

*«На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией. Там, где он просто излагает готовое, он перестает быть учителем».*

Л. С. Выготский

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION  
Volgograd State Socio-Pedagogical University  
Moscow State University of Psychology and Education  
Astrakhan State University  
Saratov Teacher Training Institute of Saratov State University  
Pedagogical Institute of Southern Federal University  
Volgograd State Advanced Training Academy  
Russian Psychological Society  
Federation of Educational Psychologists of Russia

---

EDUCATIONAL  
PSYCHOLOGY  
IN XXI CENTURY:  
THEORY AND PRACTICE

PAPERS OF INTERNATIONAL  
THEORETICAL AND PRACTICAL CONFERENCE

*Volgograd, September 14–16, 2011*

Volgograd  
Publishing house of VSSPU  
«Peremena»  
2011

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
Московский городской психолого-педагогический университет  
Астраханский государственный университет  
Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского  
Педагогический институт Южного федерального университета  
Волгоградская государственная академия повышения квалификации  
и переподготовки работников образования  
Российское психологическое общество  
Федерация психологов образования России

---

---

*К 80-летию  
Волгоградского государственного  
социально-педагогического университета*

# ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ в XXI веке: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

*Волгоград, 14–16 сентября 2011 г.*

Волгоград  
Издательство ВГСПУ  
«Перемена»  
2011

Конференция проведена при финансовой поддержке  
Российского гуманитарного научного фонда (проект № 11-06-14094 г.).

Редакционная коллегия:

*Н. К. Сергеев*, чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ;  
*Т. Ю. Андрущенко*, канд. психол. наук, проф., декан фак. психологии  
и соц. работы ВГПСУ;  
*А. Г. Крицкий*, канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии  
образования и развития ВГСПУ;  
*О. П. Меркулова*, канд. пед. наук, доц. каф. психологии  
образования и развития ВГСПУ;  
*Л. В. Бондарева*, канд. психол. наук, доц. каф. психологии  
образования и развития ВГСПУ.

П 863 **Психология образования в XXI веке: теория и практика** : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 14–16 сент. 2011 г. / под ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, О.П. Меркуловой (к 80-летию ВГСПУ). – Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. – 474 с.

ISBN 978-5-9935-0236-6

Материалы Международной научно-практической конференции посвящены актуальным проблемам психологии образования. Авторы статей – широко известные ученые, начинающие исследователи и психологи-практики системы образования из России и стран ближнего и дальнего зарубежья. Рассмотрен широкий круг вопросов, относящихся к различным уровням образования (от дошкольного до профессионального), а также проблемным областям психологии образования, активно развивающимся в XXI в.

Адресовано исследователям в области психологии образования, студентам и преподавателям психологических направлений подготовки, практическим психологам образования.

The papers present the reports of the International theoretical and practical conference connected with relevant problems of educational psychology. The authors of the reports are very-well known in psychology scientists, beginning researchers and education system psychologists from Russia and foreign countries. The research areas cover a very wide range of questions connected with different levels of education, such as preschool education, school education, higher education, with various aspects of educational psychology, that are actively developing in the XXI century.

The papers can be useful for educational psychology scientists, students and lecturers of psychology department, practicing psychologist.

ISBN 978-5-9935-0236-6

**ББК 88.840**  
© Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2011  
© Оформление. Издательство ВГСПУ «Перемена», 2011

## Раздел 1. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВЫЗОВЫ XXI в.

*Г.С. Абрамова*

### **Образование, обучение, задачи личностного развития – вызов XXI в.**

The article is about the modern Danish society where educational problems are stated and solved by the civic society. The data were taken with the help of included observation. The educational goal is the development of the personality. This goal is being achieved under the socio-historical circumstances of the XXI-st century.

*Ключевые слова: концепция жизни, экономическая политика, концепция другого человека, приоритет образования, обучение, работа.*

Метод, используемый для написания этого текста, можно назвать включенным наблюдением. Факты, которые легли в основу обобщений и некоторых теоретических мыслей, взяты из СМИ Дании, научной периодической печати, из непосредственного бытового и профессионального общения с людьми из разных социальных слоев датского общества. Его характеризуют как современное развивающееся общество, и процессы, которые в нем происходят, думаем, отражают некоторые общие закономерности, свойственные многим развивающимся обществам.

Покажем несколько разрозненных фактов, которые привлекают профессиональное внимание при встрече с реальностями жизни этого общества:

- обучение в школе не является обязательным, учиться можно и дома, но для взрослой жизни в обществе есть смысл сдать выпускные экзамены, которые сдают и в народной школе;
- типов школ много, народная, т.е. государственная, школа – только одна из них;
- нет того, что можно было бы назвать «культом знаний» – нет всенародного праздника начала учебного года или его окончания;
- в семьях крайне редко встречается требование к детям хорошо учиться;
- из народной школы могут отчислить;
- еще 50 лет назад в школах Дании учителям разрешалось наказывать детей физически;
- современные школьники бастуют против увеличения числа учеников в классе, сокращения числа учителей, изменений в школьных программах;
- бастуют студенты специальных учебных заведений – они требуют места для практики;
- бастуют студенты университетов (например, психологи бастовали против плохого образования);
- можно окончить школу и не научиться читать и писать (из 1000 молодых людей, обратившихся в местные органы власти в Копенгагене, 400 не умели читать, для них организовали специальные курсы), зато уметь говорить на английском или немецком;
- учиться можно всю жизнь – платно и бесплатно – форм обучения множество, курсы и школы для взрослых, специальное обучение для молодежи – на выбор;
- можно окончить университет, получить, как говорят в Дании, академическое образование и ни разу в жизни его не применить – так было всегда; найти молодому «академику» работу по специальности очень трудно;
- трудно завершить специальное образование – оно обычно длится 2–3 года, во время которых надо пройти две практики – первую практику организует учебное заведение, а вторую – сам учащийся. Эта практика – его будущее место работы, которое найти очень сложно, поэтому многие молодые люди так и не завершают образование либо в положенный срок, либо вообще;

– среди молодежи профессии, связанные с образованием и обучением, не относятся к числу престижных...

Все проблемы образования обсуждаются в обществе, находятся относительно быстрые или долговременные политические и экономические решения, которые определяются политикой правительства. Правительство формируется из нескольких партий, и баланс политических сил определяет стратегию и тактику образования.

Надо сказать, что существующая в датском обществе система социальной защиты населения гарантирует любому человеку экономические возможности для жизни. Высокий налог – 46% (для очень богатых людей – 61%) – проявление той социальной солидарности, которая выражается как реальная забота сильного, работоспособного гражданина страны, как возможность оказывать поддержку тем, кто в ней нуждается.

Безработица и нестабильность рынка, высокие риски в производстве и капиталовложениях, конкуренция, глобализация экономики – ежедневная и многолетняя история контекста, в котором развивается датское образование, складываются, развиваются и исчезают различные стили жизни конкретных людей.

Если следовать логике научного исследования, то образование как явление в его предметности можно рассматривать как производное от социальной политики правительства страны. Мы думаем, что это в полной мере относится к любому государству. Эту политику формирует правящая политическая элита, руководствуясь своими представлениями о другом человеке. Эти представления – обобщенное образование, структурирующее психическую реальность любого человека. Они существуют не только как архетипы, но и как конкретные идеальные образы конкретных людей, принимающих те или иные политические решения. Это та область идеального, которую невозможно игнорировать при анализе образования как социального явления.

Мы бы осмелились утверждать, что образование как предмет изучения или исследования, как явление – производное от идеала человека конкретного исторического времени. Переход от абстрактного идеала к конкретным действиям повседневности осуществляется в системе обучения.

От политических решений зависит экономическая база образования – от подготовки школ к учебному году до подготовки учителей. В Дании государство выделяет на каждого учащегося определенные суммы, которые используются в разных типах организации обучения – в разных типах школ. Надо заметить, что социальная политика в области образования базируется не только на экономических интересах того или иного класса, представленного в правительстве, но и на народных традициях организации социальной жизни. Нам кажется, что это с большой очевидностью можно наблюдать в методах организации обучения разных групп людей: от детей до пенсионеров.

Обучение и образование, естественно, разные явления. Их отличие в том, что образование – это как бы срез временной перспективы экономического развития всего общества, а обучение – это процесс взаимодействия носителя знаний с познающим субъектом, в ходе которого они оба изменяются как личности. Если образование представлено абстрактными понятиями о перспективах развития общества, которое транслируется политиками, то обучение – это конкретные, буднично деловые отношения учителя и ученика, преподавателя и студента, мастера и учащегося. Естественно, что они контролируются представителями общества, отвечающими за образование как одну из составляющих осуществимости экономического развития общества. В датском обществе есть классы – группы людей, отличающиеся уровнем денежного дохода, но общество организовано так, что любой из его членов может найти свой стиль жизни, обеспечивающий, гарантирующий его жизнь как индивидуальное явление. Естественно, это относится к законопослушным гражданам.

Обучение в датской народной школе строится на традициях, которые сегодня выглядят как приоритет групповой работы учащихся над индивидуальной. «Быть социальным» – уметь общаться с другими людьми по поводу задания и по ходу выполнения задания, уметь представлять для обсуждения свой и групповой проект – это необходимые навыки для учащихся. Этим же навыкам учат в любой системе обучения. Понятно, что они могут совершенствоваться безгранично на протяжении всей жизни человека.

Система учебных проектов – самостоятельно выполненных работ на самостоятельно же выбранную тему (например, дети десяти лет выполняли в качестве домашней работы проекты на темы «Лошади мира», «Почему у кошки глаза светятся?») – дает детям возможность научиться собирать, систематизировать и использовать информацию. Естественно, что доступ к ней через Интернет есть у каждого школьника.

Мы думаем, что фактического материала достаточно, чтобы задать вопрос о том, какое значение имеют образование и обучение для личностного развития современного человека.

Нам не хотелось бы вдаваться в полемику по поводу понятия «личностное развитие», поэтому мы обозначаем его как переживание человеком потребности в собственном изменении.

Есть это переживание – есть и движение к новым личностным достижениям, нет этого переживания – нет и движения. Как возникает это переживание? Как и многие другие переживания – от встречи с реальностью, где востребуется (существует как идеальная, как ожидаемая модель) изменяющаяся личность.

В Дании это иногда выглядит очень конкретно – фирмы доплачивают тем работникам, которые заботятся, например, о своем физическом здоровье и ездят на работу на велосипедах. Местные органы власти могут выплачивать стипендию ученику старших классов, если он выбрал для изучения трудные предметы – физику или химию.

Вместе с понятием личностного развития есть смысл обсуждать понятие жизненного стиля как формы самореализации человека. Датчан часто называют самым счастливым народом на земле. Здесь никто не будет ныть и жаловаться на кого-то или что-то, что мешает в достижении цели. «Делай свою жизнь сам» – не только жизненное правило, но и правило ответственности за несделанное. Ответственность, например, для получающих социальные пособия выглядит весьма конкретно – в виде суммы пособия, которое будет уменьшаться, если человек ничего не делает, чтобы найти работу: не учится, не посещает курсы, просто не ищет работу. Контролировать его в этом деле – задача местных органов власти – коммун.

Возможностей для проявления себя много. Если исходить из того, что личностное развитие связано с социальной активностью человека, его желанием быть в обществе, а не рядом с обществом, то для движения в социальную жизнь есть много вариантов жизненных стилей, каждый из которых может приносить и приносит человеку радость и удовлетворение от жизни.

Проблема может быть (и есть) в том, что человек не хочет меняться, по какой-то причине, т.к. ему это не нужно. Он экономически поддержан и довольствуется этим. Такое состояние иногда называют голландским синдромом – нежеланием изменять стиль своей жизни, например, искать работу, получая социальное пособие, и т.п. Этот синдром преодолевается социально-экономическими методами через местные органы власти.

Мы бы сказали, что экономическая и социальная ответственность человека за его стиль жизни не является только его личной задачей развития, она разделяется обществом и при необходимости человеку может быть оказана помощь. Это порождает особое чувство социального единения, которое присутствует в датском обществе (оно могло бы быть предметом отдельного рассмотрения).

Это, конечно, очень беглый очерк сложнейшего процесса, который мы все переживаем, мы бы связали его с изменением концепции человеческой жизни. В каком направлении идет изменение? Какие параметры изменяются быстрее и определяют изменение всей ее системы? В качестве гипотезы можно было бы предложить следующее. Современный мир постепенно меняет схему производства, а значит, концепции своего развития, что отражается в политических взглядах людей, несущих идеи образования, создающих его идеальную модель. Как меняет? Изменение в отношении к природным ресурсам – не только потребление, но и восстановление, отношение к человеку не как к потребителю, а как к постоянному клиенту, которого надо завоевать, а значит, заботиться о нем. Это новое содержание отношений (забота) – то, чего не было в прошлые века. В этом отчетливо проявляется вызов XXI в. к системе образования – забота о природе и человеке.

В датских системах обучения этот вызов видится как ориентация на природные возможности человека, создание условий для их выявления и развития. Так, датскому ребенку не свойствен-

но скромно опускать глаза и говорить, чтобы его оценили другие. Чаще всего он сам четко знает, что хочет и что умеет делать хорошо. Ему в этом помогает и обучение (например, на уроках музыки младший школьник может попробовать игру на 12–15 музыкальных инструментах – в обычной сельской государственной школе).

Учитывая необъятность темы, подведем итог.

**Образование.** Его развитие определяется тем, что идеи политиков (т.е. конкретных людей в конкретное историческое время) о другом человеке корректируются действиями других конкретных людей этого же исторического времени через систему контроля общества. Например, политики принимают решение о закрытии маленькой школы по экономическим причинам, а родители учеников этой школы, получая государственную дотацию на каждого ученика, открывают ее снова уже как свободную школу, доплачивая за ее содержание, действуя при этом в рамках закона.

**Обучение.** С экономической стороны оно зависит от действий политиков, с содержательной – определяется отношениями людей, участвующих в процессе передачи информации. Этот процесс может быть персонифицирован или интерактивен, но в любом случае он несет в себе содержание концепции жизни, которое реализуется участниками обучения.

Личностное развитие как потребность внутренней динамики, как переживание значимости этой динамики – явление, которое становится остро значимым для современного человека, т.к. современное общество создает для этого условия, не выдвигая требований к необходимости, обязательности задач личностного развития. Их человеку надо формулировать и решать самому.

**Послесловие.** Во время подготовки этого материала в СМИ Дании активно обсуждалась ситуация, когда на мнение профессора-эксперта одного из университетов, противоречащее интересам правящей партии, политик отреагировала резко и очень негативно, обесценив знание, на которое опирался эксперт. Проблема зависимости или независимости эксперта (носителя образования и знания) от его политических взглядов и была предметом обсуждения.

По моему мнению, у каждого человека есть политические взгляды, т.к. у всех нас есть обобщенное представление о других людях, которое можно назвать концепцией другого человека. Кто он для вас, другой человек – друг, товарищ и брат или конкурент, партнер, клиент, сосед по планете? Хотим мы или не хотим, но наше конкретное историческое время требует ответа на эти вопросы, как и ответа на вопрос о нас самих. В ответах и есть наша реакция на вызов XXI в.: «Быть или не быть планете, быть или не быть (предлагаем вписать свое имя)».

***И.А. Баева, Л.А. Гаязова***

### **Проблемы междисциплинарного подхода к обеспечению безопасности образовательной среды**

The problem of the multidisciplinary approach to safety and security of educational environment is discussed in the paper. Designated risks for safety and security of the educational environment and activities are aimed at their prevention and elimination.

*Ключевые слова: безопасность образовательной среды, междисциплинарный подход к обеспечению безопасности образовательной среды, риски безопасности образовательной среды.*

Рассматривая фундаментальные проблемы образования в XXI в., хотелось бы выделить одну из наиболее актуальных проблем – обеспечение комплексной безопасности образовательной среды. Несмотря на отсутствие системного подхода при анализе статистических данных о происшествиях с участием учащихся в стенах общеобразовательных учреждений или вне школы, даже отдельные цифры, касающиеся асоциального и антисоциального поведения, зависимости, насилия и др., свидетельствуют о необходимости новых организационно-управленческих и содержательных подходов к обеспечению безопасности образовательной среды.



К основным понятиям, определяющим содержание рассматриваемой проблемы, относятся «образовательная среда», «безопасность образовательной среды» и «комплексная безопасность образовательного учреждения». Образовательная среда является психолого-педагогической реальностью, содержащей специально организованные условия для формирования и развития личности учащегося, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение [1; 4]. Безопасность образовательной среды можно рассматривать как такое состояние организационных, пространственно-предметных и социальных аспектов образовательной среды, которое помимо обеспечения жизни и здоровья субъекта образования выступает необходимым условием для развития и формирования его личности и обеспечивает правовую, социальную, психологическую, информационную защищенность учащихся, педагогов, родителей. Комплексная безопасность образовательного учреждения определяется как состояние защищенности учащихся и работников образовательного учреждения от угроз социального, техногенного и природного характера, обеспечивающее его безопасное функционирование [2; 3].

Анализ проблемных ситуаций, имеющих отношение к обеспечению безопасности образовательной среды, показывает, что на сегодняшний день можно выделить, как минимум, четыре категории рисков ее нарушения. В их числе риски, связанные с проявлением насилия в межличностном взаимодействии в образовательной среде школы; любыми видами, типами и формами проявления агрессии одного человека по отношению к другому или группе людей с целью нанесения ущерба их физическому и психическому здоровью, нарушения их психологического благополучия. Ксенофобия и экстремизм, являющиеся, по существу, также проявлением насилия, тем не менее, выступают сегодня отдельной категорией рисков для субъектов образовательной среды. Это связано с особым содержательным наполнением и социальным значением проявлений ксенофобии и экстремизма, а также высокой степенью опасности для формирующейся личности, еще не имеющей устойчивой гражданской и нравственной позиции, но довольно часто обладающей выраженной потребностью быть частью группы, противопоставляющей себя нормам общества. Следующая категория рисков нарушения безопасности образовательной среды относится к саморазрушающему поведению, включающему разнообразные действия детей и подростков, связанные с нанесением ущерба собственной жизни и здоровью; это различные виды зависимостей, асоциальное и делинквентное поведение, суицидальное поведение. К отдельной категории рисков нарушения безопасности образовательной среды можно отнести риски, связанные с возникновением чрезвычайных ситуаций техногенного и природного характера.

Разнообразие рисков нарушения безопасности образовательной среды, как и разнообразие «мишеней», на которые они воздействуют, ставит проблему реализации междисциплинарного подхода на различных уровнях деятельности по обеспечению комплексной безопасности образовательного учреждения. Необходимо развитие системы фундаментальных научных исследований в области обеспечения безопасности образовательной среды с учетом наработок различных научных направлений, исследующих психологические, педагогические, социальные, медицинские, правовые, информационные и материально-технические аспекты обеспечения и сопровождения безопасности в образовании.

Актуальной проблемой деятельности по обеспечению безопасности в образовании становится организация системы мониторинга безопасности образовательной среды учреждений различных видов и типов, позволяющей осуществлять своевременное выявление возможности актуализации рисков нарушения безопасности образовательной среды в конкретных образовательных учреждениях. Для осуществления эффективного мониторинга безопасности образовательной среды необходимо решение ряда задач. Некоторые из них хотелось бы раскрыть отдельно. Поскольку эффективность системы диагностики безопасности образовательной среды определяется в первую очередь ее чувствительностью к показателям нарушения тех или иных аспектов безопасности, важнейшей задачей является разработка системы индикаторов, позволяющих с достаточной долей точности выявлять не только наличие риска, но и возможность его превращения из потенци-

альной угрозы в реальную. Разработка системы этих индикаторов требует в свою очередь консолидации усилий специалистов различного профиля в совместной деятельности по разработке модели безопасности образовательной среды, проявляющей механизмы возникновения тех ли иных рисков и угроз и их взаимовлияния.

На уровне осуществления деятельности по обеспечению безопасности образовательной среды, задачи которого связаны с разработкой и реализацией мероприятий по профилактике рисков и угроз и устранению их последствий, также требуются совместная деятельность специалистов различного профиля и подготовка специалистов, обладающих компетенциями в области обеспечения различных аспектов безопасности образовательного учреждения.

#### Л и т е р а т у р а

1. Баева И.А., Рубцов В.В. Образование как национальный ресурс сохранения здоровья школьников и обеспечения психологической безопасности // Информационно-методический бюллетень № 2 городской экспериментальной площадки второго уровня / ред.-сост. И.А. Баева, В.В. Ковров. М. : Экон-Информ, 2009. С. 3–8.
2. Петров С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения. М. : Изд-во НЦ «ЭНАС», 2006.
3. Пилипенко В.Ф. Обеспечение комплексной безопасности в образовательном учреждении. Теория и практика. М. : Айрис-Пресс, 2006.

***Е.И. Исаев***

#### **Антропологическая перспектива российского образования**

The necessity of actualization of education in Russia and development of human potential in each person is substantiated in the article. The priority of anthropological imperative for modern education in Russia is stated. The main problems of national education which can be solved only in a complex of anthropologically oriented scientific research are defined. The problem of anthropology creation in education as complex knowledge about regularity of person's formation in education is settled.

*Ключевые слова: антропологизация образования, антропология образования, новый образ современного образования, образование как философско-антропологическая категория, проблемы российского образования, саморазвитие, субъектность, человеческий потенциал, человечность.*

Образование является сложнейшей формой общественной практики, его роль и место на данном историческом этапе в масштабе всего постсоветского пространства исключительны и уникальны. В ситуации кризиса социальной и культурной жизни именно образование становится пространством личностного развития каждого человека, создавая тем самым условия становления жизнеспособного общества.

Воспитание, становление человека, развитие собственно человеческого в человеке – первейшая и фундаментальная цель и ценность современного российского образования. Исторические вызовы современному человечеству – глобальные экологические проблемы, мировая угроза терроризма, лавинообразный рост информации и интенсивное обновление информационных технологий во всех сферах общественной жизни, высокий динамизм социальной жизни и высокая психоэмоциональная напряженность профессиональной деятельности требуют актуализации и максимального развития человеческого потенциала в каждом человеке.

Вместе с тем выделяется приоритетная антропологическая (гуманистическая) цель и ценность современного образования – обеспечить становление в каждом человеке его *субъектности* как потребности и способности к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому поведению. Способность к субъектному, автономному действию и поведению – сущностная основа становления многообразных способностей и качеств человека на

разных ступенях образования. *Автономия человека – приоритетная идея современного образования.* Авторитетные отечественные философы А.П. Огурцов и В.В. Платонов утверждают, что отрицание автономии субъекта ведет к подрыву самой идеи образования. Основная идея образования в свете категории автономии человека – это подведение воспитуемого к самополаганию в отношении жизненных дел, начиная со своего тела, окружающего мира предметов, орудий до способности строить отношения с другими людьми, организациями и т.п. Автономия человека, отмечают философы, – это его автономия в отношении к социально-политическим и правовым структурам, на что должно быть нацелено политическое, идеологическое и правовое воспитание подрастающих поколений.

Необходимыми психолого-педагогическими условиями становления субъектности человека являются *свобода действия, возможность выбора, ответственность за последствия своих действий и поступков.* Важной задачей образования на современном этапе развития человеческой цивилизации должны стать создание условий для самостоятельного выбора, формирование готовности и способности действовать на основе постоянного выбора и умение выходить из ситуации выбора без стрессов. Ребенок, подросток, юноша и девушка, приобретшие опыт свободного, самостоятельного, ответственного поведения и деятельности в сфере образования, духовно и психологически готовы и способны к автономному – самодетерминируемому и саморегулируемому – поведению в многообразных ситуациях социальной и личной жизни.

Сегодня человеческое измерение – «человечность» как особая валентность содержания и способов деятельности самых разных социальных субъектов – становится предметом пристального внимания многих ученых, политиков, практиков социально-педагогической сферы. В современном мире отчетливо осознается, что *человеческий потенциал может оказаться потенциально неисчерпаемым ресурсом* культурно-исторического развития общества и личности. Вопрос в том, *как, при каких условиях, за счет чего* возможны консолидация и наращивание мощности, а главное, качества этого самого человеческого потенциала?

