к появлению состояния, именуемого «синдромом психического выгорания». Термин был введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергом в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном общении с клиентами в эмоционально нагруженной атмосфере. Его публикации послужили началом настоящего бума по изучению явления психического выгорания, и к 1982 году появилось уже более 1000 статей на эту тему. В 80-е годы наступил период целенаправленного экспериментального исследования выгорания. Разнообразные научные идеи дополнялись научными методами изучения этого явления. Разработка стандартизированных измерений выгорания дала исследователям более точные его определения. В результате появилась множество разнообразных подходов к описанию, изучению источников возникновения и факторов развития данного феномена. Но в складывающейся теории «выгорания» имеются определенные противоречия. Обращает на себя внимание тот факт, что в научной литературе используются различные термины по обозначению данного явления: «психическое выгорание», «эмоциональное выгорание», «эмоциональное сгорание», «профессиональное выгорание». При этом различия в значениях используемых терминов не указываются. Это можно объяснить неточностями и ограниченными возможностями перевода, поскольку явление «burnout» было впервые обнаружено и обозначено американскими исследователями и только затем к нему были подобраны русские эквиваленты. Однако в русском языке слова «выгорание» и «сгорание» имеют различное семантическое значение. Первое указывает на длительность, постепенность и незавершенность процесса, второе - на

кратковременность, завершенность и необратимость. Определения, сопровождающие эти понятия, также различны по объему и оттенкам содержания: «психическое» - охватывающее все аспекты психической деятельности, «эмоциональное» - связанное со сферой эмоций и чувств, «профессиональное» - указывающее на его связь с профессиональной деятельностью.

Исследования последних лет позволили расширить сферу распространения синдрома «выгорания», включив профессии, не связанные с социальной сферой. В связи с этим психическое выгорание понимается сейчас как профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в процессе ее выполнения.

Синдром «выгорания» включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию, редукцию профессиональных достижений. Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности своих эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе с таким же воодушевлением, как раньше. Деперсонализация связана с возникновением равнодушного и даже негативного отношения к людям, с которыми работает специалист, циничного отношения к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для консультации, получения образования и т.д. Контакты с ними становятся формальными, обезличенными. Возникающие негативные установки могут иметь поначалу скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам. Редукция профессиональных достижений - это возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней. Проявляется это в негативном восприятии себя как профессионала, недовольстве собой, негативном отношении к себе как к личности и, главное, формальном выполнении профессиональных обязанностей.

Рассматриваемый синдром характеризуется рядом признаков (симптомов): усиление сопротивления выходу на работу; частые опоздания; плохое настроение, утрата чувства юмора; постоянное чувство неудачи, вины, самообвинения, отстраненность («уход в себя»); повышенная раздражительность; неспособность концентрировать внимание, ригидность мышления; усиление подозрительности и недоверчивости; неуверенность в процессе выполнения работы, сомнения в правильности принятия решений, восприятие выполняемых обязанностей как трудных и сложных, безразличие к результатам и даже к успеху; частые, длительно текущие незначительные недуги, головные боли, повышенная восприимчивость к инфекционным заболеваниям; усталость и истощение на протяжении рабочего дня и др.

Традиционно факторы, способствующие развитию синдрома «выгорания» группируются в две группы: 1) особенности профессиональной деятельности; 2) индивидуальные (личностные) характеристики самих профессионалов.

Результаты многих исследований последних лет позволяют сделать вывод, что ведущая роль в возникновении и развитии «выгорания» принадлежит именно личностному фактору, который представляет собой совокупность индивидуально-психологических особенностей. Склонность к психическому выгоранию связана с такими личностными чертами, как высокая степень тревожности, низкая эмоциональная устойчивость, робость, подозрительность, склонность к чувству вины, импульсивность. Противоположные полюса этих черт, а также доброта, гибкость поведения, социабельность, экстраверсия, независимость играют защитную роль при развитии данного явления.

А. Пайнс с коллегами исследовала связь трудовой мотивации и выгорания. В расчет брались разные мотивы трудовой деятельности: удовлетворенность зарплатой, чувство значимости себя на рабочем месте, профессиональное продвижение, автономия и уровень контроля со стороны руководства и т.п. Прямой связи выгорания с удовлетворенностью зарплатой не было найдено. Но ряд показателей оказался напрямую связанным с развитием выгорания: если работа оценивается как незначимая в собственных глазах, то феномен «выгорания» развивается быстрее. Испытывающие недостаток автономности (сверхконтролируемые) и неудовлетворенные профессиональным ростом больше подвержены выгоранию.