Один из безусловных вызовов нашего времени – требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человеческого в человеке. Из всех форм общественной практики именно образование (прежде всего инновационное) пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. В современных концепциях и программах развития образования появилось принципиально новое измерение – *гуманитарно-антропологическое.* Центральной для гуманитарно-антропологического подхода как принципиально инновационной парадигмы в психологии и педагогике является идея возможности и необходимости *восхождения человека к полноте собственной реальности.* Речь идет о постановке беспрецедентной задачи для образования – стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему отстаивать собственную человечность, быть как материалом и ресурсом социального производства, так и подлинным субъектом культуры и исторического действия.

Образование – это путь и форма становления целостного человека, обретения им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории. Сущность и цель так понятого образования – это действительное развитие общих, родовых способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления. В пространстве образования может происходить осознанное и целенаправленное проектирование таких образовательных ситуаций, в которых становятся возможными и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности, и становление авторства собственных осмысленных действий. Здесь, в этом пространстве, возможно становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе – его *субъектности в собственной жизни.*

Этот новый образ образования требует пересмотра устоявшихся представлений о нем. Образование не может быть сведено к знаниям, умениям и навыкам, имеющим прежде всего предметно-дисциплинарный характер. Недостаточно формирования у школьников только социально значимых

компетенций. Уже не может удовлетворить современное общество цель развития только познавательных способностей детей, подростков, юношей.

Функцию образования нельзя сводить к воспитанию социально полезных качеств у подрастающих поколений. Образование не есть социальный тренинг, натаскивание и «подготовка к жизни», окультуривание «сырой» природы человека, не есть ее усовершенствование для целей социально-производственного потребления и использования на благо общества. Социализация – это лишь отдельная задача и функция образования.

Перед современным образованием встает проблема развития *целостного человека* – полноценного развития его физических, психических, социальных и духовных способностей и качеств. Современный ритм и темп человеческой жизни диктуют необходимость многостороннего и в то же время целостного развития человека. В настоящее время уже вполне очевидна фундаментальная зависимость перспектив нашей цивилизации от тех способностей и качеств человека, которые формируются в образовании.

*Антропологический императив становится приоритетным для современного образования.* В современном российском обществе выявляются проблемные ситуации образования подрастающих поколений, которые диктуют необходимость комплексных, антропологически ориентированных научных исследований. Категория человека, его развития и становления на ступенях образования в этих исследованиях должна стать центральной, системообразующей. Обозначим основные проблемы, решение которых возможно с помощью комплексного человекознания.

**Проблема обособления семьи от образовательных учреждений.** Такое обособление уже привело к замене общественного воспитания семейным, с одной стороны, и формально-государственным – с другой. И та и другая форма воспитания не открывает, а заслоняет сферу общественной жизни взрослых. В одном случае она заслоняется преобладанием эмоционально-личностных контактов, в другом – формально-социальных. В результате взрослый выступает перед ребенком не как носитель идеальной формы – норм и форм общественной жизни, а лишь как носитель частных черт и качеств (В.И. Слободчиков).

Необходим поиск образцов, идеальных форм, связывающих детскую жизнь с жизнью общества (взрослых), придающих ей смысл жизни в обществе и тем самым организующих ее. Этот поиск, по определению, должен быть междисциплинарным, включающим совместные усилия теологов, философов, культурологов, историков, педагогов и психологов.

**Проблема снижения творческого потенциала образовательных программ дошкольных учреждений.** Психолого-педагогические исследования последних лет показывают, что в дошкольном образовании предпочтение отдается процессам социализации детей, освоения ими культурного наследия в ущерб их творчеству, созиданию нового. Творческий потенциал теряет игровая деятельность детей. Как следствие, – недоразвитие у детей творческого воображения, снижение их общего творческого потенциала. *Культуросозидательный потенциал детства фактически игнорируется и не востребуется сообществом взрослых* (В.Т. Кудрявцев).

Этот факт выдвигает перед психологией и педагогикой задачи определения целевых ориентиров дошкольного образования, построения нормативной модели развития в детском возрасте, разработки модели образовательного процесса и адекватных образовательных программ, обеспечивающих полноценное развитие детей на данной ступени и нормальный переход их к следующему этапу развития. Развитие (реформирование, модернизация, преобразование) общества сейчас совершается слишком быстро для того, чтобы уповать на стихийное (как это было в прошлом) разрешение указанных проблем, всегда требующее очень большого времени. В этой сфере, как и во многих других (экономике, экологии и т.п.), стало необходимым направленное вмешательство, но на основе комплексных научных исследований и проектных разработок.

Следующая проблема, имеющая давнюю традицию – **проблема преемственности ступеней образования.** Это теоретическое обоснование специфики и необходимости новой ступени образования – ее ценностей, целей, содержания, эстафетности в отношении к предыдущей ступени.

Знание специфики и характера новой ступени образования определяет тип адекватной ей позиции взрослого (педагога) и способы его педагогической деятельности. Обоснование необходимости и содержания новой ступени образования возможно при выявлении ее предпосылок: при выделении субъектных оснований перехода ребенка к *новому типу развития*, который может быть реализован лишь при обеспечении адекватного содержания, осваиваемого в новом ведущем типе деятельности.

Проблема преемственности в образовании – это в первую очередь проблема проектирования непрерывного развивающего образования подрастающих поколений в опоре на знания закономерностей развития человека в образовании, на выделение в развивающем образовании качественно определенных ступеней, каждая из которых «принимает эстафету» от предшествующей и передает ее последующей. Разработка программ перехода, образующегося с одной ступени на другую, – комплексная психолого-педагогическая и медицинская проблема.

В современной школе остро стоит **проблема осуществления безопасного образования**. Суть безопасного образования – сохранение и обеспечение здоровья школьника на протяжении всех лет обучения. Включение в учебные планы школ новых учебных предметов, увеличение объемов учебной нагрузки, неоправданное использование новых технологий и образовательных проектов, информатизации и компьютеризации образовательных процессов приводят к физической и психической перегрузке школьников.

Сегодня школьная перегрузка достигла катастрофических размеров, стала основной внутренней бедой школы. По данным Института возрастной физиологии РАО, школа является причиной до 40% всех факторов, ухудшающих условия существования детей. За годы обучения в школе в 5 раз возрастает число нарушений зрения и осанки, в 3 раза увеличивается количество детей с заболеваниями органов пищеварения, в 4 раза – число нарушений психического здоровья детей.

Критерии благополучия и развития школьника должны стать исходной точкой и инвариантом любой педагогической системы. Необходимы прогнозирование и выявление влияния педагогической практики на школьника, наличия вреда его психическому и личностному развитию. Однако в педагогике и образовании инструментальные представления о норме и критериях отклонений от нее не выработаны. Разработка таких норм и методов их оценки – актуальная антропологическая задача психолого-педагогических и медицинских наук.

Актуальная во все времена, но приобретающая особую остроту в современном обществе **проблема нормального перехода от детства к взрослости**, определения возможностей сферы образования в ее решении. *Взросление подростков* – сложный и противоречивый процесс, требующий большого внимания и такта со стороны взрослых. Тенденция к взрослости у подростков зачастую реализуется в неадекватных, нередко асоциальных формах. Этот возраст опасен проявлениями отрицательных и губительных для здоровья подростка форм демонстрации своей взрослости – общением к курению, употреблению алкоголя и наркотиков, выбору неоправданно рискованных форм поведения, склонности к проявлению социальных девиаций.

В психологических исследованиях показано, что многие негативные проявления социализации подростков снимаются в практике *дополнительного образования*. В дополнительном образовании подросток и взрослый являются активными соучастниками многоплановой образовательной деятельности, способствующей решению задач личностного и профессионального самоопределения (В.Н. Савиных). Именно в практике полного образования (целостности основного и дополнительного образования) взрослый и подросток являются активными соучастниками со-бытийной общности, обеспечивающей возможности содержательно и продуктивно решать задачи вхождения подростков во взрослую жизнь. Полное образование как норма образования и развития подростков предполагает проектирование и реализацию адекватных ступени основного общего образования образовательных программ.

Одним из существенных критериев эффективности образовательных стратегий является *психологическое здоровье* детей и подростков. Современные образовательные учреждения посещает значительное число детей, чье субъективное состояние можно охарактеризовать как пограничное



относительно нормы. Эти состояния чаще всего носят латентный характер и не дают оснований для лечения у психоневролога или психиатра. Дети, чье состояние можно квалифицировать как «психически не болен, но психологически уже не здоров», продолжают оставаться вне поля видения и позитивного вмешательства психологии, педагогики и медицины.

Для успешной реализации профессиональной деятельности с такими школьниками педагоги и практические психологи образования нуждаются в теории, удерживающей полноту душевной жизни человека. Необходим понятийный аппарат, который схватывает специфику сложных феноменов духовно-душевного неблагополучия, позволяет их фиксировать, «прочитать» и проектировать эффективные контрмеры. Такой понятийный аппарат может быть выработан в рамках психолого-педагогической антропологии.

Еще одна комплексная проблема – **проблема педагогической деятельности и профессионального педагогического образования**. Педагогическая деятельность в современном образовании претерпевает существенные изменения; происходит ее переориентация с предметно-знаниевой на личностную парадигму, при которой ее целью становится формирование у школьников опыта ориентировки не столько в сфере предметных знаний и явлений, сколько в собственной жизненной сфере, в области самоорганизации своей личности. Такое изменение – это не просто одно из направлений ее трансформации, а становление *педагогической деятельности как таковой*, своеобразное возвращение к ее сущности (В.А. Болотов).

Новые ценности, цели и содержание образования невозможно реализовать в непосредственном педагогическом воздействии. Способности к самообразованию и саморазвитию нельзя сформировать путем прямого педагогического действия. Если ученик не знает что-то или не умеет что-то делать, то педагог его научит. *Саморазвитию научить нельзя, прямым образом от педагога к ученику эта способность не передается.*

В лично ориентированном образовании ребенка нельзя заставить быть самостоятельным, самобытным, самодействующим, невозможно принудить его стать и быть личностью. Педагог может лишь создать условия для того, чтобы воспитанник сам вырос в меру этих подлинно человеческих способностей, встал на путь их обретения. *Данные человеческие ценности и способности могут появиться и быть только в развитии, и не просто в развитии, а в саморазвитии, в развитии собственной самости, самого себя.*

Продуктивные идеи о профессиональной подготовке педагогов высказал в свое время К.Д. Ушинский в «Педагогической антропологии». Он отмечал, что если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях. К.Д. Ушинский полагал, что в университетах должны быть открыты особые педагогические или антропологические факультеты, которые основной целью имели бы изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания.

Современные исследователи единодушны в том, что идеи и положения «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинского не только не потеряли своей актуальности, но по настоящему еще не освоены педагогическим сообществом. Видный исследователь творчества известного педагога Э.Д. Днепров считает, что только сейчас наступает «время Ушинского», пора настоящего его прочтения. Идея К.Д. Ушинского о том, что в деле воспитания человека необходимо его всестороннее познание, актуальна для современной психолого-педагогической науки и должна наконец-то воплотиться во всей ее полноте в практике профессионального педагогического образования.

Для решения этих и других не менее актуальных проблем образования подрастающих поколений в психолого-педагогической науке должно быть принципиально переосмыслено само понятие образования – оно должно пониматься и осваиваться как особая *философско-антропологическая категория*, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека и форму становления человеческого в человеке. Должна быть создана *антропология образования* – комплексное знание о закономерностях становления человека в образовании.

## **Технология реализации ментальной парадигмы образования**

The article explains and proves a current social demand – the need to make a transition from informational to mental paradigm of education. It is offered to use an adaptive technology of intellectual development of trainees developed by the author while implementing this change.

*Ключевые слова: парадигмы образования, мышление, ментальность, индивидуальные различия, доминантные феномены мышления, адаптивное обучение.*

Анализируя социальный заказ государства школе, в том числе и высшей, можно заметить, что он постоянно меняется. Во времена хрущевской оттепели, стремясь «догнать и перегнать Америку», страна делала упор на научно-техническую революцию, а «эпоха НТР» требовала выпускников, владеющих самыми современными знаниями и методами. Для этого потребовалась модернизированная дидактика, что и проявилось в создании проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов), ТРИЗа (Г.С. Альтшуллер) и т.д.

Но поскольку в стране не оказалось этих самых «передовых технологий» (чему, собственно, следовало обучать), то акцент был перенесен на формирование всесторонне развитой личности. На этот заказ появился целый спектр технологий воспитывающего обучения (В.М. Коротов, Х.И. Лийметс), концепция учения развивающейся личности (Н.А. Менчинская) и др. Однако, убедившись в нереальности достижения и этой цели (можно ли сформировать у личности все?), задачу конкретизировали и потребовали формировать гармонически развитую личность. Теперь личность должна была обладать не всеми, а лишь теми феноменами, которые востребованы обществом в данный исторический период. В поисках этого набора появляются оптимальное обучение (Ю.К. Бабанский), личностно ориентированное обучение (И.С. Якиманская).

Перестройка и переход к рыночной экономике потребовали отказа от этих трюизмов и сместили акценты социального заказа к выпускникам учебных заведений. Требования сконцентрировались на оперативной четкой ориентации людей в быстро меняющемся социуме. И психолого-педагогические науки начали отстаивать эту позицию. Произошел отказ от того, чтобы называть общество индустриальным, формировать новую личность, а вместе с ней и соответствующую общность – «советский народ». Социум стали называть информационным, и компьютер занял в нем доминирующее положение. Это привело не только к тому, что информатику начали преподавать уже в начальной школе, но и к порождению соответствующих технологий обучения (информационных).

Однако при всех больших возможностях компьютера, он все же не может думать. Мышление до сих пор остается прерогативой человека. В связи с этим потребовался переход от информационной парадигмы образования к ментальной. А поскольку в современном деловом мире более чем в какие-либо другие исторические эпохи единственным постоянным фактором являются перемены (Р. Уотермен), то на подготовку учащихся к ним и направила свои усилия школа.

Уход от тоталитарного общества породил диверсификацию образования. «Сверху» заданы только требования, определяющие общую «планку» результатов, которые должны быть получены «на выходе» (стандарты, ЕГЭ), но пути их достижения остались вне регламентации. Это породило обилие различных учебников, программ, технологий обучения. Оказалось, что часто они носят не только трюизмичный или декларативный характер, но и даже дидактогенный. В образовавшуюся лагуну хлынул поток не всегда качественных методов обучения. На этом фоне *цель* своего исследования мы видели в создании психологически верифицированной технологии, являющейся индивидуально адаптированной, осуществляемой в условиях фронтального обучения, реализующего ментальную парадигму образования.

Наличие индивидуальных различий в мышлении учащихся не вызывает сомнений. Проблема их дифференциации и диагностики, как правило, не связана с трудностями. Сложности возникают на следующем этапе, когда эту феноменологию приходится учитывать в процессе фронталь-

ного обучения. С одной стороны, невозможно излагать материал несколько раз для каждой группы отдельно с учетом ее ментальных особенностей, с другой – сам педагог непроизвольно при объяснении или решении задачи будет «скатываться» к изложению, гомоморфному своей индивидуальной особенности мышления, которая не всегда адекватна ментальному феномену большинства учащихся. На первый взгляд, ситуация безвыходная. Согласно нашей гипотезе, эта проблема может быть преодолена посредством реализации специально разработанного нами метода, выполняющего интегративную функцию в обучении, который мы назвали «адаптивной технологией умственного развития».

Данный метод представляет собой модификацию метода Сократа – отыскания истины путем постановки наводящих вопросов, но в отличие от него у нас этот метод носит не эвристический, а алгоритмический характер, становится более прозрачным и более доступным даже начинающему педагогу. Суть метода заключается в том, что педагог ничего не излагает повествовательно, а только задает вопросы. При этом вопрос формулируется не интуитивно, а по строгому алгоритму: в последнем повествовательном предложении учащегося (ответе на вопрос педагога) преподаватель выбирает ключевое слово – слово, несущее основную смысловую нагрузку, и затем формулирует к нему вопрос. Например, учитель получает ответ: «Я считаю, что в этом случае произойдет взрыв». Ключевым здесь является слово «взрыв». Именно к нему задается вопрос: «Почему именно взрыв?».

Понятно, что ответ, его смысл ученик формулирует в рамках своего ментального феномена. Задавая вопрос к основному смысловому (ключевому) понятию ученика, педагог сводит до минимума возможность выхода своей формулировки за рамки доминанты обучаемого и непроизвольно оказывается в рамках феноменологии его мышления. Поэтому вопрос становится понятным не только для ответившего, но и для всех остальных учащихся с этим же феноменом мышления. В ходе диалога (фронтального или индивидуального) выстраивается естественная последовательная цепочка умозаключений, ведущая обучаемых к запланированному педагогом результату.

Представители других доминант пытаются перефразировать диалог и включить его в рамки своей ментальной подструктуры. Если сразу это им не удастся, то они уточняют ситуацию у педагога или сверстников. Практика показывает, что одной – двух реплик педагога или сверстника с той же доминантой достаточно, чтобы снять у обучаемого затруднение и продвинуть его на следующий логический этап. В ходе этого диалога достаточно просто обнаруживаются и интеллектуальные затруднения каждого учащегося, которые могут быть быстро разрешены с помощью вопросов преподавателя, адресованных к его ключевым словам, или пояснений сверстников с той же доминантой. Таким образом снимается вопрос о методах фронтальной работы с обучаемыми, обладающими разными феноменами мышления.

Однако возникает другая проблема. Если преподаватель создает для учащихся адаптивные точки зрения умственного развития условия и «работает» с каждым в его доминанте, то не получится ли своеобразный перекоп: у каждого будет развиваться только одна, его доминанта, но не остальные? И на этот вопрос можно ответить отрицательно. Для данного утверждения помимо нашей верификации имеются и другие теоретические основания. К их числу можно отнести известное положение о континуально-генетической (недизъюнктивной) природе психического (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн), согласно которому «Мышление как реальный живой процесс в силу своих исходных качественных особенностей и прежде всего в силу своей изначальной целостности и неаддитивности не является дизъюнктивным <...> Различные стадии живого мыслительного процесса настолько органически, неразрывно взаимосвязаны, что их нельзя рассматривать как <...> элементы множества, лишенные генетических связей. Стадии такого процесса **непрерывно** как бы проникают друг в друга, сливаются, **генетически переходят** одна в другую и т.д.» [1, с. 13]. Это значит, что, формируя одну доминанту, мы развиваем и другие (недоминантные) феномены мышления, т.е. происходит общее умственное развитие.



Эта закономерность присуща всему живому. Она легко наблюдаема, например, у спортсменов таких видов спорта, в которых основная нагрузка ложится лишь на один орган (мышцу). Известно, что у лиц, занимающихся большим теннисом и работающих в основном только одной рукой, вторая рука тоже развивается. Человек не становится ярко асимметричным.

Многолетняя экспериментальная апробация описанной технологии в различных образовательных учреждениях Великого Новгорода и Новгородской области показала ее высокую эффективность. Верификация гипотезы исследования показала, что в сравнении с традиционным обучением адаптивная технология умственного развития учащихся обладает рядом преимуществ и соотносится с актуальной сегодня ментальной парадигмой образования.

#### Л и т е р а т у р а

1. Брушлинский А.В. Психологический анализ мышления как прогнозирования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1977.

2. Каплунович И.Я. Измерение и конструирование обучения в зоне ближайшего развития //Лучшие страницы педагогической прессы. 2003. № 2. С. 36–45.

### ***Е.В. Карпова*** **Антимотивация в структуре учебной деятельности**

This article gives a specification of concept “antimotivation”, describes the phenomenon of “antimotivational peak”, and considers a problem of finding basic types and forms of anti-motives.

*Ключевые слова: учебная деятельность, антимотивация, антимотив, антимотивационный пик.*

Одной из фундаментальных психологических проблем является, как известно, раскрытие закономерностей мотивации деятельности и поведения. Данная проблема не только выступает основополагающей для психологической науки, но и имеет междисциплинарный характер, поскольку разрабатывается в целом ряде дисциплин и направлений, а ее предмет – мотивация – пронизывает все стороны и аспекты поведения и деятельности, играет решающую роль в их организации. В наиболее общем плане фундаментальный характер этой проблемы обусловлен тем, что она конкретизирует на психологическом уровне ключевой гносеологический вопрос – вопрос о детерминистском, т. е. собственно научном объяснении поведения и деятельности. Именно мотивация, как указывал С.Л. Рубинштейн, есть реализующаяся через психику детерминация [6], а специфика собственно психологического исследования деятельности связана прежде всего с изучением ее мотивационных аспектов. Находясь в основании психологического знания и органично вплетаясь в его фундаментальную проблематику, данная проблема часто приобретает еще большую значимость в зависимости от того психологического и социального контекста, в котором она изучается.

Важность данной проблемы проявляется при ее разработке в контексте одного из ведущих типов деятельности – *учебной*, особенно реализующейся в качественно трансформирующихся условиях современного общества и тех новых требований, которые они предъявляют к процессу формирования и образования личности (профильное обучение в школах, большое число альтернативных обучающих программ в начальном звене школы, массовый характер процесса профессиональной переподготовки взрослых людей и др.). Как справедливо подчеркивает Д.И. Фельдштейн, в настоящее время проблема мотивации учебной деятельности приобретает статус одной из основных фундаментальных проблем психологической науки [7].

Вместе с тем, начиная с самых первых этапов разработки данной проблемы, основной акцент при ее исследовании делался (и в значительной мере продолжает делаться) на *положительной стороне мотивации учения*. Однако низкая или недостаточная мотивация учения может быть об-

условлена не только *несформированностью* собственно мотивов учения, сколько *сформированностью* таких образований, которые имеют по отношению к ней своего рода «антимотивационную» направленность. Под влиянием атрибутивно присущих учебной деятельности (УД) особенностей в структуре мотивационной сферы может формироваться достаточно сильный и устойчивый комплекс антимотивационных факторов. Комплекс этих факторов, генерализуясь и закрепляясь, приводит к формированию специфической подсистемы в структуре мотивационной сферы личности в УД. Особо следует подчеркнуть, что под антимотивами необходимо понимать не *недостаточный* уровень развития каких-либо учебных мотивов, а высокий уровень *иных* мотивационных образований, которые препятствуют осуществлению УД.

Следует подчеркнуть, что само понятие антимотивации в общем плане восходит к введенному Я. Дитрихом понятию антипотребности, трактуемой как состояние, противоположное потребностям. Как отмечает Е.П. Ильин, это понятие рассматривается психологами как переживание должностования, мотивация с участием волевого усилия, а не как антимотив [2]. В психологии мотивации УД наряду с этим используется и термин «отрицательная мотивация», что во многом синонимично мотивации избегания неприятностей со стороны учителей, родителей (в случае плохой учебы или непосещения школы). Сам же термин «антимотивация» употребляется, как правило, без строгого определения, а часто – и просто метафорически или даже не вполне корректно (как, например, в случае его отождествления с мотивацией избегания неудач). Так, У. Глассер отмечает, что низкий уровень образовательных достижений приводит к потере мотивации или даже к антимотивации в учебе [1]. М.Е. Кузовлева подразумевает под антимотивами мотивы, которые тормозят развитие мотивации и оказывают отрицательное воздействие на нее [4]. А.К. Маркова использует понятие «антистимулы», трактуя их как условия, отрицательно сказывающиеся на познавательной мотивации [5]. К ним относятся бедность сообщаемого материала, несоответствие содержания обучения опыту учащегося, слабость познавательной нагрузки, слабая организация самостоятельной работы учащегося, отрицательный эмоциональный фон, смысловой барьер между учениками и учителем.

Вместе с тем до настоящего времени содержание данного понятия остается достаточно общим, неопределенным и даже аморфным, в связи с чем возникает настоятельная необходимость его концептуализации и операционализации. Как показали проведенные нами исследования [3], понятие антимотивации является не только весьма конструктивным, но и достаточно широким, а состав антимотивов – очень гетерогенным. В плане определения этого состава представляется необходимым не только упорядочить сами антимотивы (систематизировать, классифицировать), но и уточнить понимание данного термина. В этом отношении следует прежде всего подчеркнуть, что, во-первых, сами по себе термины «антимотивация», «антимотивы» носят предварительный и условный характер; они ни в коей мере не претендуют на понятийную строгость. Мы вполне отдаем себе отчет в неполной корректности использования самой приставки «анти-» по отношению к понятию мотива. Речь при этом идет лишь о том, чтобы отразить и подчеркнуть своего рода «отрицательную валентность» многих мотивационных факторов и образований, возникающих в УД, *по отношению* к самой этой деятельности – и ни о чем большем. Можно, конечно, попытаться обозначить эти негативные факторы терминами «контрмотивов» или «контрпродуктивных» мотивов или еще каким-либо образом. Однако следует еще раз подчеркнуть, что антимотив – это не «не-мотив» (т. е. фактически *отсутствие* мотива); это – именно мотив, но как бы с «обратной направленностью», с «противоположным зарядом» по отношению к УД. Во-вторых, мы считаем, что гораздо более конструктивными являются не терминологические дискуссии, а уточнение объема и определение *содержания* того, что *условно* обозначается этим термином. Речь идет о выявлении *основных типов* и видов антимотивов, об их возможной классификации. В полном объеме (в силу очень слабой разработанности проблемы антимотивации в настоящее время) данную проблему еще только предстоит решить, однако определенные соображения, содействующие такому решению, можно сформулировать уже сейчас.

Прежде всего, на наш взгляд, необходима дифференциация данного понятия на антимотивы в узком и в широком смысле: на собственно антимотивы и на то, что может выступать в функции антимотивов. В узком смысле под антимотивами следует понимать те мотивационные факторы, которые имеют *прямую негативную направленность* по отношению к УД. Это, например, представления или даже убеждения о «ненужности» тех или иных учебных предметов и, соответственно, негативная мотивационная направленность по отношению к их усвоению; установка на ненужность или бесполезность затрачивать усилия на овладение учебным материалом и др. Характерной особенностью антимотивов в узком смысле является то, что чем более они сформированы, тем более выражен их негативный мотивационный потенциал. Состав антимотивов в широком смысле гораздо шире и включает, в частности, следующие их типы. Так, в функции антимотивов может выступать *низкий уровень* сформированности позитивных учебных мотивов, поскольку общий мотивационный потенциал УД будет снижаться, а сами они по отношению к данному потенциалу будут играть именно негативную роль. В функции антимотивов могут (хотя далеко не всегда) выступать самые разнообразные внеучебные мотивы, причем, тем в большей степени, чем более они сформированы и значимы для личности. Более того, внеучебные мотивы сами по себе могут и не носить полностью негативный характер или быть даже позитивными. Например, активный интерес к занятиям спортом является сам по себе позитивным, но по отношению к учебной деятельности он может носить отвлекающий характер и тем самым являться для нее антимотивом. Наконец, в функции антимотивов могут выступать и те динамические тенденции, которые возникают в УД под влиянием механизма «реактивного сопротивления» – негативных реакций на многочисленные внешние, принудительные, «заставляющие» воздействия со стороны родителей, учителей, социальной среды, всей организации этой деятельности. Возможно выделение и иных типов антимотивов учебной деятельности.

В-третьих, подчеркнем, что само по себе понятие антимотивации не является обозначением чего-то *абсолютно негативного*. Это те факторы негативного плана, которые являются таковыми лишь *по отношению* к УД. Для иных форм поведения они могут иметь положительный смысл. Следовательно, можно сделать вывод о принципиальной относительности оценки антимотивации, сочетания в ней негативных и позитивных мотивов.

Понятие антимотивации является достаточно конструктивным в плане обнаружения новых, дополнительных по отношению к известным феноменов и закономерностей генезиса мотивации УД. Так, нами было установлено, что динамика развития антимотивации в процессе школьного обучения носит во многом *инвертированный* характер по отношению к динамике положительной мотивации. Как известно, положительная мотивация в начале обучения снижается, а затем в целом возрастает (что зафиксировано в известном феномене «мотивационного вакуума»). Мы также показали, что отрицательная мотивация, наоборот, имеет тенденцию к значимому возрастанию, а затем несколько снижается. В связи с этим есть основания считать, что наряду с явлением мотивационного вакуума для онтогенетической динамики негативной мотивации существует новое по отношению к нему явление, которое может быть обозначено как феномен *антимотивационного пика*. С позиций данного явления, а также его соотношения с феноменом мотивационного вакуума весь генезис мотивационной сферы личности в УД следует трактовать как противоречивое единство двух антагонистических тенденций, линий развития – формирования позитивной и негативной мотиваций.

#### Л и т е р а т у р а

1. Глассер У. Школы без неудачников. М. : Прогресс, 1991.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000.
3. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль : ЯГПУ, 2007.
4. Кузовлева М.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам // Психолог в школе. 1984. № 2. С. 15–19.

5. Маркова А.К. Мотивация учебной деятельности школьника // *Вопр. психологии*. 1978. №3. С. 136–142.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
7. Фельдштейн Д.И. О развитии фундаментальных психологических исследований. М.– Воронеж : МОДЭК, 2006.

**В.А. Мазилев**

**Совершенствование высшего профессионального образования:  
методологические проблемы компетентного подхода**

The article represents the current state of the competence approach. The author gives an analysis of the major obstacles in the implementation of competence-based approach in higher professional education.

*Ключевые слова:* образование, компетенция, компетентный подход, трудности компетентного подхода.

В последние годы все большую популярность завоевывает компетентный подход в высшем профессиональном образовании. Этот подход положен в основу федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения.

Широко известны работы И.А. Зимней, в которых детально прослежена история возникновения и становления компетентного подхода в образовании [1; 2]. В рамках настоящей статьи мы не будем анализировать историю развития компетентного подхода в образовании (об этом см. подробно [4]).

Новый этап в исследовании компетенций связан с работами В.Д. Шадрикова, внесшего значительный вклад в развитие компетентного подхода [6; 7]. В.Д. Шадриков исходит из определения компетенции как круга вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круга чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [7, с. 15].

Автор указывает, что компетентность субъекта является результатом обучения и воспитания (образования), и отмечает: «Определенный круг вопросов позволяют решать знания (преимущественно в научной деятельности); определенный круг вопросов позволяют решать умения и навыки (прежде всего в предметно-практической деятельности). Но, как правило, компетентным делают человека и знания, и умения в своем системном проявлении. Таким образом, они являются основой компетентности человека. Но это должны быть не абстрактные знания, а “привязанные” к определенной сфере деятельности, включенные в психологическую систему деятельности» (Там же). Как подчеркивает автор, определенный круг вопросов позволяет разрешить наши личностные качества и способности. «Но и здесь, как и в случае со знаниями и умениями, способности и личностные качества должны приобрести черты *оперативности*, тонкого приспособления к требованиям конкретной деятельности» (Там же). В.Д. Шадриков обращает внимание на то, что «знания, умения, способности и личностные качества проявляются в различном по объему круге вопросов. Наиболее узкий круг вопросов характерен для умений (навыков), более широкий – для знаний, еще более широкий круг вопросов может решаться на основе способностей, и максимально широкий круг вопросов разрешается с участием личностных качеств» (Там же).

По В.Д. Шадрикову, «компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств. В каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться. В образовательном процессе наблюдается определенная диалектика в формировании компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей,

личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций. Было бы большой ошибкой (которая намечается), если при реализации компетентного подхода мы противопоставим его знаниям, умениям, способностям, личностным качествам» [7, с. 15–16].

Под руководством В.Д. Шадрикова была разработана «Модель специалиста с высшим профессиональным образованием» [5], в которой четко определены требования к современному специалисту.

Очевидно, что вся высшая школа будет в ближайшие годы работать, реализуя в практике высшего профессионального образования именно компетентный подход. В этой связи нельзя не отметить (учитывая огромную важность вопроса), что в современных версиях компетентного подхода в образовании остается еще немало нерешенных вопросов. Отметим, что эти недостаточно изученные проблемы касаются и методологии компетентного подхода, и его теоретического обоснования, и реализации на разных уровнях образования. Систематизация трудностей компетентного подхода представляет собой самостоятельную (и, заметим, чрезвычайно актуальную), но вместе с тем и непростую задачу. Отметим лишь некоторые моменты, подчеркнув, что неразработанность теоретических вопросов может негативно сказаться на результативности образовательного процесса.

Необходимо дополнительное исследование внутренней архитектуры компетенции. В частности, не вполне ясно, как соединяются в структуре конкретной компетенции знания, умения, способности, личностные качества. Очевидно, что разные компетенции включают в себя названные составляющие в разных пропорциях. Необходимо разработать типологию компетенций в зависимости от конкретного состава компетенции. Не исследована архитектура компетенций разного уровня. Специальную исследовательскую задачу составляет разработка иерархии компетенций с учетом их конкретного состава. Очевидно, что при формировании той или иной компетенции очень важен вопрос о выборе правильной стратегии формирования компетенции: какие компоненты должны формироваться в первую очередь, поскольку являются основой для формирования других, и т.д. Подчеркнем, что решение этих вопросов важно для разработки адекватного инструментария для диагностики и измерения компетенций. Не секрет, что наблюдается упрощенное понимание компетенции, при котором она совершенно неправомерно фактически отождествляется с навыком. Использование деятельностного подхода при выявлении номенклатуры компетенций не является гарантией составления полного перечня, т.к. зачастую при таком подходе упускаются из виду «метадеятельностные» компетенции, которые чрезвычайно важны в подготовке бакалавра или магистра. В частности, недостаточный учет таких компетенций может резко понизить уровень фундаментальной подготовки, что принципиально неверно.

Иными словами, еще предстоит серьезная и масштабная теоретическая работа, которая во многом будет определять успешность реализации новых образовательных стандартов. Впрочем, несмотря на наличие недостаточно исследованных вопросов, компетентный подход в настоящее время является, безусловно, продуктивным и перспективным.

#### Л и т е р а т у р а

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Компетентностная модель современного педагога : учеб.-метод. пособие / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева [и др.]. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
4. Мазилев В.А. Теоретический анализ компетенций в области образования // Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций : моногр. / под науч. ред. М.В. Новикова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. С. 15–33.



5. Модель специалиста и высшее профессиональное образование / под ред. В.Д. Шадрикова. М., 2003.
6. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.
7. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вест. Ярослав. гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Серия «Психология». 2006. № 1. С. 15–21.

**Ю.В. Науменко**  
**Социокультурная концепция феномена «здоровье»**

The article presents the phenomenon «health» that integrates viability of the person and personal representations «how to be healthy». The healthy way of life is an individual strategy of achievement of the condition of well-being in view of viability on the basis of culture representations «how to be healthy». The strategic problem of school is the correction of personal representations «how to be healthy» and perfection of viability. A tactical problem of school (in relation to teenagers) is the formation of readiness for optimization of viability in conditions of social changes.

*Ключевые слова: жизнеспособность, внутренняя картина здоровья, стратегическая и тактическая задачи школы по формированию социокультурного феномена «здоровье».*

Большинство педагогических моделей здоровья, разработанных отечественными исследователями с конца 1990-х гг. до наших дней (В.Б. Гаптов, Т.Г. Коваленко, В.В. Михайлов, М.М. Рыжак, А.Г. Сухарев, В.С. Фомин и др.), выполнены в системе медико-биологического знания с опорой на традиционную естественнонаучную парадигму медицинской теории. Они ставят целью выяснить индивидуальный уровень развития психофизиологической природы человека для оказания ему лечебно-профилактической помощи. Здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения, которая ориентируется на такую традиционную методологию здравоохранительной работы, представляет собой набор лечебно-профилактических и санитарно-просветительских действий, помогающих ребенку защитить организм от нарастающих болезнетворных факторов (биологических, химических и социально-психологических).

В новых социокультурных условиях здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения, основанная на медико-биологических представлениях о феномене «здоровье», не может разрешить проблему формирования у подрастающего поколения отношения к здоровью как ценности, т.к. медико-биологическая модель здоровья далека от социокультурных представлений о феномене «здоровье».

Опираясь на работы Л.П. Бугевой, Ю.Г. Волкова, В.И. Гувакова, И.В. Кондакова, В.И. Мурашова, Н.Д. Никандрова, Ф.Х. Харисова и др., мы предлагаем следующее социокультурное содержание феномена «здоровье», соответствующее российскому менталитету и культуре: *здоровье – это состояние целостности физического, душевного и социального развития человека, которое необходимо ему для достижения личного и общественного благополучия.* Соответствующее содержание у социокультурного феномена: *здоровый образ жизни – это жизнедеятельность человека, направленная на самостановление по законам природного и социального бытия, на естественное самосохранение и проявление самости для позитивного самоутверждения в собственном теле, в ближайшем социальном окружении, в обществе и природе в целом.*

Системообразующей идеей для предложенных социокультурных символов «здоровье» и «здоровый образ жизни» является положение: «Человек здоров, если он духовно и физически совершенствует себя и все время стремится к лучшему в личной и общественной жизни».

Традиционно качественной характеристикой феномена «здоровье» выступает *жизнеспособность*, которую мы определяем как *системное качество личности, характеризующее органическое единство психофизиологических и социальных способностей человека к эффективному примене-*

нию средств позитивного самовыражения и самореализации в рамках конкретного культурно-исторического социума.

Обобщая психологические исследования, мы выделяем два уровня жизнеспособности – психофизиологический и социально-личностный.

В процессе развития человека в онтогенезе структура его личности претерпевает различные изменения, фиксирующие ее качественно новые состояния. Эти изменения могут приводить к временным проявлениям состояния «нездоровье» как трудностям личностного роста, поэтому причины появления феномена «нездоровье» у подрастающего поколения (в частности у подростков) – системные нарушения жизнеспособности, которые проявляются в неспособности к позитивному саморазвитию в конкретных жизненных обстоятельствах.

Следовательно, школьное образование, укрепляющее здоровье ребенка, должно заключаться в первую очередь в формировании у подростков при совместной жизнедеятельности со сверстниками и педагогами в условиях целостного учебно-воспитательного процесса конструктивных способов разрешения трудных жизненных ситуаций как необходимого условия сохранения и укрепления их жизнеспособности (достижение состояния «оптимально целого» с характеристиками «устойчивое» и «стабильное в проявлении»).

Новое нетрадиционное понимание феномена «здоровье» связано с исследованиями смысловой сферы личности (Д.А. Леонтьев), где социокультурное содержание феномена «здоровье» находит отражение в виде личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья», выполняющей функцию структурирования отношений субъекта с миром и придания устойчивости структуре этих отношений на основе индивидуального прочтения социокультурного символа «здоровье».

Опираясь на исследования В. Гавидия, Л.Н. Говорковой, С.Н. Горбушина, И.С. Ларионовой, Ю.А. Лукина, Д. Сиерса и др. и собственные исследования, мы выделяем четыре уровня личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья»: информационно-пассивный, адаптивно-поддерживающий, ресурсно-прагматический и личностно ориентированный.

Мы особо отмечаем, что превращение социокультурного содержания феномена «здоровье» в смысл жизни конкретного человека возможно только при личностно ориентированной смысловой системе «внутренняя картина здоровья», которая должна стать стержневой и обобщенной динамической смысловой системой, ответственной за общую направленность жизни как целого (по Д.А. Леонтьеву).

Следовательно, «здоровый образ жизни» как целостная характеристика соответствует жизнедеятельности человека, для которого смысл жизни определяется социокультурным содержанием феномена «здоровье» на личностно ориентированном уровне. Во всех остальных случаях здоровый образ жизни не является целостной характеристикой жизнедеятельности человека и поэтому речь может идти лишь о проявлении его отдельных качеств.

Анализ работ, посвященных проблеме возникновения стресса у подростков в условиях системных социально-экономических изменений (Ю.Ф. Антропов, А.Г. Асмолов, М.М. Безруких, Г.М. Брадик и др.), убедил нас в необходимости дополнительно формировать у подростков динамическую смысловую систему «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений». Формирование этой смысловой системы возможно только в конкретных ситуациях жизненного самоопределения подростков и предполагает целенаправленное осознанное совершенствование ими своей жизнеспособности (в первую очередь, социально-личностного уровня) для построения индивидуально-оптимальной стратегии поведения внутри актуально разворачивающейся деятельности во взаимодействии с конкретной социально-культурной группой.

Сравнительный анализ смысловых систем подростка «внутренняя картина здоровья» и «готовность к оптимизации своей жизнеспособности в условиях системных социальных изменений» показывает, что формирование у подростков динамической смысловой системы «готовность к оптимизации своей жизнеспособности в условиях системных социальных изменений» не может заме-

нить формирование личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» во взаимодействии с совершенствованием жизнеспособности; в то же время личностная смысловая система «внутренняя картина здоровья» в подростковом возрасте требует дополнительного уточнения и конкретизации.

Следовательно, формирование социокультурного феномена «здоровье» в подростковом возрасте как целостности предполагает комплексное осуществление двух взаимосвязанных процессов – оптимизации личностной смысловой системы подростка «внутренняя картина здоровья» во взаимодействии с совершенствованием его жизнеспособности и формирование динамической смысловой системы «готовность к совершенствованию жизнеспособности в условиях системных социальных изменений».

Таким образом, *стратегическая задача школы по формированию здоровья как социокультурного феномена (по отношению ко всем школьникам)* – формирование личностной системы смыслов «внутренняя картина здоровья» ресурсно-прагматического и личностно ориентированного уровня во взаимосвязи с совершенствованием жизнеспособности школьников на психофизиологическом и социально-личностном уровнях. *Тактическая задача школы в области формирования здоровья как социокультурного феномена (по отношению к подросткам)* – формирование у подростков динамической смысловой системы «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений».

В ходе исследования было установлено, что основными задачами процесса формирования у подростков динамической смысловой системы «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений» по отношению к ситуациям жизненного самоопределения должны предполагать обучение подростков:

- методам идентификации факторов, вызывающих стресс и связанных с выполнением актуальной деятельности совместно с конкретной социокультурной группой, что помогло бы понимать сущность этих факторов, своевременно обнаруживать и предвидеть их воздействие;

- стратегии решения проблем путем целенаправленного совершенствования своей жизнеспособности для достижения индивидуально значимого результата при выполнении актуальной деятельности совместно с конкретной социокультурной группой;

- конкретным мерам для защиты от воздействия вызывающих стресс факторов или быстрого устранения неблагоприятных последствий такого воздействия при выполнении актуальной деятельности совместно с конкретной социокультурной группой;

- управлению своими эмоциями путем оказания помощи в идентификации и понимании, в регулировании и словесном формулировании своих эмоций в соответствии с социокультурными установками общества;

- методам эффективной коммуникации в условиях стресса или в ожидании воздействия вызывающих стресс факторов при выполнении актуальной деятельности совместно с конкретной социокультурной группой.

Учитывая неоднозначность и многоаспектность комплексной модели формирования социокультурного феномена «здоровье» у подростков в школе, мы предлагаем рассматривать широкое и узкое понимание реализации данной модели в практике работы общеобразовательного учреждения:

- модернизация традиционной системы образования с целью повышения эффективности целостного учебно-воспитательного процесса по сохранению и укреплению жизнеспособности подростков во взаимосвязи с совершенствованием их личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» (широкое понимание);

- проектирование и реализация педагогического процесса по формированию у подростков динамической смысловой системы «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений» по отношению к ситуациям жизненного самоопределения (узкое понимание).



## **Философские основания психологии образования: ментальный аспект**

The article states that the philosophical conclusion is an important element of psychological educational research. Mentality represents an essential basis of social activity of a person and society. As a social phenomenon education is connected with the peculiarities of mental dynamics within the social and cultural changes of modern society.

*Ключевые слова: философия, психология образования, менталитет, установка, социальная динамика, общество, личность.*

Поиск философско-методологических основ психолого-образовательных концепций, подходов и авторских точек зрения необходимо рассматривать как насущную задачу любого исследователя. С одной стороны, он важен на начальном этапе работы, когда изучение богатого материала, оставленного предшественниками, позволяет выбрать ориентировочную основу конкретного исследования, скорректировать необходимые формулировки и исследовательский инструментарий. С другой стороны, поиск и выбор философских «опорных точек» позволяют выстраивать те или иные линии обобщения в исследовании, фиксируя исследовательский вектор работы – от частных, аспектных, несомненно, важных в научном отношении вопросов – к целостному представлению исследуемого феномена, акта, закономерности и др. Это важно с точки зрения преемственности авторской позиции ученого, который, внося нечто новое в современное ему социально-гуманитарное знание, должен иметь полное представление о научных школах, течениях, концепциях и подходах в их содержательной динамике.

Проблема общества и человека рассматривалась ранее и рассматривается сегодня в самых различных аспектах. Понятно, что историческое развитие общества и цивилизации вносит свои коррективы в этот процесс, предлагая новые направления научного осмысления в контексте социальных вызовов. Меняются склад ума и образ мышления отдельного человека, социальной группы и общества в целом, общие представления об окружающем мире. Можно говорить, что постепенно, не заметно для индивидуального сознания меняется менталитет народа, нации, общества. Не будем останавливаться подробно на категориальном аспекте разведения указанных терминов, понимая, что речь идет о больших социальных общностях. Полагаем необходимым обозначить авторское понимание феномена менталитета, на котором основывается наше видение ментального подхода, актуального для отечественного социально-гуманитарного знания в целом, и для социальной философии, философии образования, социальной психологии и психологии образования, как наук, рассматривающих различные аспекты взаимодействия личности и социальной среды.

Именно в личностных ментальностях и менталитете общества фокусируются, по утверждению А.Я. Гуревича, основные «силовые линии», пронизывающие общество [1, с. 151]. Эти «силовые линии» – суть аспекты различных социально-личностных отношений, присущих социально-культурной группе в исторических (временных или пространственных) общностях. К ним относятся производственные, семейные, юридические (правовые), художественные и другие отношения, встроенные, на наш взгляд, в систему глубинно-психических социально-культурных установок, определяющих историческую индивидуальность конкретного общества.

Менталитет – это устойчивая во времени система внутренних глубинно-психологических установок общества, формируемая (и функционирующая) как под воздействием внешних условий, так и на уровне внесознательного (неосознаваемого). В структуре менталитета следует выделить основные функциональные блоки-установки: а) восприятие, в) оценку, с) поведение. Это своего рода «горизонтальное» деление феномена, характеризующее его реализацию. К «вертикальным» составляющим относятся ценностные социальные установки индивидуального и массового сознания и бессознательного, влияющие на выработку отношения к окружающим человека явлениям, событиям и процессам. В качестве наиболее важных можно обозначить правовую, природ-

ную (выражающие отношение к природе и действия в отношении нее, в том числе экологические), хозяйственно-экономическую (трудовую), национальную, патриотическую установки, установку, охватывающую этический аспект возрастных, семейных и половых отношений, эстетическую, религиозно-мистическую, языковую, воспитательную (тесно связанную с семейной) и некоторые другие установки. Соединение обозначенных условных «осей» представляет нам яркую картину социального осуществления отдельного индивида, социальной группы и общества в целом. Думаем, что не будет большой ошибкой признать эту схему функциональной схемой феномена менталитета. Различные аспекты «работы» менталитета общества и ментальности личности рассматривались нами ранее [3, с. 15–131].

Отдельная ментальная установка, а следовательно, и содержание ментальных феноменов – явление достаточно сложное. Оно включает элементы разного характера: содержательный, эмоциональный и волевой. Первый связан с необходимостью обладать некоторой суммой знаний о разных сторонах действительности. К знаниям и представлениям присоединяются социальные чувства, выражающие отношение к действительности. Слияние знаний с чувствами – показатель устойчивости установки. Третий элемент – побуждение к действию. Когда установка реализуется, ее волевой элемент проявляется в активности личности. Иначе говоря, система установок – не сумма мыслей и чувств, она – основа деятельного отношения личности к различным сторонам жизни [5, с. 151–209]. Сформированная фиксированная установка на основе опредмеченного опыта личности, воспринятой и переработанной информации «работает» не только в какой-либо конкретной ситуации, смоделированной заранее, но и во всех ситуациях, сопряженных с определенным уровнем и сферой применения возможностей человеческого разума.