В течение длительного времени считалось, что социально-демографические характеристики, такие, как возраст, пол, семейное положение, стаж работы, образовательный уровень, социальное происхождение, не связаны с уровнем «выгорания». Однако исследования, проведенные в последнее время опровергают эти положения. Так, В. Е. Орел отмечает, что из всех социально-

демографических характеристик наиболее тесную связь с «выгоранием» имеет возраст и стаж.

Нами была проведена оценка степени развития рассматриваемого феномена у педагогов детских садов. В обследовании приняло участие 400 человек - работающие педагоги дошкольных учреждений г. Минска. Выяснилось, что наиболее подвержены данному синдрому воспитатели с небольшим стажем работы (до 5 лет). Склонность более молодых по возрасту к выгоранию объясняется эмоциональным шоком, который они испытывают при столкновении с реальной действительностью, часто не соответствующей их ожиданиям. Риск возникновения «выгорания» повышается к 3-4-му году работы, когда чувство новизны утрачивается, а требования к себе возрастают. Характерно, что «истощение» оказалось наиболее выраженным у педагогов со стажем работы от 21 года и выше, что может быть связано с длительным сроком пребывания в профессии и возрастными особенностями.

Таким образом, индивидуальные характеристики людей приходящих в профессию, также как характер профессиональной деятельности, играют определенную роль в формировании психического выгорания. Однако независимо от пола, возраста, стажа и характера работы, которые, безусловно, влияют на возникновение «выгорания», основой для его развития являются индивидуально-психологические особенности. Учитывая обусловленность рассматриваемого феномена определенными качествами личности, можно сделать вывод о необходимости профилактики и коррекции «выгорания» путем воздействия на личностные особенности человека.

ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ

Филатова А.Ф., кандидат психологических наук,
доцент кафедры практической психологии
Омского государственного педагогического университета, г. Омск

Синдром «выгорания» был выделен из термина «эмоциональное выгорание», введенного американским психиатром Х. Фрейденбергом в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами и пациентами, в эмоционально насыщенной атмосфере, при оказании профессиональной помощи. Первоначально термин «эмоциональное выгорание» определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Затем данный феномен был детализирован, в результате чего выделился его синдром, главные компоненты которого - эмоциональное (и физическое) истощение, деперсонализация и снижение рабочей продуктивности [2; 233].

Синдром эмоционального «выгорания» (СЭВ) в настоящее время имеет статус диагноза в рубрике МКБ-10 Z73 - проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью [3; 262]. Здесь психическое «выгорание» понимается как профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями, возникающими в ее процессе.

Сегодня нет единого взгляда на структуру синдрома «выгорания», но можно полагать, что он представляет собой личностную деформацию вследствие эмоционально затрудненных и напряженных отношений в системе человек-человек.

К трем основным факторам, играющим существенную роль в «эмоциональном выгорании», относят следующие: личностный, ролевой и организационный [2; 235].

В другой классификации [3] среди факторов, влияющих на формирование и течение СЭВ, выделяется две группы. Первая группа - внешние факторы, к которым относят условия труда, межличностные отношения в коллективе, профессиональный статус, уровень заработной платы, рабочую нагрузку и др. Вторая группа - внутренние факторы, имеющие непосредственное отношение к личности специалиста: возраст, профессиональный стаж, пол, семейное положение и личностные особенности. Сюда мы бы отнесли и характерологические особенности, понимая характер как совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, обуславливая типичные для нее способы поведения, общения и деятельности.

Еще Х. Фрейденберг (1974) среди личностных особенностей, способствующих «выгоранию», выделял эмпатию, гуманность, мягкость, увлекаемость, фанатичность, интровертированность [2; 235]. Есть данные, что у женщин эмоциональное истощение наступает быстрее, чем у мужчин, хотя это подтверждается не во всех исследованиях. Также выдвигается тезис, что работающая женщина испытывает более высокие рабочие перегрузки из-за дополнительных домашних и семейных обязанностей [1; 57].

А. Пайнс с коллегами (1982) установили связь «выгорания» с чувством значимости себя на рабо-

чем месте, с профессиональным продвижением, автономией и уровнем контроля со стороны руководства. Неудовлетворенность профессиональным ростом, потребность в поддержке, недостаток автономии, - также способствуют «выгоранию» [2; 235].

В.И.Ковальчук отмечает роль таких личностных особенностей, как самооценка и локус контроля. Людям с низким уровнем самооценки и экстернальным локусом контроля больше угрожает напряжение, поэтому они более уязвимы и подвержены «выгоранию» [4].

По П.В.Сидорову, «выгоранию» способствуют высокий уровень эмоциональной лабильности и высокий самоконтроль. Эмоциональная неустойчивость, подозрительность, робость, склонность к чувству вины, консерватизм, импульсивность, напряженность и интроверсия также влияют на формирование СЭВ [3; 262]. К.Кондо наиболее уязвимыми, «выгорающими» считает тех, кто разрешает стрессовые ситуации агрессивно, в соперничестве, а также «трудооголиков», т.е. людей, посвятивших себя только реализации рабочих целей, кто нашел свое призвание и работает до самозабвения [2; 236].

В большинстве исследований, рассматривающих взаимосвязь «выгорания» с личностными характеристиками, используется 5-факторная модель личности, предложенная Р.Соста и Р.МакКрей (1992), включающая в себя следующие личностные характеристики: нейротизм, экстраверсию, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность [3].

Наиболее чувствительными к «выгоранию» являются молодые люди 19-25 лет и более старшие - 40-50 лет [1]. Ролевой фактор, способствующий «выгоранию», часто проявляется в ролевой конфликтности, ролевой неопределенности. Риск подвергнуться «выгоранию» зависит также от того, насколько выполняемые работником функции соответствуют их половозрастной ориентации. Выявлено, что мужчины более напряжены, если от них требуют демонстрации истинно мужских качеств, таких как отвага, эмоциональная сдержанность, физические данные. А женщинам сложнее, когда от них ожидают максимального выражения «женских» качеств - сопереживания, воспитательских умений, подчинения [1; 57].

В.Ю.Слабинский и С.А.Подсадный считают, что на возникновение феномена эмоционального «выгорания» влияют иррациональные базисные убеждения человека, структурирующие его личностный и профессиональный опыт [5]. Экзистенциальный смысл этих убеждений заключается в формировании самооценки и соотносении своего опыта с результатами работы других людей. Опираясь на свои убеждения, человек ощущает, успешен он или нет; благодаря убеждениям, он находит смысл своего существования. Эти же убеждения определяют мотивацию к работе. Например, на работу современного психотерапевта оказывают влияние сформировавшиеся с учетом многообразия многовекового врачебного опыта четыре этических принципа, четыре сосуществующих модели. Это принцип Гиппократа «не навреди», принцип Парацельса «делай добро», деонтологическая модель (принцип «соблюдения долга») и биоэтика (принцип «уважения прав и достоинства личности»). Авторы считают, что между этими принципами возникают конфликты, которые расщепляют идентичность врача и приводят его к «выгоранию».

На наш взгляд, у всех специалистов «помогающих» профессий есть аналогичные нравственные принципы, и конфликты между ними также способствуют «выгоранию».

Итак, отметим, что исследования зависимости формирования и течения синдрома «выгорания» от личностных и психологических особенностей специалиста проводятся и зарубежными, и отечественными авторами, однако они недостаточно систематизированы.

В проведенном нами исследовании мы изучали личностные качества у педагогов школ г.Омска ($n = 30$) со стажем более 3 лет. Применялись следующие методики: 1) Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко, 2) Опросник на «выгорание» МВІ, 3) Модифицированный 16-факторный опросник Кеттелла. Обнаружены корреляционные связи между компонентами «выгорания» и личностными факторами. Так связь эмоционального истощения с эмоциональной неустойчивостью (С-) составила $r = 0,45$; с доминантностью (Е+) $r = 0,37$; с подозрительностью (L+) $r = 0,33$; с консерватизмом (Q1+) $r = 0,32$; с напряженностью (Q4+) $r = 0,31$. Данные связи подтверждены статистически ($p < 0,01$). Выявлены (но не подтверждены статистически) корреляционные связи консерватизма (Q1+) и практичности (M-) с редукцией профессиональных обязанностей.

Библиографический список

1. Лаврова, О. Синдром эмоционального выгорания и методы его предотвращения /О.Лаврова // Социальная работа. - 2006. - № 4. - С. 56-60.
2. Ильин, Е.П. Психопсихология состояний человека /Е.П. Ильин. - СПб., 2005.
3. Малыгин, В.Л. Роль личностных факторов в формировании синдрома эмоционального выгорания / В.Л.Малыгин, А.Б.Искандирова, Е.Е.Пахтусова, Д.М.Шевченко // Психоневрология в современном мире;

под ред. проф. Н.Г.Незнамова. - СПб., 2007.