В нескольких словах обозначим отдельные составляющие элементы ментального подхода. Он, полагаем, весьма востребован в современном социально-гуманитарном знании, поскольку помогает анализировать и проектировать те или иные коллективные, прежде всего поведенческие феномены, имеющие глубинно-психическую природу. В связи с этим его разработка, доведение до состояния, понятного и удобного для использования специалистами различных социально-гуманитарных отраслей, – настоятельная необходимость сегодняшнего дня. Наше понимание может быть выражено следующим образом.

Ментальный подход – это попытка обоснования современной действительности (социальных реалий, прежде всего) с точки зрения национальной глубинной духовности. Это попытка найти основу для ответа на вопросы, на которые человек в повседневной жизни на уровне обыденного здравого смысла ответить не в состоянии. В чем причины неудач современных реформ и модернизационных процессов? Ведь неудача может быть представлена как разница между ожидаемым и действительным. А что вообще есть это самое «ожидаемое», возможно ли его особо обозначить, рационализировать, формулируя раз и навсегда данным образом? Это вопросы ментального плана, к которым можно добавить проблему поиска ментального ядра: где таится первопричина современных правовых (нравственных, религиозных или иных) деформаций? Только ли в наборе жестких ограничительных мер? Или в «темной стороне» души русского человека и мира? И что есть душа России и русского человека?

Ментальный подход – это поиск онтологических оснований русской духовности и следующих из этого опор нашей социальной защиты, нашей любви к «нелюбимому» государству и благодарности к неблагодарному Отечеству. Ментальный подход – это поиск острых углов, проблем, являющих сущность русской цивилизации и культуры, русского общественного мироустройства, мировидения и мирочувствия. В структурном или, скорее, последовательно развертываемом содержательном отношении ментальный подход может быть в первом приближении представлен как анализ:

1) социальной действительности (в рамках ментального подхода невозможный «сам по себе» или «для себя») – только для дальнейшего синтеза (в том числе социального) или аспектного рассмотрения отдельных проблемных узлов и особенностей протекания социальных процессов (именно в таком ключе во многом выстроена концепция социальной логики Г. Тарда [4]);

2) исторической традиции (фольклорная народная традиция – сказки, песни, былины, эпос и др.; массовые представления – обычаи, суеверия, привычки и т. п.; письменная традиция – религиозность, в т. ч. апокрифическая, язычество и его бытовые – на уровне суеверий – проявления и т. п.; ученая традиция – религиозная, философская, литературная – и ее отражение в народной среде);

3) исторических фактов (и их интерпретация).

В таком ключе может быть представлен начальный этап социального анализа в рамках ментального подхода, обоснование которого мы полагаем необходимым для современного социально-гуманитарного знания, прежде всего отечественного [2, с. 106–114]. Принципиальная открытость и незавершенность ментальных исследований напрямую связаны с вопросами социальной мобильности индивида, социальной группы и другими, которые не могут быть представлены в упрощенном виде. Это обусловлено со сложностью и многоуровневостью взаимосвязей рассматриваемых феноменов.

Весьма важным в контексте осмысления вопроса о возможных направлениях развития менталитета российского общества (личностных ментальностей) и, как следствие, предположительных сценариях социального развития стало обращение к проблеме взаимодействия менталитета и образования. Многие вопросы психологии образования так или иначе пересекаются или полностью совпадают со смыслами и значениями, которые отнесены нами к сфере ментального. Это могут быть личностные или социальные пространства, находящие свое место в образовательной сфере.

Сегодня педагогам, психологам и философам необходимо продолжать работать с образовательными ценностями. В чем смысл такой деятельности? Возможны следующие варианты смыслов: поддержка заказа общества, проведение его в массы; взаимодействие с другими ценностями, например, с ценностями других стран (для ровного вхождения в мировое сообщество); формирование экспертных элит, интеллектуальной, социальной и культурной миссий образования; самореализация человека через образование.

Очевидно, что данный перечень смыслов исследования ценностей и целей в образовании открытый. И прежде чем определять и тем более транслировать в образование те или иные цели и ценности, необходимо выяснить, зачем это нужно. Важно уделить внимание выявлению того ментального базиса образования, который явно или неявно уже существует и определяет суть настоящего образования, рассматриваемого как социальный феномен.

Образование может потенциально играть важную роль не только в национальном самоопределении, но и в создании общенационального «климата», в котором люди охотно и с гордостью выполняют свои гражданские обязанности и пользуются правами. От школ, которым поручено отвечать за интеллектуальное развитие молодежи и создание соответствующего климата, требуется больше, чем укрепление чувства гордости по отношению к национальным символам, таким как флаг, гимн, успех национальной олимпийской команды и др. Они должны давать ученикам прочные основы знаний, опирающиеся на непротиворечивую систему общих ценностей, которые можно отстаивать через доводы разума.

Концептуальными основаниями философских проблем образования и вместе с тем абрисом философии образования могут стать те, которые синтезируют в единую систему онтологические, гносеологические и аксиологические аспекты образовательного процесса и которые характеризуют его как вполне определенный социокультурный феномен. К этим основаниям можно отнести 1) образование, его истоки, сущностные характеристики и место в системе культуры; 2) образование как динамическую систему в контексте его основных парадигм; 3) образование и проблемы синтеза гуманитарного знания. Выделенные основания могут обеспечить не только концептуальный подход к исследованию данного феномена, но и постоянную, непринужденную актуализацию вопросов образования в разнообразных общественно-политических и экономических ситуациях, закономерную и спонтанную сопряженность образовательной системы с системой социальной.

Из философских концепций в образовании исходят социально-этические концепции, лежащие в основе образования; соотношение личностного и социального начал в образовании: общество

должно получить как результат образования воспитанность, духовность, человечность, патриотизм, сострадательность.

Образование как социально-психический феномен относится в большей степени к глубинной сфере менталитета, хотя в то же время как феномен социально-исторический и даже политический образование, естественно, отражает внешние черты общества и, таким образом, охватывает витальный блок менталитета. Именно в сфере образования заложены определенные социальные направленности дальнейшего развития общества, его в значительной степени национально окрашенные ментальные установки (в том числе, может быть, бессознательного плана). Можно уверенно говорить о том, что ментальное, глубинно-психологическое противостояние различных социумов может быть преодолено (но также и развернуто) в образовательной сфере.

Образование как система функционирует в конкретных социально-исторических условиях. Вместе с тем нельзя утверждать, что оно детерминировано только внешними условиями, иначе мы вынуждены были бы рассматривать его как исключительно идеологический феномен, а это принципиально неверно. В образовании присутствует не только «рацио» (социальный заказ, государственные требования, политические условия), но и «эмоцио» (умонастроение эпохи, специфика мыследеятельности людей, установки, сформированные в условиях длительного исторического времени). Существенным феноменом, влияющим на формирование, функционирование и видоизменение системы образования, является феномен менталитета, поэтому ментальный подход в социально-гуманитарном знании представляется нам имеющим полное (в смысле содержания) право на существование и практическое применение.

#### Л и т е р а т у р а

1. Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». М. : Индрик, 1993. (Сер. «Научная библиотека студента».)
2. Полежаев Д.В. Ментальный подход в изучении социальных проблем (К проблеме психологической установки) // Философское осмысление судеб цивилизации : тез. XV ежегод. науч.-практ. конф. каф. философии РАН (29–30 янв. 2002 г.). М. : Изд-во ИФ РАН, 2002. Ч. III. С. 106–114.
3. Полежаев Д.В. Русский менталитет: социально-философское осмысление : моногр. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2007.
4. Тард Г. Социальная логика. СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. (Сер. «Библиотека практической психологии».)
5. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб. : Питер, 2001.

#### ***В.В. Рубцов***

#### **Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы**

In this paper the problem of psychological competence of teachers in the context of the requirements of the new federal education standards is analyzed. requirements for organizing the training of teachers in the system of developmental education are discussed. As the teacher creates in children a complete learning activities during the implementation of their communication and dialogue, providing a collective internalization of a distributed form of this activity and transforming it into an individual, then a new type of its educational activities the teacher must master the same way.

*Ключевые слова: деятельностный подход к обучению, психологическая компетентность учителя, универсальные учебные действия, организация совместной учебной деятельности.*

Утверждение в Российской Федерации нового стандарта, основанного на системно-деятельностном подходе к организации обучения, направленного на образовательные результаты в начальной школе как систему трех типов компетенций – предметных, метапредметных и личностных, создает принципиально новую ситуацию в отечественном образовании. Такой стандарт пред-

полагает тотальный переход российской системы образования в начальной школе от традиционной модели обучения к обучению, построенному по типу учебной деятельности учащихся.

До введения нового стандарта деятельностный подход к обучению в начальной школе в отечественном образовании был представлен, по существу, только одной системой развивающего обучения (Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов), уравненной в правах с традиционной системой обучения и возникшей в системе образования РФ в начале 1990-х гг. на волне создания вариативного образования.

Изучение многолетнего опыта системы Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова представляется крайне актуальным в контексте внедрения нового стандарта. По крайней мере, это позволит избежать ранее сделанных ошибок и понять, каковы реальные условия, обеспечивающие введение деятельностного подхода в обучение младших школьников.

Другое важное обстоятельство, которое необходимо учитывать в связи с введением нового стандарта, касается психологической компетентности учителя. Очевидно, что реализация на практике провозглашенного в стандарте компетентностного подхода с метапредметными и личностными компетенциями в качестве важнейших результатов обучения в начальной школе не будет эффективной без понимания развития учащегося как главной цели обучения и понимания того, что обучение ведет за собой развитие (Л.С. Выготский), а развитие ребенка в школе происходит в процессе обучения, если оно организовано как совместная деятельность учащегося и учителя.

По сути дела проблема состоит в том, что передача ответственности за формирование компетенций в руки учителя требует принципиально другого уровня его психологической подготовки, существенно отличного от того, который имел место ранее. С этой точки зрения необходимо понять, почему предыдущие способы повышения уровня психологической компетентности учителя начальной школы, в том числе в формате ранее существующих ФГОСов высшего профессионального образования, были недостаточно эффективны для решения этой задачи. Кроме того, необходимо определить, каким же должно быть содержание новой психолого-педагогической подготовки учителя в контексте сложных задач, вытекающих из требований нового стандарта, и в каких формах должен быть организован учебный процесс в вузе, чтобы выпускник был способен строить учебную деятельность учащихся и формировать требуемые стандартом компетенции у детей.

Необходимо также понять и проанализировать, почему до настоящего времени деятельностный подход к обучению учащихся не был реализован в форме систематической подготовки будущих учителей, а классические лекционно-семинарские формы повышения квалификации оказались малоэффективными в процессе передачи этого опыта в рамках системы развивающего обучения.

#### ***ФГОС общего (начального) образования и программа развития универсальных учебных действий***

С самого начала следует отметить то важное обстоятельство, что в основе нового стандарта лежит системно-деятельностный подход, концептуально базирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям. Системно-деятельностный подход также обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности, определяет также три типа (личностные, метапредметные и предметные) результатов освоения рассматриваемой программы начального общего образования.

Программа формирования универсальных учебных действий направлена на создание условий для системно-деятельностного подхода, положенного в основу стандарта, и призвана способствовать развитию системы универсальных учебных действий, выступающей как инвариантная основа образовательного процесса и обеспечивающей школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Одной из главных целей образования становится не передача учебной информации в виде ЗУНов, а формирование умения самостоятельно учиться, развитие значимых для этого компетенций, достижение заявленных образовательных результатов – предметных, метапредметных и лич-



ностных. Все это оказывается важным в процессе реализации деятельностного подхода, т. е. построения учебной деятельности учащегося. При этом целенаправленное формирование универсальных учебных действий происходит не вне работы с предметным содержанием, а, напротив, в условиях адресно организованной работы с ним.

Какой же квалификацией и какими компетенциями должен обладать учитель начальных классов, способный реализовать принципиально новые профессиональные задачи? Представляется, что он должен знать и глубоко понимать детскую психологию, владеть в совершенстве технологиями деятельностного обучения. Учитель должен научиться выстраивать взаимодействие с учащимися и учащихся между собой как совместную учебную деятельность, уметь управлять этой сложной коллективно распределенной формой организации учебной работы.

### *Психологическая компетентность учителя начальных классов*

Профессиональные задачи учителя начальных классов отнюдь не сводятся к знанию общих закономерностей формирования и развития учащегося в ходе учебной деятельности, формальному пониманию того, что обучение ведет за собой развитие. Проблема заключается в том, что учитель начальной школы все это должен уметь делать практически, т. е. главный «конструктор» развития метапредметных и личностных компетенций именно он. Не понимая по существу связь умственного и личностного развития с обучением, решить эту задачу практически невозможно. Как же в настоящий момент (до введения ФГОСов ВПО 3-го поколения) осуществляется психологическая подготовка учителя начальных классов?

Для ответа на этот вопрос мы проанализировали ранее существовавшие Федеральные государственные стандарты подготовки учителя по специальности «Педагогика и методика начального образования» (№031200).

Согласно стандарту 1995 г., учитель должен владеть системой знаний об истории и современных тенденциях развития психолого-педагогических концепций и предметных методик; системой знаний о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных, индивидуальных особенностях, социальных факторах развития; системой знаний о закономерностях психического развития, факторах, способствующих личностному росту; знать особенности детей с отклонениями в развитии; направлять саморазвитие и самовоспитание личности; владеть системой знаний о закономерностях общения и способах управления индивидом и группой; умениями педагогического общения; соблюдать права и свободы обучающихся; уметь оказывать социальную помощь и поддержку учащимся; обладать системой знаний о закономерностях целостного педагогического процесса, современных психолого-педагогических технологиях; владеть технологиями развивающего обучения; уметь организовать внеучебную деятельность учащихся; владеть основными психолого-педагогическими критериями применения компьютерной техники в образовательном процессе; уметь организовывать образовательный процесс в различных социокультурных условиях; владеть умениями психолого-педагогической диагностики, проектирования, реализации, оценивания и коррекции образовательного процесса, основами разработки учебно-программной документации и уметь использовать их для формирования содержания обучения. Кроме того, согласно стандарту, учитель должен уметь отбирать оптимальные приемы обучения и воспитания, обеспечивающие эффективную учебную деятельность, активность, самостоятельность, познавательный интерес учащихся; осуществлять индивидуальный подход к учащимся, сочетать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность младших школьников в учебной и внеучебной работе, влиять на развитие коллективных отношений в классе; формировать у учащихся навыки культурного поведения; уметь осознавать и адекватно оценивать свои возможности педагогической деятельности с детьми младшего школьного возраста; владеть знаниями о семье и семейных отношениях, современными методами и формами педагогического просвещения родителей; уметь психологически грамотно строить взаимоотношения с родителями.

Достижение этих результатов обеспечивается блоком дисциплин психолого-педагогической подготовки (10 дисциплин в количестве 1300 часов, общего объема из которых собственно психологических дисциплин – 5). Общее количество часов подготовки – 8434, теоретическое обучение – 156 недель, практика – 20 недель. Программа рассчитана на нормативный срок обучения – 5 лет.

Нетрудно видеть, что процент психолого-педагогических дисциплин в этом стандарте составил менее 16%, собственно психологических – около 8%, а практическая подготовка учителя в отношении общего бюджета времени (теория + практика) – 11%.

В стандарте ВПО, утвержденном в 2000 г., появляются новые виды профессиональной деятельности учителя начальных классов (коррекционно-развивающая и управленческая), происходит интеграция различных психологических дисциплин в один интегрированный учебный предмет «Психология» (472 часа), а некоторые разделы психологии, в частности «Психолого-педагогический практикум», становятся частью курсов «Педагогика» (500 часов), «Основы специальной педагогики и психологии» (72 часа), выделяются национально-региональный и вузовский компоненты (160 часов) и дисциплины по выбору (160 часов). Однако прямой связи с использованием этих часов именно на психологические дисциплины нет.

Таким образом, на блок общепрофессиональных дисциплин приходится 1280 часов, из которых собственно психологические дисциплины занимают около 700 часов. Общий объем часов – 8884, теоретическое обучение – 156 недель, практика – 20 недель. Содержание образовательных результатов изучения интегрированной дисциплины «Психология» в стандарте задано описательно, в форме указания перечня понятий и терминов, а не в виде определенных умений.

В стандарте, утвержденном в 2005 г., коррекционно-развивающая деятельность исчезает из списка видов деятельности учителей начальных классов. Блок ОПД остается примерно тем же (1600 часов). Количество часов на изучение психологии уменьшается с 492 до 400 при остальных неизменных параметрах этого блока и бюджете времени подготовки.

В целом динамика изучения психолого-педагогических дисциплин показана в таблице.

| Виды учебной деятельности, ед. изм.                                | Стандарты |         |         |
|--|-----------|---------|---------|
|  | 1995 г.   | 2000 г. | 2005 г. |
| Психолого-педагогические дисциплины, час.                          | 1300      | 800     | 700     |
| Общий объем часов  | 8434      | 8884    | 8884    |
| Доля психолого-педагогической подготовки от общего объема часов, % | 15        | 9       | 8       |
| Практика, недели   | 20        | 20      | 20      |
| Теория + практика, недели  | 175       | 176     | 176     |
| Доля практической подготовки от общей подготовки, %                | 11        | 11      | 11      |

Приведены примерные цифры, т. к. с учетом конкретных ООП вуза они могли быть изменены. Однако, не претендуя на исчерпывающую точность, эти цифры могут дать некоторое представление о доле психологической подготовки в рамках общей программы подготовки учителей начальных классов. Так, эти данные показывают, что на протяжении последних 15 лет (с 1994 г.) в трех последовательно принятых стандартах ВПО по специальности «Педагогика и методика начального образования» доля психологических дисциплин не превышала 15% и последовательно снижалась до 8%, а объем практической подготовки составлял примерно 11% от общего объема (теория и практика) подготовки учителя начальных классов, т. е. реальные параметры организации психологической подготовки учителя начальных классов даже с количественной точки зрения (не говоря о содержании и формах организации учебного процесса) не позволяли на должном уровне осуществлять подготовку психологически компетентного учителя, способного решать сложные про-

фессиональные задачи, указанные еще в стандарте 1995 г. и требующие такой квалификации. Надо отметить, что столь редуцированная психологическая подготовка учителя начальных классов выглядела достижением по сравнению, например, с 300 общими часами психологической подготовки учителя физики (3% от общего объема часов подготовки).

### *Опыт передачи деятельностного содержания и технологии*

Следующий важный аспект требований к учителю начальной школы, позволяющий реализовать требования нового стандарта, – его умение организовать в классе обучение, построенное по типу учебной деятельности. С этой точки зрения внимания заслуживает анализ опыта обучения учителей начальной школы, реализованного на схожих теоретических основаниях – в системе развивающего обучения (РО), разрабатываемой с 70-х гг. XX в. под руководством профессора В.В. Давыдова на основе психологической теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов).

В соответствии с основными целями этой образовательной системы в рамках обучения, построенного по типу учебной деятельности, у детей уже в начальной школе формируются основы теоретического мышления. Сама же учебная деятельность строится в процессе решения учащимися (совместно и под руководством учителя) учебных задач и выполнения особых учебных действий (преобразование условий задач с целью обнаружения в предмете некоторого исходного («всеобщего») отношения, моделирования, преобразования модели, контроля и оценки). Такой способ организации обучения предполагает широкое учебное сотрудничество учащихся и сложный процесс управления коллективно-распределенной формой построения деятельности со стороны учителя.

При всех отличиях системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова от системно-деятельностного подхода, описанного в новом стандарте (что может быть предметом специального обсуждения), у них, безусловно, общее то, что как программы формирования основ теоретического мышления младших школьников в системе РО, так и УУД в новом стандарте реализуются в процессе специально организованной учителем учебной деятельности, принципиально отличающейся от готовых предписаний и ответов, свойственных традиционной модели обучения в начальной школе. Переход от научных основ психологической теории к построению учебной деятельности, имеющей своим результатом не только освоение предметного содержания, но и организацию «зоны ближайшего развития» как отдельного ученика, так и группы учащихся; организация учителем дискуссии; практическое овладение управлением процессами экстерииоризации и интерииоризации как составляющих частей работы с понятием – все это ни в коей мере не может быть обеспечено дополнительным изучением психологии, а требует принципиально новой системы подготовки учителя.

Отсутствие такой системы в вузе в начальный период внедрения системы РО (начало 90-х гг. XX в.) и несоответствие этим задачам традиционной системы ФПК, также построенной на принципах лекционной системы, привело к невозможности организации широкого распространения системы РО. В то же время благодаря целенаправленным усилиям коллектива разработчиков и связанных с ним образовательных учреждений (прежде всего школы № 91 при Психологическом институте РАО) со временем была создана по существу альтернативная система передачи технологии работы с учащимися, основанная на деятельностной форме совместного проектирования уроков, организации учебных баз для стажировки новых учителей в школах, где были созданы и реально действовали эффективные образцы учебной деятельности учащихся, построенные на основе рефлексивного анализа способов учебной работы.

Исключительно значимо то обстоятельство, что, отвечая на вопрос, где и как можно подготовить учителя для новой системы обучения, авторы этого подхода исходили из того, что в «...педагогическом училище и педагогическом институте таких учителей готовить очень трудно, так как в отношении этих учреждений возникает вопрос: где найти в них преподавателей, могущих ввести своих студентов в принципиально новый тип их педагогической работы?». Таких преподавателей (и вместе с тем методистов по начальной школе) готовить придется долго. Не исключая этого, все же можно найти более короткий путь: осуществлять переподготовку учителей, желающих и способных работать по системе развивающего обучения.



Общий подход, характеризующий возможность такой переподготовки и ее организацию, состоял в следующем: поскольку учитель может формировать у детей полноценную учебную деятельность в процессе реализации их общения и диалогов, обеспечивая интериоризацию коллективно-распределенной формы этой деятельности и превращая ее в индивидуальную, то и новым типом своей педагогической деятельности сам учитель должен овладеть подобным же образом.

Основная позиция, следовательно, состоит в том, что подготовка учителей в системе развивающего обучения должна осуществляться только в условиях самой реально функционирующей системы, в процессе практического решения соответствующих педагогических задач совместно с людьми (прежде всего с методистами), умеющими решать такие задачи. В исходной форме эта работа представляет сотрудничество учителей, желающих освоить систему развивающего обучения, и методистов соответствующей квалификации. В этих условиях те и другие получают возможность выполнять совместную работу на всех стадиях учебного процесса: при проектировании уроков, их проведении, анализе и оценке. Опыт показывает, что в течение полутора–двух лет учитель, как правило, овладевает новым типом педагогической деятельности, содержанием и методами развивающего обучения, оказываясь затем способным осуществлять его самостоятельно (конечно, на основе соответствующих учебно-методических пособий). Описанная форма работы с учителями, благодаря которой в проектировании и реализации нового типа обучения детей совместно участвуют сами учителя и методисты (добавим, и исследователи-преподаватели), вполне может быть названа мастерской, где живой работой со школьниками учителя овладевают в столь же живой совместной работе с «мастерами» этого дела. Нам кажется, что овладеть любой формой подобной деятельности, связанной с другими людьми, можно только этим способом – в сотрудничестве «взрослых учащихся» и «мастеров».

Таким образом, важнейший вывод из опыта внедрения систем РО состоит прежде всего в том, что при создании как системы переподготовки учителя (что, собственно, и было сделано в процессе внедрения системы РО), так и новой системы подготовки учителя, способного организовать обучение на основе деятельностного подхода, должны быть реализованы по крайней мере три важнейших принципа:

- будущий учитель в такой системе должен иметь значительно более высокую психологическую подготовку;
- обучение будущего педагога, обучающегося технологиям организации учебной деятельности, должно быть построено также на деятельностных основаниях, т. е. в форме решения педагогических задач и формирования его педагогической деятельности;
- для реализации этой задачи необходимо иметь практические базы, в которых уже созданы эффективные образцы учебной деятельности учащихся и есть учителя, умеющие строить эту деятельность.

***В.В. Сериков***

### **Идеи психологии в образовательной теории и практике: личностно-развивающее образование**

The article presents the analysis of the usage of psychological personality theories for conception elaboration of personal and developmental education, its aims, content and technologies, kinds of teaching support of students' personality sphere.