4. Ковальчук, В.И. Психическое выгорание тренеров /В.И.Ковальчук // Ананьевские чтения - 2000. Тезисы научно-практической конференции. - СПб., 2000. - С. 97-98.

5. Слабинский, В.Ю. К вопросу о роли конфликта этических моделей в формировании синдрома эмоционального выгорания /В.Ю.Слабинский, С.А. Подсадный // Психоневрология в современном мире; под ред. проф. Н.Г.Незнамова. - СПб., 2007.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА В СПОРТЕ

Огородникова Л.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Отбор в спорте является глобальной комплексной проблемой, включающей медицинские, психологические, социальные, этические и другие аспекты. В отличие от физической культуры, где основной целью является поддержание оптимального для жизнедеятельности состояния организма, спорт как вид деятельности предполагает достижение максимально высоких спортивных результатов, а, следовательно, ориентирован на резервные возможности организма и психики человека. Кроме того, если занятия физической культурой практически не имеют возрастных ограничений, то активная спортивная жизнь, по мнению специалистов, не превышает 5-15 лет. Таким образом, уровень развития физических качеств и психических способностей в начале спортивной карьеры определяет, успеет ли молодой спортсмен достигнуть значительных спортивных результатов. Так, например, по данным статистики из 10 тысяч детей, начавших заниматься плаванием, только трое достигают уровня мастера спорта международного класса. Проблема спортивного отбора приобретает особую актуальность при выборе ребенком вида спорта, формировании спортивных команд и комплектации национальных сборных. В каждом из этих случаев психологические особенности личности являются столь же значимым показателем как физические качества и специальные спортивные способности. В связи с этим психологический отбор в спорте, на наш взгляд, можно рассматривать как самостоятельный раздел спортивного отбора в целом. При этом психологический отбор в спорте должен быть ориентирован на решение следующих основных задач:

1. Определение профессионально важных качеств спортсмена, отражающих специфику вида спорта и позволяющих построить профиограмму данного вида спорта.

2. Повышение эффективности практики отбора, определяемое подбором релятивных его целям психологических и психофизиологических методов, построением процедуры исследования.

3. Осуществление на основе отбора прогнозирования особенностей становления спортсмена и его спортивной карьеры.

Психологический отбор в спорте, в сущности, представляет собой многоэтапное лонгитюдное исследование. И.П. Волков выделяет 3 этапа подобного исследования, отмечая, что эффективность каждого последующего этапа зависит от точности предыдущего. Первый этап связан с исследованием психологических особенностей детей, начинающих заниматься спортом, но ранняя селекция не предполагает ранней специализации. Поскольку в качестве испытуемых выступают дети, особое значение на 1-м этапе имеют этические требования к проведению психологического исследования и формулированию диагноза. Спортивные психологи рекомендуют на данном этапе определение только группы видов спорта, например, индивидуальные или командные виды. В этих целях возможно использование уже существующих психологических систематик видов спорта, таких как систематики Т.Т. Джамгарова, Б. Бергер, европейской систематики. Безусловно, из-за широты диапазона предлагаемого выбора большой прогностической ценности данный этап представлять не может.

Второй этап может иметь целью более точное определение подходящего для ребенка вида спорта в рамках ранее выделенной группы. Второй этап ставит две самостоятельные проблемы:

- создание профиограммы для каждого конкретного вида спорта;
- определение возраста детей, подходящего для второго этапа селекции.

Кроме того, на втором этапе осуществляется отбор спортсменов юношеского возраста во взрослые профессиональные команды. Этот уровень отбора уже может быть основан на прогнозировании успешности и надежности молодых спортсменов.

Третий этап связан с отбором взрослых спортсменов для участия серьезных ответственных соревнованиях национального и международного уровней вплоть до олимпийских сборных. На наш взгляд,

наиболее сложным с научной и этической точки зрения, а также наименее разработанным является второй этап отбора. Нам представляется достаточно перспективной попытка психологического обоснования второго этапа селекции для игровых видов спорта. Создание психологических профессиограмм для хоккея, футбола, волейбола и других спортивных игр слишком глобальная задача для отдельно взятого исследования, но анализ некоторых основных профессионально важных качеств и подбор соответствующего диагностического инструментария - цель вполне достижимая. Практика спортивной деятельности показывает, что даже при грамотном, научно - обоснованном построении учебно-тренировочного процесса далеко не все молодые спортсмены могут достигнуть высокого уровня спортивного мастерства. В связи с этим перед спортивными специалистами встает сложная задача: выявить среди большого количества детей и подростков тех, кто имеет наибольшие потенциальные способности к тому или иному виду спорта.

В отечественном спорте в рамках отбора сложилась традиция просмотра максимально возможного количества детей. Отдельной проблемой при этом становятся критерии отбора. Так опытные тренеры игровых видов спорта рекомендуют учитывать состояние здоровья, конституциональные особенности, физические способности, скорость реакции, координационные возможности. Большинство тренеров особое внимание уделяют способности детей воспроизводить показанные движения. Венгерские спортивные специалисты (Э. Юст, Д. Томаш), анализируя причины успехов бразильского футбола в 60-70х годах прошлого века, пришли к выводу, что главным является высокий уровень технического мастерства, умение успешно решать сложные тактические задачи и физическая выносливость. Несколько позднее в европейском спорте возникла идея о значимости психологических особенностей, в частности интеллектуальных способностей, при спортивном отборе. Однако до настоящего времени при отборе предпочтение отдается контрольным нормативам по физической и технической подготовке. Психологическое тестирование используется крайне редко. В целом методики отбора в игровых видах спорта остаются несовершенными, что вынуждает детских тренеров в большей степени полагаться на собственный опыт и интуицию, которые, к сожалению, не всегда обеспечивают надежный прогноз. При таком отборе поиск способных игроков зачастую приводит к ошибкам в оценке спортивной перспективности детей и подростков.

Игровые виды спорта предъявляют к спортсменам высокие требования, связанные с овладением техникой и тактикой игры, физическими и психологическими нагрузками. Особое значение имеет психологическая помехоустойчивость и толерантность к стрессу в условиях постоянного психического и психофизиологического напряжения. Необходимость взаимодействия с партнерами по команде на фоне противоборства с противниками требует от спортсменов – игроков способности к тактическим взаимодействиям: быстрой оценки ситуации игры, прогнозирования действий партнеров и противников, быстроты произвольных движений и реакций, мгновенного выбора тактических действий и др.. В структуру способностей к игровым видам спорта, по мнению отечественных спортивных специалистов должны входить следующие основные компоненты: физические способности, обеспечивающие овладение технико-тактическими приемами и достижение высокой эффективности игры; функциональные способности к точной оценке пространственно-временных и силовых характеристик движений; способность к быстрому овладению приемами игры и их рациональному применению; оперативность мышления и креативные способности; способность к вероятностному прогнозированию событий в игровой обстановке; игровая активность и агрессивность; помехоустойчивость; способность осмысливать и критически оценивать результаты собственной тренировочной и игровой деятельности; потребность в самосовершенствовании...

В качестве наиболее перспективной исследовательской стратегии мы рассматриваем психологический анализ такого профессионально важного качества спортсменов – игроков как тактическая одаренность, а точнее ее структурного компонента - интеллектуальных тактических способностей. Для достижения данной цели необходима реализация следующих задач:

1. Выделение основных диагностических единиц изучения интеллектуальных тактических способностей.
2. Подбор соответствующего диагностического инструментария.
3. Исследование особенностей развития невербального интеллекта профессиональных спортсменов, проверка наличия корреляции между уровнем развития невербального интеллекта и успешностью игроков, определенной по объективным показателям и методом экспертной оценки.
4. Исследование особенностей развития невербального интеллекта спортсменов подросткового возраста.
5. Прогнозирование дальнейшего профессионального становления спортсменов – подростков в зависимости от уровня развития невербального интеллекта. Оценка прогноза посредством лонгитюдного исследования.

**СИСТЕМОГЕНЕЗ
УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Материалы
III Всероссийской научно-практической конференции
9 - 10 октября 2007 г.**

Редактор С.Ю. Родонова

Подписано в печать 4.10.2007. Формат 60 x 88 ¹/₈
Объем 31,5 п.л. Тираж 120 экз. Заказ 2032

Издательство
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ)
150000, Ярославль, ул. Республиканская, 108

Отпечатано в типографии «Канцлер»
Ярославль, ул. Столярная, 14
Тел.: (4852) 73-73-40