*Ключевые слова: личностно-развивающее образование, ситуация развития личности, закономерности развития личности, педагогическая поддержка.*

Открытие фундаментальных закономерностей становления личности не могло не привести к появлению нового направления в теории и практике образования. Исследование педагогических условий становления личности как *сущностной субстанции человека* предполагает выявление пе-

дагогических средств и механизмов, обеспечивающих развитие опыта субъектности у воспитанника. Решение такого рода педагогических задач возможно лишь при эффективном применении педагогами-исследователями идей и концепций современной психологии личности. К психологическим идеям, которые легли в основу теории личностно-развивающего образования, следует отнести идеи отечественных психологов В.И. Слободчикова (о рефлексии и со-бытийности как психологических механизмах развития личности), Д.А. Леонтьева (об условиях смыслообразования), В.А. Петровского (о «внеситуативной» активности личности), М.М. Бахтина (о диалогической природе личности и роли поступка в ее самореализации) и др.; зарубежных психологов К. Роджерса (о самоорганизующей роли Я-концепции в структурировании личности), А. Маслоу (о самоактуализации как сущностном проявлении личности), Г. Олпорта (о чертах личности как доминирующих способах ее реакции на жизненные ситуации) и др.

Таким образом, теория личностно-развивающего образования – яркий пример продуктивного взаимодействия педагогического и психологического знания в создании одной из культурологических, гуманитарных моделей образования, в разработке которой сегодня участвуют многие научно-педагогические школы (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин, В.И. Лещинский, В.И. Слободчиков, И.А. Якиманская и др.). Следует при этом заметить, что прямой перенос психологических знаний в теорию и практику образования невозможен. Психология не решает вопросов о целях, содержании и технологиях образования, это предмет педагогики. Однако, выявляя закономерности и условия развития психических свойств человека и в первую очередь его личностной сферы, влияние социальных, возрастных и природно-индивидуальных факторов на организацию психической сферы человека, его «субъективной реальности», психология выступает одним из важнейших источников разработки норм и регулятивов педагогической деятельности.

Исходный тезис теории личностно-развивающего образования состоит в том, что любое образование, к чему бы оно не готовило человека, должно обеспечить развитие его личности, иначе оно не гуманно, не человекообразно. Второе положение теории – это ответ на следующий вопрос: что мы имеем в виду, провозглашая цель развития человека как личности? О развитии чего идет речь, когда мы говорим о личностно-развивающем образовании? Ответ не прост, особенно если учесть, что в психологии и социологии за последние полвека разработаны десятки (!) концепций личности и ее развития. Речь идет не только о том, чтобы заложить в определение цели личностно-развивающего образования наиболее адекватное сегодняшнему состоянию психологической науки истолкование личности, но и о том, чтобы подойти к определению этой цели «педагогично», т.е. отразить в ее понимании функцию, роль, назначение личности в жизнедеятельности человека и общества, выявить такие условия ее формирования, которые могут и должны быть реально воспроизведены педагогом.

В чем же состоит это назначение личности? В первую очередь, в своеобразном *самообосновании человека*. Личность – это позиция, направленность человека на определенный смысл жизни, осознание своего назначения в мире. Личность – это человек как субъект, детерминант своей жизненной активности.

Следующее положение рассматриваемой теории состоит в том, что процесс формирования личности должен соответствовать действительным закономерностям ее развития, а не отражать атавизмы традиционного мышления, когда личность рассматривалась не как самоцель, а как средство достижения образовательных, профессионально-трудовых, государственно-тоталитарных целей. И для этого нужно было ее «активизировать», «поднять на должный уровень» ее сознательность и т.п. В этом плане теория личностно-развивающего образования не ориентирована на формирование какого-то «типа личности», соответствующего требованиям той или иной идеологии, как это почти всегда имело место при разработке воспитательных систем. Эта теория исследует условия развития личностного начала в человеке, его *способности быть личностью*, при этом считается, что наличие этой способности у человека уже само по себе – благо для общества. Толь-

ко развитый в личностном плане человек может сознательно принять и исполнять нравственные нормы. Всякие другие способы «привития» ему этих норм, как правило, не дают ожидаемого эффекта. Если речь идет о развитии в человеке способности быть личностью, т.е. обладать позицией, системой собственных ценностей, смыслов, то понятно, что эти свойства нельзя сформировать в нем, не предоставляя ему возможность выбора, рефлексии, внутренней свободы, самостоятельности решений. В противном случае сформируется не личность, а некий исполнитель заложенных извне поведенческих программ.

Заметим также, что личностно-развивающее образование отличается от *развивающего обучения*, которому педагоги и психологи прошлого века уделяли значительное внимание (Дж. Брунер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Ж. Пиаже, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.). Развивающее обучение в соответствии с его интерпретацией в отечественной науке состоит в целенаправленной педагогической поддержке становления некоторых метапредметных видов опыта ребенка – опыта теоретического и творческого мышления, осознанности и произвольности в учебной деятельности, реализации различных познавательных психических процессов и др. Эти метапредметные способы деятельности можно задать извне в виде алгоритмов, эвристических схем. В личностно-развивающем образовании все иначе. Для становления личности нет правил, подобных тем, которые должен освоить ребенок, скажем, в процессе овладения учебной деятельностью. Самое большее, что может сделать педагог, работающий с личностью, это создать ситуацию, ставящую ребенка перед социокультурным выбором, и оказать ему поддержку в его совершении.

Личность нельзя развить извне, можно только поддержать ее саморазвитие. По мере развития личность становится все менее зависимой от ситуаций, обстоятельств (самодетерминация), человек сам начинает выбирать среду, друзей, образ жизни, ценности, идеалы. Это обретение новых возможностей, новых «степеней свободы» и составляет основное содержание того, что мы называем *развитием личности*. Содержанием данного процесса является, таким образом, становление *функций личности*.

В качестве функций или основных проявлений личности нами с учетом современных исследований в психологии были взяты избирательность, рефлексия (самооценка), смыслообразование, принятие ответственности, ориентация на Другого как самоценность и источник собственного развития, саморегуляция, креативность, внутренняя свобода (в ситуации выбора, принятия решения).

Важным ориентиром при разработке теории личностно-развивающего образования стали установленные в психологии детерминанты личностного развития индивида. Развитие личности как, собственно, и любого другого психического образования детерминировано деятельностью, ее условиями, востребующими проявление позиции, рефлексии, смыслообразования и других функций личности. Однако применительно к личности деятельностная детерминация имеет одну важную черту: это должна быть именно деятельность как способ личностной самореализации, а не *работа*, которая не имеет специального смысла для личности (А.Г. Асмолов). В так называемой работе могут сформироваться знания, умения, некоторые привычки, но по отношению к личности эта внешне заданная и внутренне не принимаемая деятельность, к сожалению, занимающая очень большое место в реальном образовательном процессе, может остаться нейтральной.

Детерминантом развития личности является также референтная группа, признание которой особо значимо для личности. Такую функцию может выполнять и не группа, а просто *значимый Другой*, наиболее полно выражающий интенции личности в данной ситуации ее развития. Фактором развития личности, как правило, выступает значимое для нее *событие*, в котором она выявляет свои новые возможности, проводит ревизию собственных ценностей и образа жизни. Основой события почти всегда является *встреча с другой личностью* или *продуктом ее творчества*, которые способны изменить ценности и стереотипы поведения формирующегося субъекта.

Силы саморазвития личности активизируются, когда она поставлена в позицию *субъекта жизнедеятельности*, при этом она свободна и потому ответственна. Личность формируется в по-

*ступках* – в деятельных проявлениях нравственной позиции, развивается в процессе выражения своей позиции через диалог с Другим, что может предполагать и принятие позиции Другого. «Строительным материалом» для развития личности, по известному выражению С.Л. Рубинштейна, являются ее переживания, чаще всего связанные с ее жизненно важными потребностями и поиском выхода из возникшей коллизии. Любое явление воспринимается или, напротив, игнорируется личностью в контексте ее жизненной ситуации, прошлого опыта. Внутренним содержанием ее переживаний являются отношения с другими людьми. Именно они, а не предметно-процессуальные затруднения составляют источник личностных переживаний, обусловленных фрустрацией важнейшей для человека социогенной потребности – потребности в признании со стороны Другого.

Основное назначение теории личностно-развивающего образования, как и любой другой педагогической теории, состоит в том, чтобы обеспечить ориентировочную основу деятельности педагога в решении определенного класса педагогических задач. Главной педагогической задачей, на решение которой в соответствии с развиваемой теорией направляются все эти виды педагогической деятельности, является создание ситуации развития личности как совокупности условий становления личностной сферы воспитанника. Ситуация развития личности – это своего рода пространство отношений, событий, поступков, в котором актуализируются процессы смыслообразования, «сдвига мотивов на цели деятельности» (А.Н. Леонтьев), изменения образа мыслей и поведения; это «клеточка», наименьшая составная часть процесса личностно-развивающего образования, в котором представлены содержание личностного развития и методы, способы поддержки педагогом присвоения данного содержания (личностного опыта) воспитанником.

Если под содержанием образования понимать набор видов культурного опыта, то важнейшим среди них как раз и выступает опыт «быть личностью», опыт выполнения личностью ее функций, определенных ее природой и назначением. Сюда относится опыт построения выводов из собственных переживаний, принципов поведения в ситуациях, подобных пережитым; смыслообразования на основе восприятия события в контексте собственных жизненных устремлений; нравственной самооценки степени проявления своей ответственности и др.

Интуитивно педагоги-практики уже давно поняли значимость этого вида опыта для становления человека как личности. Взять, к примеру, знаменитые макаренковские «упражнения нравственных сил» воспитанников, когда педагог целенаправленно тренировал их опыт самоорганизации, волевого усилия, самопреодоления. В этом плане теория личностно-развивающего образования не «изобретает велосипед», а скорее, концептуализирует то, что веками разрабатывалось в мировом педагогическом опыте.

Традиционно понимаемое содержание образования имеет две формы существования – объективно-предметную, когда оно еще только «задано», предназначено для усвоения и имеет форму программ, стандартов, учебных текстов, и субъективно-психологическую, когда оно уже усвоено и является принадлежностью субъекта (и усваивается оно в процессе межсубъектного взаимодействия). Содержание личностного опыта существует только в субъективной, ментальной форме, и всякие попытки изложить его в виде какого-то заданного текста не имеют смысла. О чем будет говорить такой текст – о том, что и как личность должна переживать, постигать, любить, и структурировать ее по поводу того, какие она должна делать выводы из пережитого? Во-первых, таких «текстов» хватает и без нашей теории, во-вторых, они могут пониматься и воплощаться в поведении индивида «с точностью до наоборот». К примеру, субъективный смысл может иметь процесс изучения теоремы Пифагора, но говорить о внесении каких-то субъективных интерпретаций в ее содержание бессмысленно. Это свидетельствует о том, что данный вид опыта не входит в личностную сферу индивида, т.е. ориентировочную функцию при использовании данного опыта выполняет само значение, объективное знание, тогда как при реализации, скажем, нравственных норм простого знания их недостаточно. Эта норма будет усвоена, если индивид сам придет к пониманию ее содержания, значения, т.е. выработает ее смысл, сам для себя решит, почему он должен быть честным, ответственным и проч.

В личностно-развивающем образовании мы имеем дело с особой формой существования содержания образования – ситуационно-контекстной. Это содержание рождается в ситуациях и событиях, в отношениях и коллизиях, целеполагании и достижении личностью своих целей. В этом глубочайший смысл личностно-развивающего образования. Его содержание не является чем-то внешним для человека, оно никак не ассоциируется с уроком, на который надо прийти и выполнять требования составителей стандарта. Этим содержанием является собственная жизнь воспитанника, и надо лишь ему помочь увидеть ее по-новому, открыть в ней новые смыслы. Носителями такого содержания образования являются не учебные тексты сами по себе, а события, возникающие в межсубъектных взаимодействиях участников образовательного процесса, феномены культуры, интерпретируемые педагогами и другими субъектами образовательных отношений с воспитанником. Способом создания нового содержания образования становится *подготовка педагога* как носителя нового вида педагогической деятельности.

Разработка представлений о природе опыта «быть личностью» и механизмах его становления позволила поставить вопрос о педагогических средствах формирования такого опыта. Отсюда ключевым направлением исследований Института личностно-развивающего образования (при ВГСПУ) стала разработка научных представлений о сущности и способах создания ситуации, которая востребовала бы такие проявления, *поступки* личности.

Структурной единицей личностно-развивающего образования является *ситуация*, предполагающая проявление воспитанником своей позиции в отношении происходящего. В традиционном учебном процессе организуемая учителем деятельность одна для всех, и вывод из нее тоже будет для всех общим, отвечающим требованиям образовательного стандарта. Что касается ситуации, то она всегда *чья-то*. Она является фрагментом не урока, а жизненного пути личности, даже если и случается на уроке. И вывод, вытекающий из ситуации, лежит в контексте этого жизненного пути. Образно говоря, личность решает задачу не на положение абстрактного «тела» в абстрактном «пространстве», а на положение самой себя в реальном пространстве жизни. И если нам на самом деле удастся создать такую ситуацию-событие, то проблема «заинтересовать ученика» просто-напросто снимается. Воспитаннику не может быть не интересна его собственная жизнь.

В качестве основных приемов создания личностно-развивающей педагогической ситуации мы выделили *диалог* с воспитанником, под которым понимается такой образ взаимодействия с педагогом, когда первый чувствует себя в психологической безопасности и потому готов к откровенному общению с преподавателем.

Второе столь же значимое умение – это *вхождение в контекст* проблем воспитанника (учебных, жизненных, коммуникативных и др.) и принятие его как личности.

Третье действие педагога, вероятно, самое сложное в данной системе – это *побуждение воспитанника к поступку*, усилию над собой, преодолению стереотипов, привычных взглядов и форм поведения. Неготовность человека к поступку приводит, по словам шекспировского Гамлета, к тому, что «замыслы с размахом и почином теряют путь и терпят неуспех у самой цели!..» Поступок, по М.М. Бахтину, – квинтэссенция всех проявлений личности, сама жизнь которой – поступок.

Четвертое действие педагога в личностно-развивающей ситуации – это *поддержка воспитанника*. Личность устроена так, что из всех форм воздействия на нее она приемлет только одну – поддержку. Даже если мы хотим исправить что-то негативное в человеке, все равно вначале надо поддержать, проявить доверие, вселить уверенность. Поддержка является следствием диалогичности, взаимоустремленности участников данной ситуации. Суть педагогической поддержки – в актуализации внутренних ресурсов личности, сил ее саморазвития. Так, вместо традиционного объявления о том, на какую оценку может претендовать ученик, выбирая задачу той или иной степени сложности, учитель вдруг неожиданно меняет подтекст ситуации: *выбирайте любую задачу, которая соответствует вашим притязаниям. Оцениваться будет лишь правильность решения. Тем самым учитель поставил учеников перед дилеммой: что тебе важнее – легко добытая отличная оценка при выборе простой задачи или испытание, проверка себя, к тому же без гарантии успеха? Как*



будет вести себя в этой ситуации ученик? Наилучший, конечно, вариант, если бы его мысли развертывались примерно так: «Зачем я, в конце концов, сюда пришел? Ради оценки? А если я хочу проверить себя?! Уважаю я себя или нет?! Где эта ваша нерешаемая задача?..» Может быть, он так и не подумает, но ему дан шанс поразмышлять, зачем он пришел в этот мир.

Чем занят сам педагог в личностно-развивающей ситуации? Как раз тем, о чем говорит название данной ситуации. Это ситуация развития и его личности. От него также требуются и готовность к диалогу с самим собой, и принятие себя как личности (со всеми профессиональными и личностными недостатками!), и способность к поступку, мобилизации своих личностных ресурсов. Педагог не может «научить саморазвитию» ученика, не демонстрируя ему это собственной жизнью, поведением, словом и делом. Личностно-развивающее образование – это образовательный процесс, в высшей мере интересный обеим сторонам, поскольку и педагог, и воспитанник включаются в увлекательный процесс личностного взаимопознания и взаиморазвития.

К сожалению, всякое инновационное направление в образовании всегда встречает массу имитаций и попыток выдать желаемое за реальное. Так, за личностно-развивающее образование пытаются выдать традиционную модель *воспитывающего обучения*. Суть последнего в том, что учитель при изучении темы ищет в ней моменты, связанные с социально полезными качествами человека, методической проблемой школы, очередной тематической проверкой школы. Эта очень затратная в плане времени и сил учителя работа дает, к сожалению, весьма малый воспитательный эффект.

Ошибки также возникают, когда педагог забывает, что развитие личности происходит в переживаемых ею событиях, «самопреодоления», а не через выслушивание сентенций и нравоучений. К таким издержкам надо отнести и чрезмерное увлечение *псевдоигровыми приемами*, которые являются играми лишь по форме, но на деле не порождают дух творчества, соревновательности, инициативы и самостоятельности детей.

Явной ошибкой является также надуманное *противопоставление* личностно-развивающего подхода систематическому усвоению предметных знаний и умений. Отсутствие глубоких знаний, добываемых собственным трудом, не может привести к мировоззренческим раздумьям и, соответственно, к ценностно-смысловым выводам (тем более к становлению компетентностей).

Наконец, наиболее глубокая, на наш взгляд, ошибка – это постоянное ожидание новых стандартов, схем, методических инструкций, которые якобы должны решить все наши проблемы. На самом же деле личностный подход, как никакая другая стратегия, востребует личность, культурный *потенциал педагога*, его умение выйти за узкопредметные рамки и воспринять образование и развитие школьника как целостный процесс, неотрывный от всех метаморфоз современного мира.

**Д.Н. Чернов**

### **Взгляд на социокультурную ситуацию развития ребенка с позиции психолого-антропологического подхода**

The article deals with the principles of construction of the potential sociocultural situation of child development, proceeding from its «vertex» anthropological image as subject of a course of life. The structurally-dynamic units are analyzed; public problems on forming of anthropological reference points in education and formation are formulated.

*Ключевые слова:* зона ближайшего развития, психолого-антропологический подход, социокультурная ситуация развития ребенка, субъектно-деятельностный подход.

На современном этапе модернизации российского общества мы остро нуждаемся в кардинальном пересмотре своего отношения к подрастающему поколению, выработке новых ориентиров в понимании смысла и цели воспитания и обучения, реформации системы образования. Забота о ребенке признается приоритетным направлением в деятельности государства. От того, какой об-

раз ребенка и социокультурной ситуации его развития лежит в основании этой деятельности, зависит будущее наших детей. В рамках решения проблемы модернизации отечественного образования В.И. Слободчиков (2011 г.) предложил проект построения инновационной образовательной программы «Школа антропологической практики», которая призвана преодолеть антропологический кризис, характеризующий современное российское общество. Мы считаем, что проблема не может быть решена только реформой образовательной системы, и предлагаем психолого-антропологический подход к анализу понятия *социокультурная ситуация развития*, который может быть использован для изучения и необходимого изменения современного отношения общества к ребенку, закономерной частью чего должна стать модернизация образования. Обобщим наши теоретические позиции в ряде тезисов.

1. Социокультурная ситуация развития ребенка включает *переживание* самого ребенка (и не только *социальных отношений*, но и *феноменов культуры*), возникающее через *посредничество* референтных субъектов воспитания и образования.

2. Это переживание реализуется в *деятельностно-активностном комплексе*, центром которого является *ведущая деятельность* возраста, а ближайшей периферией – *иные виды деятельности* и *активности*, характерные для данного возраста.

3. Примат активного *переживания социокультурных взаимоотношений* в обществе приводит к необходимости рассмотрения социокультурной ситуации развития с позиций категории *субъекта* и его фундаментального свойства – *субъектности*.

4. Социокультурная ситуация развития ребенка включает *переживание* окружающих, в первую очередь *референтных взрослых*, отношений с ребенком. В основе этого переживания всегда лежит определенный *образ ребенка*, на который окружающие ориентируются в организации социокультурных условий, обеспечивающих воспитание и обучение ребенка. В зависимости от этого образа окружающие создают для ребенка «обогащенную» или «обедненную» социокультурную развивающую среду – условия, облегчающие или усложняющие реализацию ребенка как субъекта.

5. «Вершинным» образом ребенка, которым руководствуется взрослый во взаимоотношениях с ребенком, должно стать *антропологическое* представление о нем как об *уникальном развивающемся субъекте*, овладевающим пространством не только социума, но и культуры, потенциальном члене общества, способном стать *творцом социокультурного пространства*. Функциональный смысл такого отношения к ребенку – создание условий для его развития как *субъекта жизненного пути*.

6. Исходя из этого образа, значимые взрослые разворачивают перед ребенком *весь контекст социокультурных отношений* в обществе, минимизируя влияние псевдокультурных явлений, насыщая среду культурными феноменами, имеющими антропоцентрическую ценность, либо субъективно переосмысливая социокультурные феномены в качестве антропоцентрически ценных. Тем самым задается *зона дальнего, перспективного развития* ребенка.

7. Создание перспективных условий для субъектного развития ребенка происходит *во взаимодействии с референтными взрослыми*, заинтересованными в воплощении в ребенке субъектного антропологического образа человека. При этом в воспитании и обучении соблюдается принцип *зоны ближайшего развития*, в которую включены в качестве *средств поиска смысла* своей жизнедеятельности социокультурные феномены.

8. Таким образом, *сторонами*, включенными в социокультурную ситуацию развития ребенка, являются *ребенок; ближайшие взрослые* (родители, воспитатели, педагоги); *образовательные и воспитательные институты* (детский сад, школа, система высшего образования); *социокультурный фон* развития (класс, этнос, раса, государство, общество).

9. *Структурными единицами* социокультурной ситуации развития, вступающими в *динамическое взаимодействие*, выступают:

– *переживание-отношение ребенка* как развивающегося субъекта, выражающее поиск жизненных смыслов в социокультурном окружении в зависимости от степени дифференциации и качественного усложнения устройства социокультурного пространства в сознании ребенка;

– *переживание-отношение ближайшего окружения к ребенку*, исходя из его образа как субъекта жизненного пути; в соотнесении с переживанием-отношением ребенка оно образует развивающее пространство *со-переживания–со-отношения* общности «ребенок – взрослый» и социокультурного контекста;

– ориентированная на реализацию определенного образа ребенка *система воспитания и обучения*, реализуемая конкретными педагогами, воспитателями (в идеале – субъектно-ориентированная);

– *общественная идеология*, актуализирующая определенные социокультурные традиции понимания человека (в предельном воплощении – как универсальной, уникальной, неповторимой, самоценной индивидуальности).

10. Условно в социокультурной ситуации развития ребенка можно выделить подсистемы:

– *макроусловий* развития: общественная идеология и система обучения и воспитания, принятая в определенном обществе и ее образовательных и воспитательных институтах;

– *микроусловий* развития: динамическая структура со-переживаний – со-отношений ребенка как развивающегося субъекта и ближайшего социокультурного окружения, которые вместе составляют различные детско-взрослые общности. При этом социокультурными микроусловиями в собственном смысле можно признать переживания-отношения, порождаемые в пространстве *детско-родительской общности*. Переживания-отношения, возникающие в пространстве *детско-педагогической общности*, в силу значимости для педагога социального заказа уже в существенной степени отражают особенности подсистемы макроусловий развития ребенка.

Психолого-антропологическое понимание социокультурной ситуации развития ребенка позволяет сформулировать стратегические задачи модернизации современной системы воспитания и обучения ребенка, исходя из целостного понимания взаимоотношений ребенка с Миром.

Во-первых, необходимо воссоздание антропологически адекватной *общественной идеологии, доктрины* в построении отношений «ребенок – государство».

Во-вторых, со стороны психологов, педагогов, государственных деятелей, т.е. лиц, заинтересованных в реализации в наших детях «вершинного» антропоцентрического образа, должна быть начата работа по выработке *антропологически адекватных ориентиров* для модернизации системы воспитания и образования ребенка в нашей стране.

В-третьих, должна быть начата работа по возвращению *воспитательно-педагогического сообщества*, призванного реализовывать эти ориентиры в своей воспитательно-образовательной практике.

В-четвертых, необходима специальная подготовка воспитателей, педагогов и психологов к нравственно-воспитательной, обучающей, коррекционно-профилактической работе с *родителями* детей для того, чтобы, понимая цель и смысл воспитательно-образовательной политики государства, они стали мощным ресурсом в создании для ребенка развивающих условий для раскрытия его субъектности.

Таким образом, мы приходим к выводу, что создание антропологически адекватной социокультурной ситуации развития ребенка – это не столько удел конкретного ребенка и его ближайшего окружения, сколько общественная задача, в решение которой должны быть вовлечены все ресурсы общества, начиная с государства и заканчивая родителями.

#### Л и т е р а т у р а

Слободчиков В.И. Антропологизация отечественного образования – императив его модернизации // Психология образования. 2011. № 1. С. 4–19.





## Раздел 2. ВОЗРАСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

*Л.А. Александрова*

### **Внутренний мир младшего школьника в контексте возраст- ориентированного подхода в образовании**

This article includes the description of the internal world as a subjective factor, provision of the age-oriented approach in teaching and education. This article represents the results of the empiric investigation info features of primary school pupil's internal world.

*Ключевые слова: внутренний мир, субъективность, младший школьный возраст, возрастно-ориентированный подход.*

Реализация возрастно-ориентированного подхода в образовании невозможна без знания общих закономерностей психического развития ребенка на разных этапах онтогенеза. Центральное место в этом знании должна занимать информация о специфике развития внутреннего мира, фиксирующая содержательную сторону психического отражения человеком окружающей действительности. Эффективность обучения и воспитания младшего школьника определяется совокупностью объективных и субъективных факторов, но в современной прикладной психологии образования основной акцент ставится на объективные факторы, а роль субъективного фактора учитывается не в полной мере, между тем научные данные свидетельствуют о его важной роли в детерминации развития ребенка.

Для операционализации субъективного фактора нам представляется перспективным использовать концепцию внутреннего мира, предложенную Д.А. Медведевым [2], в рамках которой данный феномен рассматривается в качестве содержательного образования человеческой психики, отражающего специфику знания человеком себя, других людей, объектов и явлений окружающей действительности, передающего эмоциональное отношение к ним и определяющего особенности его поведения и деятельности. В данном подходе младший школьный возраст связан с когнитивным этапом развития внутреннего мира. Сущность его проявляется в фиксации во внутреннем мире знаний ребенка о себе, других людях и мире, переданных в системе вербальных категорий (понятий), которые определяют поведение личности на этом этапе онтогенеза, а главным механизмом развития внутреннего мира выступает общепсихологический механизм интериоризации вербальных значений. Ведущую роль здесь играет структурно-содержательный блок, формирующийся на основе освоения ребенком научной картины мира и содержания определенной культуры. Доминирующее значение на данном этапе развития внутреннего мира имеет процесс воспитания, а его базовая цель состоит в усвоении ребенком общественных правил и моральных норм поведения (первичная социализация).

Проведенный нами анализ научной литературы показал, что целостная картина внутреннего мира младшего школьника в современной психологии развития не представлена. В связи с этим мы сочли необходимым провести эмпирическое исследование внутреннего мира детей младшего школьного возраста с применением психосемантических методов (семантический дифференциал Ч. Осгуда (СД)) [3], результатом которого станет системное знание о мировосприятии младшего школьника.

Исследование проводилось в течение 2010–2011 гг. на базе трех общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга. Общий объем выборки составил 255 человек: младшие школьники – 195 испытуемых (96 мальчиков и 99 девочек); подростки – 60 испытуемых (29 мальчиков, 31 девочка).

Для определения особенностей внутреннего мира младшего школьника использовались методы экспериментальной психосемантики, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла, методика исследования восприятия внутрисемейных

отношений Рене Жиля, методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. В исследовании применялись многомерные методы анализа данных (процедуры корреляционного и факторного анализа, а также t-критерий Стьюдента для независимых выборок и непараметрический критерий Манна-Уитни). Математическая обработка данных проводилась на основе современного пакета статистического анализа Statistica 6.0., Excel 7.0 для среды Windows.

Факторная структура внутреннего мира общей выборки испытуемых младшего школьного возраста состоит из трех факторов, дисперсия которых составляет 53%, что можно считать хорошим результатом. Фактор 1 (информативность 27%) образован переменными «я как школьник» («оценка» СД, 0,81), «жизнь» («оценка» СД, 0,71), «мой характер» («оценка» СД, 0,70), «учитель» («оценка» СД, 0,70) и «школа» («оценка» СД, 0,69). Его можно обозначить как фактор интегральной сознательной эмоциональной оценки школьной жизни, доминирующее место в котором занимает эмоциональная оценка «образа Я», что может быть интерпретировано как значимость позиции учащегося во внутреннем мире младшего школьника. Фактор 2 (информативность 15%) образован переменными «я как школьник» («сила» СД, 0,82) и «мой характер» («сила» СД, 0,70). Он передает бессознательное значение «образа Я» у детей младшего школьного возраста. Соотнесение фактора 1 и фактора 2 показывает доминирующую роль позиции учащегося (синтез сознательной и бессознательной оценки) во внутреннем мире младшего школьника, что, в свою очередь, совпадает с представлениями Л.И. Божович о внутренней позиции учащегося как о ведущем личностном новообразовании данного возраста [1]. Фактор 3 (информативность 11%) образован переменными на положительном полюсе «исполнительность» (0,75) и на отрицательном полюсе «честность» (-0,75) и «чуткость» (-0,68). Фактор 3 отражает установку младших школьников на выполнение заданий «любой ценой», недостаточно учитывающую чувства окружающих, а также предусматривает возможность их обмана. Специфика данного фактора свидетельствует о недостаточном уровне нравственного развития младших школьников, что обуславливает особую актуальность соответствующего направления воспитательной работы с детьми младшего школьного возраста.

Данные корреляционного анализа младших школьников выявили следующие взаимосвязи:

– успеваемость связана с общей школьной тревожностью (показатель «обобщенный образ предметного мира»), внутренним миром ( $r = -0,37$ ,  $p < 0,05$ ) и поведением ( $r = 0,42$ ,  $p < 0,05$ ); данный факт позволяет предположить, что, снижая уровень школьной тревожности, можно повысить эффективность обучения и воспитания;

– отношение к учителю («образ Другого») коррелирует с любознательностью ( $r = 0,72$ ,  $p < 0,05$ ) и отгороженностью ( $r = -0,46$ ,  $p < 0,05$ ), которая, в свою очередь, связана с любознательностью ( $r = -0,47$ ,  $p < 0,05$ ); выявленная связь позволяет предположить, что, повышая любознательность младших школьников, можно улучшить его отношение к учителю и снизить стремление к отгороженности;

– общительность в группе детей связана с отношением к другу («образ Другого») ( $r = 0,43$ ,  $p < 0,05$ ).

Применение метода «t-критерий Стьюдента» для независимых выборок для сравнения достоверности разницы средних в показателях испытуемых младшего школьного и подросткового возраста показывает, что факторные структуры внутреннего мира достоверно различаются по всем важнейшим переменным, входящим в их состав ( $p < 0,05$ ). Таким образом, можно считать доказанным, что на этапе младшего школьного возраста внутренний мир как содержательное образование психики обладает качественным своеобразием.

В заключении вышеизложенного представим следующие выводы.

1. Внутренний мир младшего школьника следует рассматривать в качестве содержательного образования детской психики, отражающего специфику знания ребенком себя («образ Я»), других людей («образ Другого»), объектов и явлений окружающей действительности («обобщенный образ предметного мира»), передающего эмоциональное отношение к ним и определяющего особенности его поведения и деятельности.

2. Внутренний мир детей младшего школьного возраста обладает специфическими особенностями:

а) доминирующая роль позиции учащегося (синтез сознательной и бессознательной оценки) во внутреннем мире младшего школьника;

б) ведущее место «образа Я» в структуре внутреннего мира детей;

в) наличие установки к выполнению заданий «любой ценой», недостаточно учитывающей чувства окружающих, а также предусматривающей возможность их обмана.

3. Установлена связь, что общая школьная тревожность (показатель «обобщенного образа предметного мира») прямо связана с успеваемостью и косвенно – с поведением.

4. Особенности внутреннего мира младших школьников выступают субъективным фактором, определяющим эффективность возрастано-ориентированного обучения и воспитания.

#### Л и т е р а т у р а

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1995.

2. Медведев Д.А. Онтогенез вербального отражения действительности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2006.

3. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 2005.

#### *Т.Ю. Андрущенко*

### **Возможности возрастано-психологического консультирования детей и подростков в структуре развивающего образования**

The publication gives an analysis of the characteristics of age-oriented counseling process for children and teenagers. The following characteristics are considered in the paper: position of the members of counseling process, subject of counseling interaction, specifications of methodical procedures of age-oriented counseling.

*Ключевые слова: возрастано-психологическое консультирование, субъект развития, возрастная компетентность, психологический возраст, задачи развития.*

Современный этап развития психолого-педагогического образования связан с переходом к федеральным государственным образовательным стандартам нового поколения, построенным на концептах «деятельность» и «возраст», предполагает необходимость обобщения и разработки научных исследований по теоретико-методологическим и инструментальным аспектам возрастано-ориентированных технологий, определяющих пути психологического сопровождения детей и подростков в кризисные и стабильные периоды их жизни. Особое место наряду с психодиагностическими, коррекционно-развивающими видами практики занимает возрастано-психологическое консультирование. Возможности этого вида консультирования, релевантного системе развивающего образования, в школьной практике в настоящее время представлены недостаточно, что объясняется его особенностями, на рассмотрении которых остановимся подробнее.

#### *1. Позиции участников консультативного процесса*

У ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте отсутствует позиция клиента консультативной практики в силу того, что он не является инициатором обращения к специалисту, у него нет сформулированного запроса на психологическую помощь и пока не сформировано намерение решать свои психологические проблемы с конкретным консультантом. В то же время дети этих возрастов знакомы со специалистом-психологом в ситуациях, когда они включены в запланированные образовательным учреждением программы диагностики (например, диагностика готовности дошкольников к обучению в школе, диагностика первоклассников на этапе адаптации к обучению в школе). Участие ребенка во взаимодействии с психологом прямо не предполагает «психо-

логических разговоров», обсуждения волнующих его проблем. Картина внутреннего мира ребенка, пласт его переживаний, отношений, то, что, собственно, и является предметом консультативного взаимодействия, остается за скобками сегодняшней психологической практики. Такое типичное отношение специалиста к ребенку разворачивается в контексте естественнонаучного подхода, когда последний выступает объектом исследовательских и педагогических интересов взрослого. Ребенок как субъект развития чаще всего «ускользает» из поля видения психолога, который занят консультированием его родителей по различным возрастным и личностным вопросам. Родители также не становятся клиентами консультанта в подлинном смысле (клиента, как правило, характеризуют открытость к изменениям, готовность стать другим, прямая причастность к происхождению и содержанию психологической информации и др.), потому что ограничиваются ролью пользователя психологической информации, с готовностью ожидая рекомендуемых алгоритмов поведения с ребенком, реализующих задачи их воспитания.

Подобная ситуация типична для возрастнo-ориентированной психологической консультативной практики системы образования, она сложилась не вчера, имеет исторические (традиции работать в научно-естественной парадигме, в роли психолога-эксперта) и организационные (перегрузки психологов образовательных учреждений, приоритетность таких видов их плановой деятельности, как психодиагностика и психокоррекция) основания.

## *2. Предмет консультативного взаимодействия*

Специфика возрастнo-психологического консультирования связана, прежде всего, с применением берущего начало в работах Л.С. Выготского системного анализа структуры детского развития, т. е. с рассмотрением возраста в контексте анализа социальной ситуации развития, иерархии видов деятельности и психологических новообразований в сфере сознания и личности ребенка. На современном уровне построения возрастнo-ориентированного консультирования психологу необходимо расширить концептуальные и операциональные составляющие практики через постановку в работе акцента на субъектности ребенка, которая связана с формулированием и решением задач возрастного развития, а также с переживанием собственной компетентности (в нашем контексте – с переживанием возрастной компетентности).

Содержание понятия «возрастная компетентность» предполагает рассмотрение ребенка, в первую очередь, как субъекта развития, что вызвано осознанием и переживанием им возрастных новообразований как сложившихся внутренних ресурсов, позволяющих определять новый тип отношения к действительности и строить определенные действия в решении круга задач, связанных с ситуацией взросления [2]. В исследовании Е.Ю. Камневой, выполненном под нашим руководством, показано, что подростки готовы обсуждать с психологом вопросы развития своих личностных качеств, недостатки личности, вредные привычки. По мнению 24,7% подростков, их сверстники также с большей вероятностью обратились бы к психологу-консультанту с вопросами, касающимися саморазвития, формирования характера. Кроме того, темами для обсуждения с психологом, по мнению подростков, могут стать проблемы с родителями, отношения со сверстниками, противоположным полом, т.е. те, которые напрямую являются индикаторами решения задач их развития.

В то же время представляется актуальным говорить о возможностях построения возрастнo-ориентированной консультативной практики уже в начальной школе. Достижения отечественных и зарубежных классиков (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Р. Хевигхерст, Д.Б. Эльконин, Э. Эрикссон) и современных исследователей (Т.П. Гаврилова, К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Г.П. Хейманс, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин и др.), рассматривавших психологическое содержание возраста и условия становления человека как субъекта развития в системе образования, процессы и механизмы формирования сознания ребенка, обусловленные ситуацией взросления, определяют теоретическую базу для организации консультативных форм взаимодействия психолога с ребенком уже младшего школьного возраста.

Теоретическими предпосылками, определяющими изучение возможностей проведения консультативных форм взаимодействия с детьми младшего школьного возраста, выступают идеи Л.С. Выготского о механизмах и новообразовании кризиса 7 лет. В этот период ребенку впервые

открывается дифференциация внутренней и внешней жизни, внутренней и внешней стороны его личности [3, с. 377]. Он открывает факт своих переживаний, возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, появляются такие новые характеристики переживаний, как приобретение смысла, обобщение переживаний [3, с. 379]. Л.И. Божович, характеризуя данный возраст, говорит о появлении у ребенка «внутренней позиции школьника». Г.А. Цукерман отмечает начало построения отношений с самим собой, когда уже после 6–7 лет в самосознании ребенка складывается различие «Я-реального» и «Я-идеального». Э. Эриксон определяет ведущую потребность ребенка на этапе начального школьного обучения быть компетентным, знающим и умелым. Реальная практика обсуждения с младшим школьником его актуальных переживаний [4], связанных с ситуацией взросления, показывает ее эффективность.

### *3. Специфика методов консультативной работы*

В отличие от взрослого, у которого в той или иной мере отрефлексированы различные стороны его внутреннего мира, выступающие предметом взаимодействия с консультантом, ребенок затрудняется определить и описать вербально свои психологические переживания и ресурсы, необходимые для решения определенного круга задач развития. В силу этого в ходе консультирования детей и подростков возникает необходимость передачи им вербальных средств описания психической реальности через особым образом построенную обратную связь (например, как в игровой терапии В. Экслейн и Г. Лэндрета) или использования опосредованных форм ее фиксации, как, например, обращение к графическим приемам ведения консультативной беседы (опыт Т.Ю. Андрущенко, 2002). Такая ситуация консультирования, связанная с помощью взрослого в «открытии» и передаче средств описания ребенку предмета его переживаний как личностного, так и возрастного генеза, в определенном плане будет поддерживать развивающий характер обучения.

### **Л и т е р а т у р а**

1. Андрущенко Т.Ю. Диагностические пробы в психологическом консультировании. М.: Академия, 2002.
2. Андрущенко Т.Ю. Психологическое содержание возрастнo-ориентированного консультирования детей и подростков // Психологическое сопровождение образования на разных этапах возрастного развития человека: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Волгоград, 5–8 окт. 2009 г. / под ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, О.П. Меркуловой. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. С. 220 – 223.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.4: Детская психология. М.: Педагогика, 1984.
4. Гаврилова Т.П. О трудностях и переживаниях младшего школьника: опыт работы практического психолога // Психолог в начальной школе: учеб.-практ. пособие / под ред. Т.Ю. Андрущенко. Волгоград: Перемена, 1995. С. 5–26.
5. Камнева Е.Ю. Возрастная компетентность подростка в психологической консультативной практике: дипл. работа / ВГПУ. Волгоград, 2008.

### ***В.М. Кабаева***

#### **К вопросу о готовности к обучению в школе современных дошкольников**

This report deals with the problem of learning readiness of preschool children today, the relationship of indicators of intellectual development, attention, mental performance and functional characteristics of the organization of the brain.

*Ключевые слова: готовность к обучению в школе, функциональная асимметрия полушарий мозга, ведущая рука.*

Проблема готовности ребенка к обучению существует давно, и сейчас она сохраняет свою значимость и актуальность в связи с переходом начальной школы на новые стандарты образования. На современном этапе развития начального образования мы выделяем как минимум две глобальные проблемы: 1) психологическую готовность учителей к переходу на обучение по новым стан-



дартам; 2) высокие требования не только к интеллектуальному, но и личностному развитию детей, поступающих в школу.

Готовность детей к обучению в школе рассматривается как комплексное образование (физическая и психологическая готовность). В стандартах второго поколения в качестве показателей физической зрелости выделяют параметры общего состояния здоровья, морфофункциональную зрелость организма (с учетом развития двигательных навыков, зрительно-моторной координации). Психологическую готовность оценивают по показателям зрелости эмоционально-личностной (произвольность, мотивация, самооценка), интеллектуальной (мышление, воображение, творчество) и социальной (мотивы и навыки общения) сфер [3, с. 20].

Нами проведено исследование развития дошкольников групп развития при прогимназии одной из московских школ, участвующей в совместном проекте Департамента образования г. Москвы и ЮНЕСКО «Московское образование: от младенчества до школы». В рамках экспериментальной деятельности данной школы реализуется направление «Поликультурное образование и развитие многоязычия детей раннего возраста».

*Участники исследования.* Выборка составила 50 детей дошкольного возраста 5,5–6,5 года, занимавшихся в группах развития прогимназии перед поступлением в школу.

*Методы исследования.* Функциональная асимметрия полушарий головного мозга и определение ведущей руки проводились с помощью прибора «Активациометр АЦ-9» Ю.А. Цагарелли [6, с. 134]. Для изучения свойств внимания и темповых характеристик деятельности применялась корректурная проба Тулуз-Пьерона в адаптации Л.А. Ясюковой. Зрительно-моторную координацию определяли с помощью гештальт-теста Л. Бендер, фигуры Тейлора и графического диктанта Д.Б. Эльконина. Интеллектуальное развитие оценивалось прогрессивными матрицами Дж. Равена (серии А и В), методикой готовности к школе Л.А. Ясюковой (классификации, анализ-синтез, аналогии). Произвольность психических процессов исследовалась с помощью методик Н.И. Гуткиной «Словесный диктант», «Узор», «Домик».

*Статистическая обработка данных* проводилась с использованием стандартного пакета программ PASW Statistics 17 для Windows. В зависимости от типа измерительных шкал при оценке достоверности различий применялись соответствующие параметрические и непараметрические критерии, для оценки взаимосвязей между переменными – коэффициент корреляции Спирмена.

*Результаты исследования.* Проведенное исследование показало, что группы детей со средним и хорошим уровнями интеллектуальной готовности составляют по 1/3 выборки (36 и 32% соответственно), т. е. 32% дошкольников в своем интеллектуальном развитии превышают нормативные для данного возраста показатели. Именно этот уровень психического развития необходим и достаточен для обучения по гимназическим программам. Средний уровень развития типичен для детей, поступающих в школу, и достаточен для начала обучения по общеобразовательным программам. Слабый уровень, или субнорма, свидетельствует о недостаточном развитии психических процессов. В группах дошкольной подготовки таких детей оказалась четверть (26%). Именно эти дети имеют неблагоприятный прогноз начала обучения по гимназическим программам. Высокий уровень интеллектуальной готовности имели лишь 6% дошкольников. Этот уровень диагностируется, когда половина показателей находится на высоком уровне, а остальные – на уровне хорошего развития.

*1. Доминантность полушарий и готовность к школьному обучению.* По современным представлениям асимметрии человека, они являются важным фактором и показателем его онтогенетического развития, поэтому мы сочли нужным диагностировать показатели активации правого и левого полушарий. Активация полушарий головного мозга обусловлена количеством задействованных нейронов и степенью их возбуждения. Если активация одного полушария преобладает над активацией другого, то это свидетельствует о наличии функциональной асимметрии полушарий (ФАП). Если полушария активированы одинаково, то говорят о межполушарной уравновешенности. По-

сколько есть исследования, подтверждающие наличие связи активации полушарий мозга и стилей деятельности человека, то проблема функциональной неравнозначности интересна нам с точки зрения возможностей построения программ обучения, рассчитанных на определенный тип личности, и развития способностей, связанных с латерализацией функций [2, с. 313].

Традиционными являются представления о том, что у всех правшей доминантное полушарие левое, а индивидуальный стиль умственной деятельности – левополушарный. Эти представления подтверждаются результатами целого ряда фундаментальных исследований. Так, в работе Э.Г. Симерницкой «Доминантность полушарий» показано, что у правшей левое полушарие является доминантным в отношении речевых функций: «Только у правшей речевые функции связаны с левым полушарием мозга, в то время как у левшей и амбидекстров нарушения речи могут возникать при поражениях не левого, а правого полушария мозга» [5, с. 13].

Одна из задач нашего исследования была связана с изучением связи успешности выполнения тестовых заданий и полушарности ребенка, его функциональной асимметрии. Среди обследованных дошкольников распределение оказалось следующим: левополушарных – 21,6%, правополушарных – 50,9%, и межполушарную уравновешенность имеют 27,5% детей. Существенная, сильная и очень сильная межполушарная асимметрия имеется у 43,1% лево- и правополушарных дошкольников.

Значимая корреляция  $-0,330^*$  (на уровне 0,05) была получена между дельтой (разницей в активации полушарий) и показателями понятийного интуитивного мышления (чем более активировано правое полушарие, тем сложнее решать задачи на аналогии, осуществлять поиск существенных признаков). Значимых корреляционных связей между другими показателями интеллектуального развития (умственная работоспособность, умение слушать и удерживать в памяти инструкцию, строить свои действия согласно предварительной инструкции, ориентироваться на образец в своей работе, точно копировать его; особенности произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки) не выявлено. Таким образом, межполушарная асимметрия не является определяющей в подготовке к школе в группах развития.

*2. Психическое развитие и доминирование руки.* Тип мышления зависит не только от функциональной асимметрии полушарий головного мозга, но и от ведущей руки. По критерию ведущей руки всех людей можно разделить на правшей, левшей и амбидекстров. Правша более ловко, точно и быстро выполняет движения правой рукой, а левша – левой. У амбидекстра обе руки выполняют движения с равной ловкостью, точностью и скоростью. Установлено, что количество явных и переученных левшей составляет в общей сложности от 40 до 45% от общего количества людей.

Дети-левши труднее и дольше адаптируются и в большей степени испытывают стресс, чем праворукие, из-за особенностей своего поведения (более высокая активность, яркость и сила эмоциональных реакций, нарушения поведения). В работах В.Д. Еремеевой, Т.П. Хризман показано, что при школьной адаптации ребенка в 1-м классе может изменяться сила левой руки. Дети с «запасом праворукости» легче адаптируются. Труднее всех адаптироваться чистым левшам [1, с. 89].

При работе с детьми своевременная диагностика ведущей руки позволяет избежать насильственного переучивания левши в правшу, чреватого торможением развития ребенка. При этом важно и то, что развивать необходимо не только ведущую, но и недоминирующую руку.

Результаты нашего исследования согласуются с тем, что число леворуких увеличивается. По нашим данным, леворуких детей – 30%, праворуких – 62% и амбидекстров – 8%. Считаем важным, что сильную и очень сильную степень рукости имеют 56% детей. Мы не получили достоверно значимых корреляций по успешности выполнения тестов и доминирования правой или левой руки.

Для эффективного обучения школьников особо значимо не просто знание отдельных компонентов психического развития ребенка, его рукости или полушарности, важно понимать влияние сочетания разных факторов развития (например, функциональной асимметрии мозга и ведущей руки) [4, с. 80].

В нашей выборке наиболее многочисленной (32%) оказалась группа дошкольников с ведущей правой рукой и правым полушарием, 12% детей – леворуких и левополушарных, и лишь у 26% – контрлатеральное регулирование действий рук, остальные (30%) либо амбидекстры, либо уравновешенные.

При благоприятных условиях развития и при прочих равных возможностях детей с доминированием правого полушария можно ожидать успешность их обучения, но в условиях стрессовых ситуаций (например, ответ у доски, контрольное списывание, громкое чтение и пр.) может наступить нарушение учебных видов деятельности (восприятия, воспроизведения, понимания). Результативность учебной деятельности в основном оценивается по речевой деятельности (устной или письменной), поэтому очень важно учитывать данные особенности развития ребенка и своевременно корректировать методы и способы обучения (проверки знаний, подачи материала) и помогать компенсировать недостатки.

*Выводы.* Успешность освоения программ дошкольной подготовки напрямую не связана с доминированием правой или левой руки и доминантностью полушарий. Дать однозначный прогноз успешного начала обучения детям с хорошо развитыми интеллектуальными операциями и доминированием одного полушария сложно. Риск неуспешности и неблагополучия начала обучения в школе, таким образом, может быть связан как с недостаточностью интеллектуального развития (треть нашей выборки), так и с особенностями психофизиологической организации (несогласованности функциональной асимметрии и руки – половина выборки).

Особенности межполушарных отношений, обуславливая качественное своеобразие познавательных способностей, играют важную роль в формировании индивидуального стиля учебной деятельности каждого ребенка, пришедшего в школу, и в осуществлении индивидуального подхода взрослых в рамках образовательного процесса. Нет плохих детей, нет единой программы развития. Задача взрослых, сопровождающих вхождение дошкольника в школьную жизнь (учителя, психолога, родителя), найти адекватные для каждой группы детей способы и формы подачи материала (и образные, и речевые), контроля усвоения (письменные и устные опросы), организовать оптимальное обучение и воспитание разных групп детей.

#### Л и т е р а т у р а

1. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Девочки и мальчики – два разных мира. СПб., 2001.
2. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Индивидуально-типологические профили подростков и обучаемость, связанные с функциональной асимметрией полушарий мозга // Психология и современное российское образование: материалы IV Всерос. съезда психологов образования России. М. : Общерос. общ. организация «Федерация психологов образования России», 2008.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. 3-е изд. М. : Просвещение, 2011.
4. Пугач В.Н., Кабаева В.М. Функциональная асимметрия мозга: амбидекстрия и амбидеребральность, новые тенденции // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии и нейропластичности: материалы Всерос. конф. с междунар. участием. М. : Науч. мир, 2008. С. 79–83.
5. Симерницкая Э.Г. Доминантность полушарий // Нейропсихологические исследования. М., 1978.
6. Цагарелли Ю.А. Системная диагностика человека и развитие психических функций: учеб. пособие. Казань: Изд-во «Познание» Ин-та экономики, управления и права, 2009.

**Н.В. Карабекова**  
**Формирование рефлексивной позиции младшего школьника**  
**в учебном диалоге**

The present stage of the development of education is connected with the realization of new standards. That construction demands qualitatively other approach to the organization of educational interaction which should become developing. The basic vector of this interaction is formation the new relation for the child as for the pupil, a new position – subject. The maintenance of dialogue with younger schoolboys in practical work of the teacher-psychologist can act original model of the organization of developing interaction.

*Ключевые слова: диалог, учебный диалог, младший школьник, отношение к себе как к ученику, развивающее взаимодействие, рефлексивная позиция.*

Современный этап развития общего (начального) образования связан с реализацией новых стандартов – стандартов второго поколения. Целью образования провозглашается общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, гарантирующее такую ключевую компетенцию, как умение учиться [2; 3]. Достижение данной цели предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), при этом особое место отводится формированию универсальных учебных действий – метапредметных и межпредметных способностей, обеспечивающих умение учиться, способность к саморазвитию.

Очевидно, что построение, например, «личностных универсальных действий» или «регулятивных универсальных действий» требует качественно иного подхода к организации учебного взаимодействия. Оно должно стать развивающим. Основной вектор такого взаимодействия – формирование у ребенка нового отношения к себе (как к ученику), новой позиции (субъектной). Под субъектной позицией мы понимаем, с одной стороны, способность ребенка выделять себя, обсуждать свое изменение (план личностных преобразований); с другой стороны, способность действовать произвольно, в соответствии с поставленной целью, самостоятельно ставить цели, осуществлять их, оценивать результаты своих действий (план предметных преобразований, регуляции деятельности). Эта позиция рефлексивна: ребенок осознает свои способы действия, свое изменение – движение от незнания к знанию, от неумелости к умелости.

Авторы модернизации системы начального образования отмечают, что для развития ребенка как субъекта учебной деятельности учитель должен показывать ему изменения, происходящие в его сознании в процессе обучения, побуждать сравнивать свои прежние достижения с сегодняшними результатами, создавать условия для участия самого ученика в оценивании, выработке критериев оценки и в их применении к разным ситуациям, учить ребенка фиксировать свои изменения и адекватно выражать их в речи [2, с. 40].

На наш взгляд, решение этих задач возможно при организации диалогического общения. В широком смысле диалог как форма взаимодействия обычно противопоставляется монологу и конфликту. В первом случае речь идет об «уподоблении» общающихся, обсуждении одной точки зрения, одного содержания. Во втором случае имеют в виду столкновение или несовместимость взглядов общающихся. В качестве диалога рассматривается не просто взаимодействие двух или более лиц, а общение людей различных представлений, убеждений, взглядов с целью понять собеседника.

С.Ю. Курганов выделяет три смысла учебного диалога на уроке:

1) Каждое научное понятие рассматривается на уроке как диалог разных исторически существовавших логик, культур, способов понимания. Эти логики не навязываются извне, а «всплывают» в репликах учащихся и учителя, ведущих диалог. Рассмотрение научных понятий в «промежутке» разных логик и способов понимания обеспечивает выход учебного диалога на вечные пробле-

мы человеческого бытия, сообщает ему продуктивную неразрешимость, неполноту и в то же время глубинность. Это диалог логик.

2) В ходе учебного диалога возникает особое общение между учащимися и учителем, в котором участники не просто «проявляют» те или иные грани мышления, но, прежде всего, нащупывают собственный взгляд на мир. Это диалог голосов.

3) Учебный диалог адекватен диалогическому мышлению лишь тогда, когда столкновение логических и культурных блоков, спор и разногласие, разведение и слияние голосов постоянно сопрягаются с внутренним диалогом мыслителя с самим собой. Этот микродиалог с внутренними собеседниками протекает в форме особой внутренней речи, не тождественной речи внешней [4].

Таким образом, диалог здесь – всегда представленность нескольких позиций, одна из которых – личная позиция его участника. Содержание диалога – учебный материал, научное знание по различным предметам. Принципиально важно, что представленные в нем позиции всегда личные; проблемы, обсуждаемые вопросы всегда лично значимы и для ученика, и для учителя. Иначе, считает автор, если проблемы существуют только для учащихся, диалог – лишь красивая и эффектная игрушка. Таким образом, содержанием учебного диалога выступает проявление собственной точки зрения на обсуждаемый предмет, и это содержание лично значимо для каждого участника диалога, т.е. входит в его внутренний мир.

В психологии диалог рассматривается как конкретное событие общения. А.Ф. Копьев называет его прорывом личностей навстречу друг другу; в диалоге происходит самообнаружение человека в ответ на соответствующий посыл партнера. Чаще всего понятие диалога рассматривается в связи с практикой психологического консультирования как способ взаимодействия консультанта и клиента. Здесь выделяются следующие характеристики диалогического уровня общения:

1) свобода вхождения в диалог: вхождение – избегание есть результат определенного нравственного выбора;

2) диалогическая интенция: свобода отношения клиента в реальности консультации – работа лишь с тем, что предлагает клиент [3].

В консультации диалог необходим для проникновения во внутренний мир клиента. Рассмотрим, что выступает содержанием диалога в данном случае.

По мнению Т.А. Флоренской, в структуре личности человека есть «наличное Я» (характер, темперамент, психические особенности, которые создаются из прошлого опыта, оценок и воздействий окружающих) и «духовное Я» (творческое призвание, перспектива становления личности). «Духовное Я» обычно не осознается, однако может активно руководить жизнью человека. Реализация жизненного призвания возможна, по мнению автора, в случае если «наличное Я» вступает в диалог с «духовным Я». В такой ситуации формируется нравственная установка личности, ориентирующая свое поведение на «голос совести» (вопреки, возможно, голосу эгоистичного Я). Таким образом, диалог здесь трактуется как внутренний диалог двух Я, порождающий перспективу духовного становления личности.

Внешний диалог (двух реальных собеседников) требуется для возникновения диалога внутреннего: чтобы состоялся внутренний диалог, человеку бывает необходим диалог с собеседником извне – человеком, верящим в него, его духовные возможности, тогда он сам начинает верить в себя и открывает эти возможности в себе [5].

Содержание диалога с младшими школьниками в практической работе педагога-психолога может выступать своеобразной моделью организации развивающего взаимодействия. Для первоклассников, испытывающих трудности в обучении из-за недостаточной психологической готовности к школе, были организованы занятия, направленные на формирование рефлексивной позиции ребенка. Дети осваивали специально организованную деятельность, сочетающую компоненты игры и учебной деятельности [1].



Средством формирования рефлексивной позиции выступал диалог, целенаправленно построенный психологом во взаимодействии с ребенком. Психолог выстраивал своеобразное учебно-игровое общение, в котором выступал одновременно с двух позиций по отношению к ребенку: 1) как равноправный партнер по игре и общению; 2) как ведущий, обучающий в ситуации учебного взаимодействия. Это позволяло организовать управление психическим развитием ребенка за счет актуализации и расширения зоны его ближайшего развития (Л.С. Выготский). При построении диалога психолог ставил следующие цели: 1) актуализировать и поддерживать интерес ребенка к себе, своему изменению; 2) обеспечивать готовность и способность ребенка обсуждать свои возможности, их рост; 3) передавать ребенку средства обсуждения предметных преобразований и собственных достижений; 4) способствовать появлению у ребенка нового переживания – чувства собственной компетентности в освоении деятельности.

В содержании диалога психолог всегда вводил два плана обсуждения: предметных преобразований (операциональный компонент деятельности) и личностных изменений (мотивационно-смысловой компонент деятельности). Пропорциональность этих двух планов рефлексии на протяжении занятий изменялась. На начальных этапах освоения деятельности преобладало обсуждение способов действий, и уже с первых занятий в обсуждении присутствовал и другой план – приобретение ребенком новых способностей, смыслов, осознание значения полученного на занятиях опыта. Задача психолога – расширять второй план обсуждения, делать его основным. В ходе диалога взрослый обеспечивал ребенка лексическими средствами рефлексии процесса освоения деятельности, собственных достижений. Ребенок постепенно сам начинал выделять моменты своего роста, при этом о своих достижениях он говорил, по выражению В.И. Слободчикова, не на «языке предмета» («здесь надо сделать так-то»), а на «языке самосознания» («я научился», «я теперь умею» и т.п.), использовал лексику, позволяющую передать свои переживания, изменения. При этом он сравнивал себя с самим собой, рефлексировал собственный опыт, учился устанавливать границы своей компетентности.

Таким образом, специально построенный психологом учебный диалог с ребенком на развивающих занятиях позволяет: 1) задавать новое содержание общения ребенка со взрослым за счет выстраивания общего предмета взаимодействия, связанного с выделением как способов действия, так и моментов самоизменения; 2) актуализировать интерес ребенка к себе, к переживаниям по поводу своего личностного роста, самоизменения; 3) формировать рефлексивную позицию ребенка в освоении деятельности, выражающуюся в готовности обсуждать переживания своей компетентности.

Указанное содержание диалогического общения разрабатывалось и реализовывалось в индивидуальной работе психолога с ребенком. Однако, на наш взгляд, эти принципы организации развивающего взаимодействия могут быть применены и в деятельности учителя начальной школы при формировании универсальных учебных действий.

## Л и т е р а т у р а

1. Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения // *Вопр. психологии*. 1993. № 1. С. 47–53.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010.
3. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // *Вопр. психологии*. 1990. № 3. С. 17–25.
4. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: кн. для учителя М. : Просвещение, 1989.
5. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. М., 1991.

## **Возрастно-психологические предпосылки манипулятивного поведения детей дошкольного возраста**

Preschool age is described as most appropriate for forming the children's manipulation. The article presents correlation of children's cunning and dodge and the age peculiarities of a child at the age of 3–7 years.

*Ключевые слова: психологическая манипуляция, дошкольный возраст, детские манипуляции, возрастные предпосылки манипулятивного поведения.*

Психологическое воздействие на человека, осуществляемое скрытно и искусно, используемое для достижения односторонней выгоды, носящее субъект-объектный характер, принято называть психологической манипуляцией. Единичное применение психологической манипуляции в межличностном общении как эффективного, но при этом не «лобового» воздействия оправдано. Однако тотальное манипулирование разрушает человека, приводит к серьезным психосоматическим изменениям, нравственным деформациям, проблемам в отношении субъекта к себе, к разрушению взаимоотношений с другими людьми. Распространение психологического манипулирования в различных сферах общественной жизни делает тему «овеществления» человека актуальным предметом изучения. Проекция взрослых отношений наблюдается во взаимодействии детей-дошкольников. Анализ развития манипулятивной установки и манипулятивного поведения детей представляется важным в построении перспективы современного дошкольного образования. Цель данного материала заключается в рассмотрении возрастно-психологического потенциала манипулятивных проявлений у детей 3–7 лет.

На протяжении 2009–2010 гг. к обсуждению современного состояния проблемы детских манипуляций мы приглашали специалистов, имеющих непосредственное отношение к образованию дошкольников. В нашем исследовании приняли участие 188 воспитателей, музыкальных руководителей, инструкторов по физическому воспитанию ДООУ г. Волгограда и Волгоградской области. Их размышления и примеры из опыта работы были обобщены и опубликованы ранее [3]. Всего педагоги перечислили более 160 детских «хитростей», некоторые из них для иллюстрации приведены здесь и выделены курсивом. Большая часть специалистов встречалась в своей практике с детскими манипуляциями. Среди самых популярных манипулятивных приемов выделяются «болезнь», ложь, истерики. Часто дошкольники торгуются, используют чужие слабости, льстят, дают неискренние обещания, ссылаются на собственную слабость, манипулируют «любовью». Распространенным является использование своего или чужого авторитета, настраивание людей друг против друга, формирование чувства вины. Более редкими, но не менее эффективными средствами управления являются упрямство, подарки «якобы другим, а на самом деле себе», жалобы, доносы, угрозы, шантаж, подкуп взрослого или сверстника, стремление сбить собеседника с толку и пр.

Такое многообразие детских манипуляций не случайно. Период дошкольного детства благоприятен для апробации хитростей, уловок, интриг. В этом возрасте меняется социальная ситуация развития, трансформируется ведущий вид деятельности, происходят серьезные преобразования в личностной и познавательной сферах ребенка. Говоря о причинах «овеществления» другого человека, ученые называют манипуляцию социально-обусловленным феноменом. Современное общество, культура, окружающие люди транслируют растущему человеку благосклонное отношение к хитростям, уловкам, интригам, сноровке в их реализации [2]. Дошкольный возраст представляет собой период, в котором ребенок ориентируется в основных смыслах человеческой деятельности, осваивает задачи, мотивы, нормы отношений между людьми [10]. Это предъявляет высокие требования к содержанию образования детей 3–7 лет, однако утилитарно-вещный подход к человеку, абсолютно неприемлемый в культуре достоинства человека, по мнению В.И. Слободчикова [7], все-таки имеет

место в воспитании дошкольников. Литературные герои, исторические, политические деятели, реклама, мультфильмы, а также близкие и социальные взрослые выступают учителями манипуляции.

В качестве ведущей деятельности дошкольника выступает сюжетно-ролевая игра. Большое значение для психического развития приобретают также общение, продуктивные виды деятельности, восприятие литературных произведений, учебная деятельность. Новые виды деятельности влекут за собой формирование новых мотивов, а новые потребности определяют новые средства достижения поставленной цели. Интерес к миру взрослых, желание войти в него и действовать, как взрослый, могут реализовываться в стремлении манипулировать другими, как взрослый: *В ответ на мамину угрозу «Если ты не убережешь свои игрушки, то я...» ребенок может угрожать сам: «Мама, я не буду кушать, если ты...».* На протяжении дошкольного возраста нарастает процесс дифференциации в детском коллективе: одни дети становятся популярными, другие – отвергаемыми. По отношению к сверстникам развиваются мотивы самолюбия, соревнования, самоутверждения [5]. Манипуляции могут стать средством реализации появляющихся мотивов. *Ребенок, пользующийся популярностью у детей, четко решает, с кем дружить, а с кем нет, причем ловко ставит условия для желающих с ним общаться.* Стремление повысить статус, авторитет, подчинить других, выразить свое превосходство становится побудительной силой подобных манипуляций. На положение ребенка в группе сверстников оказывает влияние множество факторов, главным из которых, по мнению Е.О. Смирновой [8], является способность к сопереживанию и помощи сверстникам. Манипулятивные приемы, напротив, разрушают межличностные отношения, хотя и помогают достичь ситуативных целей. *Один ребенок говорит своему товарищу по игре, что у него плохая игрушка и он в такие игрушки не играет, потому что большой. Товарищ игрушку бросает, а манипулятор через пару минут ее берет.*

Дошкольный возраст – период развития эмоциональной сферы, усвоения норм поведения и моральных чувств, формирования первичных этических инстанций. Особое место занимают нравственные мотивы, связанные с отношением к другим людям, пониманием их поступков и собственных. У старших дошкольников уже можно наблюдать проявления подлинной заботы о близких людях или успешные примеры объектного, пользовательского отношения к сверстникам (*Вова хотел взять машину, но Петя его опередил. Тогда Вова, подойдя к Пете, сказал, что ребята играют в мяч. Петя побежал к ребятам, а Вова взял машинку*) и взрослым (*Степан (4 г. 5 мес.) часто, если желает игрушку от мамы получить, начинает хныкать, упрашивать, всхлипывать. Причем он понимает, что сильно раздражает взрослых. Поэтому быстро добивается желаемого*). Согласно Л. Кольбергу [4], большинство детей дошкольного возраста, в силу особенностей развития своего мышления, находятся на доморальном уровне развития нравственной аргументации поступков. Нормы морали для ребенка – нечто внешнее, он выполняет правила, установленные взрослыми, из чисто эгоистических соображений. Чтобы получить поощрение или избежать наказания, ребенок нередко прибегает ко лжи: *На столе лежала конфета, рядом была только Лера, а через некоторое время конфеты не оказалось. Я спрашиваю: «Куда делась? Лерочка смотрит на меня честными глазами: «Не знаю. Это не я!».* Детская ложь, как отмечает В.С. Мухина [5], может появиться также как следствие нереализованных притязаний на признание. Манипуляции в форме лжи в таком случае возникают из чувства досады, желания «быть не хуже»: *Ребенку понравилась игрушка, он ее взял, сказав другим детям: «Это моя игрушка! Мне ее купила мама».* В подобных ситуациях важно дифференцировать детскую ложь и фантазию. Манипулятивная ложь всегда корыстна в отличие от проявлений развитого воображения.

Хитрость, уловки, шантаж, угрозы, истерики используются детьми и как следствие ревности: *Когда начинаешь жалеть младшую, то старший нарочно падает и начинает громко стонать, чтобы подошли и пожалели его тоже.* Ревность многолика, она может проявляться в психосоматических заболеваниях, нарушениях поведения, аутоагрессии и пр. Перечисленные средства могут использоваться для осознанного или бессознательного управления объектом ревности. Дет-

ская зависть – еще один пример нереализованных притязаний на признание и причина манипулятивных проявлений у дошкольников: *Незаметно прячут игровой кубик, не дают играть, когда преимущество в игре достается партнеру.* Уже в детстве ребенок учится испытывать чувство стыда за свою склонность ко лжи и зависти. От реакции взрослых на данные негативные поведенческие проявления зависит, закрепятся ли они, станут ли чертой личности [5].

К концу возраста возникает произвольность поведения ребенка, формируется соподчинение мотивов, они становятся осознанными и произвольными, в том числе манипулятивными. Д.Б. Эльконин [10], характеризуя развитие личности ребенка-дошкольника, описывает случаи детского упрямства в старшем дошкольном возрасте, которое хорошо осознается ребенком как несправедливое и неправильное стремление во что бы то ни стало настоять на своем. Дети, как правило, учитывают последствия своего упрямства и проявляют его чаще всего по отношению к тем взрослым, со стороны которых оно остается безнаказанным, а для ребенка эффективным. Некоторым старшим дошкольникам доставляет удовольствие видеть бессилие взрослых, особенно если окружающие сверстники реагируют на это смехом. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности, подробно описанный А.В. Запорожцем [4], лежит в основе эмоциональной регуляции действий ребенка-дошкольника. Еще до того, как ребенок начинает действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и его оценку со стороны взрослых. Эмоционально предвосхищая последствия своего поведения, ребенок уже заранее знает, хорошо или дурно он собирается поступить. В случаях, когда чувствует себя в относительной безопасности, он может манипулировать осознанно.

Эффективность детских манипуляций во многом обусловлена развивающейся способностью ребенка контролировать внешние проявления собственных и чужих переживаний. В отличие от трехлетнего ребенка, 5–6 летний дошкольник может сдерживать бурные, резкие выражения чувств. Также он усваивает принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, мимики, жестов, поз, движений, интонаций голоса [4]. Это помогает не только эффективно считывать переживания окружающих людей, но и четко выражать свое эмоциональное состояние, истинное или желаемое для управления другими: *«Ложные объятия и поцелуи», «Ненастоящие слезы», «Ребенок хочет домой к маме, зная, что прямо вызвать маму не удастся, поэтому он имитирует признаки болезни, плаксивость, зная, что из опасений за здоровье воспитатель может вызвать маму или кого-то из близких».* Усвоение ребенком правил и норм, которые становятся регуляторами его поведения, через исследование нормативных жалоб детей описывала В.А. Горбачева [10]. Психологическую природу детских жалоб анализировали Л.Н. Абрамова, А.Т. Рузская [6]. Психологической манипуляцией детская жалоба становится в том случае, если ребенок осознанно или неосознанно хочет использовать взрослого для достижения нужной ему цели: *«Ребенок, которого нечаянно слегка задела, вдруг падает, как от сильного толчка, и начинает громко рыдать, требовать наказания для якобы виновного», «Желая обладать игрушкой, которая в руках у другого ребенка, он будет жаловаться на него, чтобы тот был наказан, а игрушка бы досталась ему».* Перечисленные выше манипулятивные примеры можно соотнести с разными типами жалоб. Цели детей в этих случаях могут заключаться в потребности получить эмоциональную помощь, ласку, сочувствие (при конкретно-эмоциональных жалобах); в необходимости обрести реальную помощь в устранении помех (при практически-действенных жалобах); в желании получить от взрослого разъяснения правил поведения (при познавательных-этических жалобах) и в стремлении сигнализировать взрослому о личностном неблагополучии (при личностных жалобах).

Конечно, не всякий случай проявления упрямства, капризов, детских жалоб, лжи, воровства, агрессии, ревности представляет собой психологическую манипуляцию. О принадлежности описанного приема к разряду изучаемого нами явления свидетельствует: 1) наличие психологического воздействия; 2) отношение манипулятора к другому как к средству достижения собственной цели; 3) стремление получить односторонний выигрыш; 4) скрытый характер воздействия; 5) использование психологической силы, игра на слабостях (использование психологической уязвимости);

б) побуждение, мотивационное привнесение (формирование «искусственных» потребностей и мотивов для изменения поведения в интересах инициатора манипулятивного воздействия); 7) мастерство и сноровка в осуществлении манипулятивных действий [3]. Современные детские манипуляции не новы, они конкретизируют портреты манипуляторов, предложенных еще в прошлом веке Э. Шостром [9]. Детские хитрости и уловки имеют сходства с манипуляциями подростков [1] и взрослых [9]. Это доказывает, что апробированные в детстве способы и стратегии поведения закрепляются и переносятся на более поздние этапы онтогенеза. Понимание сущности феномена психологической манипуляции в дошкольном детстве, определение ценностных ориентиров образования дошкольников важны для поиска теоретических и методических основ работы с манипулятивными проявлениями детей и взрослых.

#### Л и т е р а т у р а

1. Бондарева Л.В., Козачек О.В. Психология манипулятивного общения в подростковом возрасте. Волгоград, 2003.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. М., 2003.
3. Козачек О.В. Психологические манипуляции детей дошкольного возраста в семье и ДОУ // Дошкольное образование в XXI веке: материалы Междунар. науч.-практ. семинара. Волгоград, 2010. С. 170–173.
4. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М., 2001.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1998.
6. Рузская А.Г., Абрамова Л.Н. Как относиться к жалобам дошкольников в детском саду // Вопр. психологии. 1983. № 4. С. 96–103.
7. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2010.
8. Смирнова Е.О. Детская психология. М., 2003.
9. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. Минск, 1992.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1984.

#### *Д.В. Лубовский*

#### **Развитие внутренней позиции личности в школьном возрасте**

This article analyzes a central concept to L.I. Bozhovich's theory of personality. Three aspects of internal position are identified (affective, motivational, and reflective). The contemporary research in the internal position of school-aged children including the research conducted by the author is summarized. Some prospective ideas for further study of internal position during school age are given.

*Ключевые слова: внутренняя позиция личности, дети школьного возраста, эмоциональные, мотивационные, рефлексивные компоненты внутренней позиции личности.*

Понятие внутренней позиции, введенное в лексикон отечественной психологии Л.И. Божович, несмотря на заложенные в нем значительные возможности для понимания и изучения личности, остается до сих пор мало разработанным. Необходимость изучения внутренней позиции (далее – ВП) обусловлена стремительными изменениями базовых свойств личности, все более заметными у современных детей.

Изучение работ Л.И. Божович показывает, что под ВП она понимала единую систему реально действующих мотивов по отношению к окружению или какой-либо его сфере (например, «широкие социальные мотивы учения» применительно к школьной жизни), осознание себя, а также отношение к себе в контексте окружающей действительности. Понятие подразумевает единство мотивационного, аффективного и когнитивного компонентов. Попытки содержательного анализа понятия ВП и ее исследования на разных этапах развития личности ребенка (Л.Г. Бортникова, 2000; Н.И. Гуткина, 2004; В.С. Лукина, 2004; Т.А. Нежнова, 1991; Е.О. Смирнова и А.Е. Лагутина, 1991;



Н.Г. Салмина, И.Г. Тиханова, 2007; Н.Н. Толстых, 2007; О.А. Щербинина, 2007 и др.) позволяют проследить развитие внутренней позиции на протяжении младшего школьного и младшего подросткового возрастов; имеются также отдельные исследования, посвященные старшему школьному возрасту и особенностям ВП юношей и девушек в учебно-профессиональной деятельности. В этих исследованиях обнаруживаются и объяснительные возможности понятия. Так, Т.А. Нежнова отмечает, что именно понятие ВП объясняет то, что при переходе к школьному возрасту ребенок становится гораздо более независимым от ситуации, а его поведение – более устойчивым.

Значение анализируемого понятия для возрастной психологии, на наш взгляд, огромно и отнюдь не исчерпывается задачами изучения того возраста, применительно к которому было предложено. В возрастную психологию оно вошло как «внутренняя позиция школьника» (ВПШ) и было использовано для анализа формирования у детей 6–7 лет психологической готовности к переходу в школу. Анализ литературы позволяет выявить различные точки зрения на дальнейшее развитие ВПШ. Согласно одной из них, сформулированной Т.А. Нежновой на основе анализа работ Л.И. Божович, ВПШ в дальнейшем распадается, уступая место другим новообразованиям, выполняющим функции произвольной регуляции поведения. Однако, на наш взгляд, анализ утверждений, содержащихся в работах самой Л.И. Божович, дает основания для других выводов.

Иная точка зрения на развитие ВП состоит в том, что данное новообразование в процессе онтогенеза претерпевает ряд существенных изменений и становится основой других новообразований. Так, например, в исследованиях Е.Д. Божович ВП рассматривается как основа для субъектного отношения школьника к учению. Другими словами, подлинное превращение школьника из ученика в учащегося (Д.Б. Эльконин) возможно только на основе развитой ВПШ. Принимая за основу вторую точку зрения, мы предприняли ряд исследований развития ВП в школьном возрасте.

Проведенный анализ различных трактовок ВПШ показывает, насколько велика роль этого новообразования в жизни младшего школьника. Представляется необходимым проследить развитие ВПШ и в более старшем возрасте.

Прежде всего, следовало соотнести ВП с другими свойствами личности. Например, правомерно предположить, что ВПШ, являясь, по сути, проявлением психологической готовности к жизнетворчеству, может быть соотнесена с креативностью как характеристикой, имеющей личностные предпосылки.

Для проверки этого предположения в дипломном исследовании Е.В. Короленко, проведенном под нашим руководством, было изучено соотношение между уровнем развития ВПШ и креативностью первоклассников. Уровень развития ВПШ оценивался при помощи структурированной беседы Т.А. Нежновой, а уровень развития креативности – с помощью краткого теста творческого мышления (КТТМ) и теста «Необычное использование». Исследование показало, что существует определенная взаимосвязь между ВПШ и креативностью ребенка: для школьников с развитой ВП типичен средний уровень вербальной креативности и средний или низкий уровень невербальной креативности, а единственный на всю выборку случай высокого уровня развития обоих видов креативности отмечен у ребенка с высокоразвитой ВПШ. Одно из направлений в изучении ВП, намеченное еще несколько лет назад, – типологизация вариантов развития ВПШ. Первым в данной области было проведенное под руководством О.В. Дашкевича диссертационное исследование Л.Г. Бортниковой (2000 г.). В нем по ряду параметров, относящихся к мотивационным, эмоциональным и рефлексивным проявлениям ВПШ, были выявлены три типа этого новообразования – определенный сформированный, неопределенный сформированный и несформированный (инфантильный). На основании результатов автор делает вывод о том, что отношения между различными компонентами самооценки и типами ВП неоднозначны. Так, например, школьники с неопределенной сформированной ВП обнаруживают тенденцию к заниженной самооценке, проявляют повышенную тревожность, зависимость от мнения других. Л.Г. Бортникова выявила также взаимосвязь между типом учебного заведения и особенностями ВПШ. Выяснилось, что незрелая ВПШ более распростра-

нена в альтернативных учебных заведениях (в частных школах и лицеях – у 31% школьников), но почти не характерна для пятиклассников (только у 4% учеников).

Данное исследование оставляет многие вопросы открытыми, в частности вопрос о содержании и проявлениях ВП в подростковом возрасте. Несмотря на то, что учебная деятельность перестает быть ведущей, ВПШ не исчезает, а преобразуется. Для детей, у которых в результате обучения в школе сформировалась субъектность школьника, она становится внутриличностной основой субъектного отношения к учению. Важно было бы узнать, что происходит в тех случаях, когда не формируется осознанная направленность на освоение содержания учебной деятельности, характерная для детей с развитой ВПШ при переходе из начальной школы в среднюю.

Для изучения этой проблемы под руководством автора было проведено дипломное исследование Е.А. Макеевой, посвященное изучению вариантов развития ВПШ при переходе из начальной школы в среднюю. По данным методик, выбранных аналогами диагностических средств, с помощью которых изучается ВПШ у 6–7-летних детей, среди четвероклассников были выделены две группы школьников, получивших условное название «учащиеся» и «младшие подростки». Их ВПШ имела существенные различия по критериям уровня школьной мотивации и содержательным особенностям. Так, для «учащихся» был характерен более высокий уровень школьной мотивации по данным опросника Н.Г. Лускановой. Средние показатели оказались почти в два раза выше, чем у «младших подростков». Стремление к освоению нового учебного содержания и рефлексивность по отношению к своим способам учебной деятельности проявлялись также в ответах по методике «Незаконченные предложения». В отличие от них, «младшие подростки» гораздо больше говорили об атрибутах будущей взрослой жизни (женитьба, самостоятельное зарабатывание денег), но не о получении образования как жизненной перспективе.

Значительный интерес представляют данные, полученные нашим аспирантом А.С. Жирковым при исследовании эмоциональных аспектов ВП школьника. ВПШ также рассматривается им как многокомпонентное динамическое образование, включающее в себя мотивационный (мотивы учения), рефлексивный (осознание себя как школьника – «Я – школьник») и эмоциональный (позитивное отношение к школе) компоненты, которые выступают в единстве (Л.Г. Бортникова, 2000).

Было сформулировано предположение о том, что на формирование внутренней позиции школьника в подростковом возрасте накладывают свой отпечаток различия в организации учебно-воспитательного процесса, зависящие от типа школы. В современной системе среднего образования вариативность средних учебных заведений создает психологическую специфику для ситуации обучения подростков. Так, проведенное нами исследование показало, что у подростков из обычной (массовой) школы и школы-гимназии имеются существенные различия в психологической ситуации школьного обучения. Так, у первых, по данным некоторых методик, незначительно выше общий уровень школьной тревожности. В то же время ситуация обучения в традиционных школах переживается подростками как менее эмоционально благополучная – у них выше уровень социальной фрустрированности и ощущения ограниченности возможностей для самореализации.

Для изучения школьной тревожности как эмоционального компонента ВПШ при адаптации в средней школе было проведено эмпирическое исследование в школах, альтернативных по параметрам 1) преемственности между начальной и средней школой или набором детей из разных начальных школ в пятые классы; 2) инновационного или традиционного содержания обучения. Такое исследование позволяет не только изучить школьную тревожность в альтернативных образовательных учреждениях, но и глубже понять развитие внутренней позиции школьника при переходе из начальной школы в среднюю. В эмпирическом исследовании участвовали 145 учащихся четырех школ.

Сравнение результатов в 5-х классах инновационных (гимназического типа) и традиционных школ показало, что некоторые аспекты эмоционального отношения учащихся к школе имеют существенные различия. Так, в школах гимназического типа оказался несколько выше общий уровень тревожности ( $p=0,05$ ), тогда как переживание социального стресса, фрустрация потребности в дости-

жении успеха и страх самовыражения стали более высокими у учащихся традиционных школ (различия значимы на уровне 0,001–0,003).

В диссертационном исследовании В.С. Лукиной (2004 г.), проведенном под руководством автора, было проанализировано развитие основных компонентов ВП профессионала у студентов среднего музыкального учебного заведения. Было установлено, что сформированная ВП профессионала в юношеском возрасте отражает готовность личности к профессиональной деятельности и включает мотивационный, рефлексивный и эмоциональный компоненты. В развитии ВП профессионала у студентов-музыкантов выявлены наиболее подвижные (мотивация и рефлексия) и относительно устойчивые (эмоциональное отношение) компоненты. Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс формирования и развития ВП профессионала, которая является интегральным личностным образованием. На основании результатов исследования были определены показатели ВП профессионала: профессиональная мотивация, рефлексия, эмоционально-положительное отношение к музыкальной деятельности, развитая временная перспектива. По сочетанию этих четырех параметров в исследовании были выделены три основных типа ВП профессионала, условно названные «Я – музыкант», «Я – любитель» и «Я – не музыкант». Исследование показало, что диагностика ВП, проводимая с помощью известных методик («Незавершенные предложения», «Ценностные ориентации», «Уровень субъективного контроля» (в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинды), «Шкала личностной и реактивной тревожности» Ч. Спилбергера – Ю. Ханина), позволяет составить прогноз успешности профессионального обучения.

У исследований ВП имеются значительные перспективы, поскольку множество вопросов о ее развитии в школьном возрасте пока остаются без ответа. Проанализированные работы и исследования, проведенные под нашим руководством, показывают, что методики исследования ВП могут быть использованы как средство изучения личностных детерминант учебной деятельности, а само понятие – как основание для периодизации развития ребенка и подростка как субъекта учебной деятельности.

## Л и т е р а т у р а

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. 1978. № 4.
2. Бортникова Л.Г. Динамика развития рефлексивности и обоснованности самооценки в зависимости от особенностей внутренней позиции школьника: автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 2000.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М. : Академ. проект, 2004.
4. Короленко Е.В. Соотношение развития внутренней позиции школьника и креативности у детей 6–7 лет: дипломная работа / Моск. гор. психол.-пед. ун-т. М., 2005.
5. Лукина В.С. Развитие внутренней позиции профессионала в ходе профессионального обучения (на примере музыкального образования): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
6. Макеева Е.А. Соотношение внутренней позиции школьника и уровня учебной мотивации учащихся четвертых классов: дипломная работа / Моск. психол.-соц. ин-т. М., 2004.
7. Нежнова Т.А. «Внутренняя позиция школьника» – понятие и проблема // Формирование личности в онтогенезе: сб. науч. тр. / под ред. И.В. Дубровиной. М. : Изд-во АПН СССР, 1991. С. 50–61.
8. Салмина Н.Г., Тиханова И.Г. Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 56–61.
9. Смирнова Е.О., Лагутина А.Е. Осознание детьми своего опыта в детском доме // Вопр. психологии. 1991. № 4. С. 30–37.
10. Толстых Н.Н. Возможность свободы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 19–28.
11. Щербинина О.А. Психологические особенности внутренней позиции младших школьников с различной направленностью личности: автореф. дис. .... канд. психол. наук. Оренбург, 2007.

## **Учебный проект как форма работы педагога-психолога с подростками**

The method of the student's project isn't often used by teachers-psychologists though its possibilities are wide, especially at work with teenagers at support of the solution of the age problems, for example, professional self-determination.

*Ключевые слова: метод учебного проекта, психолого-педагогическое сопровождение, возрастные задачи развития, профессиональное самоопределение.*

Глобальные изменения в информационной, коммуникационной, профессиональной и других сферах современного общества требуют корректировки содержательных, методических, технологических аспектов образования, пересмотра прежних ценностных приоритетов, целевых установок и педагогических средств, в том числе и в содержании психологического сопровождения.

Психологическое сопровождение рассматривается (И.Г. Дубов, Е.С. Кузьмина, Н.Н. Нечаев, Л.А. Петровская, Р.В. Овчарова) как длительный процесс, осуществляемый на всех этапах личностного и профессионального развития учащихся и студентов. Этим обусловлено введение в образовательный контекст образовательных учреждений методов и технологий на основе проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

Проанализировав подходы к пониманию проекта и проектирования в современной педагогике и психологии и основываясь на понимании проекта Дж. Ван Гига, В.М. Шепеля, Ж.Т. Тощенко, И.А. Колесниковой, В.Е. Радионова, мы в исследовании под проектом понимаем результат проектировочной деятельности и форму организации совместной деятельности людей. Проектирование – тесно связанная с наукой и инженерией деятельность по созданию проекта, образа будущего предполагаемого явления.

Основываясь на технологии метода учебного проекта, разработанной Е.С. Полатом, И.А. Колесниковой, вслед за ними мы определяем его как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом; как совокупность приемов, действий учащихся в определенной последовательности для достижения поставленной задачи, решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. По мнению К.Н. Поливановой, учебный проект приводит к изменению субъекта проектирования (а именно к формированию таких личностных качеств, как социальная активность, рефлексия, воля), а также к повышению уровня развития воображения и мышления, что делает его востребованным педагогами, работающими с подростками, поскольку именно в этом возрасте названные качества наиболее интенсивно развиваются.

Исследование было проведено на базе МОУ СОШ № 24 г. Волжского, в эксперименте участвовали две группы подростков (экспериментальная и контрольная), в каждой группе по 10 человек в возрасте от 14 до 15 лет.

На первом этапе исследования проводилось диагностическое исследование, направленное на выявление уровня сформированности профессионального самоопределения у подростков, уровня развития рефлексивности, самостоятельности, воли, социальной активности и проектного мышления. Для решения поставленных задач применялись следующие психодиагностические методики: карта-опросник «Моя готовность к профессиональному самоопределению» (Т.В. Черникова); для диагностики способности к целеполаганию и уровня самоорганизованности как косвенных показателей развития самостоятельности и воли, ответственности – опросник А.Д. Ишкова «Диагностика особенностей самоорганизации-39» (ДОС-39); для оценки уровня рефлексивности – методика «Диагностика уровня самооценки» (С.А. Будасси), позволяющая выявить соотношение «Я-реального» и «Я-идеального»; показатели социальной активности были оценены с помощью методики А.П.Чернявской «Готовность к профессиональному выбору».

Описывая портрет современного подростка на пороге профессионального самоопределения в условиях профильной подготовки, можно сказать, что только половина современных обучающихся 9-х классов обладают самостоятельностью, адекватной самооценкой и достаточным уровнем развития волевых качеств, социальной активностью и проектным мышлением – около 35%, готовностью к профессиональному самоопределению – лишь 35% подростков. Полученные результаты приводят к выводу о необходимости внедрения современных методов проективной деятельности в психолого-педагогическом сопровождении.

На формирующем этапе нашего исследования мы предложили подросткам из экспериментальной группы выполнить творческий проект «Мой выбор», основная цель которого – помочь понять себя, свои особенности, цели в жизни и на основе этого подойти к определению выбора профессии.

На контрольно-оценочном этапе исследования повторно провели психодиагностику по методикам первого этапа.

Карта-схема «Готовность к профессиональному самоопределению» показала следующие изменения в уровнях профессионального самоопределения: трое учеников повысили свой уровень (2 – со среднего на высокий, 1 – с низкого на средний). В уровне рефлексивности (методика С.А. Будасси) также произошли изменения: теперь 5 подростков имеют адекватную самооценку по сравнению с 4 на констатирующем этапе. Применение методики «Готовность к выбору профессии» (А.П. Чернявская) показало, что проявление социальной активности также претерпело изменение: теперь уже 45% подростков обладают этим качеством.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что в решении задач развития подростков метод учебных проектов ориентирован на формирование ряда личностных качеств (самостоятельность, воля, рефлексивность, социальная активность, проектное мышление, готовность к профессиональному самоопределению), в целом подтвердилась.

#### Л и т е р а т у р а

1. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск, 1993.
2. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. М. : Изд. центр «Академия», 2005.
3. Полат Е.С. Метод проектов. URL: <http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm>.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М. : Воронеж, 1996.
5. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М. : Просвещение, 2008.

#### ***Г.В. Максимова***

#### **Психолого-педагогические предпосылки формирования чувства компетентности в младшем школьном возрасте**

The article deals with the peculiarities of the subject position development in education. It presents the question of the preconditions and age regularities in competence formation for primary school.

*Ключевые слова: субъектность, чувство неполноценности, выученная беспомощность, самозффективность, чувство компетентности, младшие школьники.*

В современной образовательной практике приоритетной основой организации обучения является ориентация не на усвоение содержания учебного материала, а на овладение способами учебной деятельности, развитие активной личности, самостоятельно определяющей жизненные перспективы и адекватно ориентирующейся в информационном пространстве. В сложившейся ситуации достаточную актуальность приобретает такое свойство личности, как субъектность, осно-



вой которого является активное творческое преобразование себя и окружающей действительности. Проблема субъектности личности широко изучалась в различных сферах жизнедеятельности человека как в отечественной (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, П.П. Блонский, Б.С. Братусь, А.К. Осницкий, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.), так и в зарубежной (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Юнг и др.) психологии.

В настоящее время существуют различные подходы к пониманию субъекта, в связи с чем в категориальном аппарате психологии отсутствует единое определение субъектности. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить субъект как определенную категорию психологии, рассматривающую человека как источник познания и преобразования окружающей действительности. По мнению С.Л. Рубинштейна, личность в качестве субъекта обладает достаточно развитой способностью организовывать и структурировать свою жизнь, регулировать ее ход, выбирать и осуществлять избранную стратегию поведения [3, с. 253].

В отечественной психологии значительное внимание уделяется закономерностям и особенностям развития субъектности в разные периоды детства (Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн и др.), но отсутствует однозначное понимание возрастных границ становления субъектной позиции личности. Формирование субъектности осуществляется в процессе установления взаимодействия ребенка с окружающим миром и в ходе овладения им определенным видом деятельности. Каждый возраст вносит определенный вклад в развитие субъектности человека.

В период младшего школьного возраста особую значимость приобретает изменение социальной ситуации развития, включающей перестройку объективной позиции в системе межличностных и социальных отношений. По данным исследований Л.И. Божович, трансформация структуры сознания ребенка определенным образом влияет на восприятие внешней действительности, происходит осознание себя как субъекта деятельности и отношений. В структуре самосознания у младших школьников изменяются представления о временных границах своего прошлого, настоящего и будущего, происходят существенные перемены в притязании на признание [4, с. 9]. Овладение навыками учебной деятельности способствует развитию активной субъектной позиции и осознанию ребенком на более высоком уровне собственных возможностей и взаимосвязей между затраченными усилиями и непосредственно результатом деятельности. На протяжении обучения в начальных классах происходят индивидуализация учебной деятельности и становление центрального новообразования младшего школьного возраста – умения учиться самостоятельно, что к концу периода отражается в переживании нового отношения к себе как к субъекту учебной деятельности и адекватном осознании собственных возможностей [2, с. 16].

В исследованиях зарубежных авторов немаловажное значение отводится периоду среднего детства. По мнению Г. Олпорта, в младшем школьном возрасте создаются условия для рационального управления собственным поведением за счет активно развивающегося рефлексивного и формального мышления, смысловое содержание которого определяется абстрактной аргументацией и применением логики для разрешения возникающих проблем.

В периодизации возрастного развития Э. Эриксона доминирующим событием среднего детства является психосоциальный конфликт – «трудолюбие против чувства неполноценности», в процессе которого основные усилия ребенка направляются на приобретение новых знаний и овладение навыками. Наиболее интенсивно проявляется способность сосредоточения собственных сил на учебной деятельности, решении задач возрастного развития и анализе личных достижений. Автор психосоциальной теории обращает внимание на тот факт, что если ребенок в состоянии добиться успеха, то в качестве основной составляющей части своего Я-образа выступает трудолюбие. Если же ребенок испытывает затруднение в овладении навыками учебной деятельности, то он может

чувствовать себя неполноценным по сравнению со сверстниками, причем это чувство может фиксироваться в структуре личности, обостряясь в ситуациях оценивания разного рода достижений.

Чувство неполноценности, по мнению А. Адлера, также формируется в детские годы. В процессе развития ребенок сталкивается с новыми жизненными ситуациями, к которым не готов, они становятся новыми объектами переживаний. Б. Вайнером была проанализирована степень настойчивости субъекта перед лицом неудач и определена ее зависимость от интерпретации человеком переживаемой неудачи как результата недостатка собственных усилий или результата обстоятельств, над которыми он не имеет власти или контроля. Американский психофизиолог М. Селигмен, продолжая исследования этого направления, для характеристики неадекватной пассивности и сниженной мотивации, возникающих в результате повторных столкновений с неконтролируемыми событиями, ввел в научный оборот понятие «выученная беспомощность». Интересным является тот факт, что к восьми годам, по мнению исследователя, у ребенка формируется способность анализировать степень эффективности собственных действий, направленных на решение разного рода задач возрастного развития, и если ребенок постоянно сталкивается с неудачей, то у него может сформироваться чувство выученной беспомощности. Такие школьники не обязательно чаще других сталкиваются с успехом или поражением, однако они иначе их переживают и интерпретируют. Настрой ребенка на успешный прогноз предстоящей деятельности, уверенность в собственных силах, наоборот, позволяют более адекватно решать возникающие сложности и достигать необходимых результатов.

А. Бандура понимал веру в собственные силы как веру в способность планировать и реализовывать целенаправленные действия с целью достижения желаемого результата. В его теории личности, основывающейся на самоэффективности (представлениях человека о собственной способности успешно действовать в конкретных ситуациях), большое значение придается самооценке субъектом имеющихся знаний, умений и выработанных моделей поведения. Проведенные исследования показывают, что люди, обладающие высоким уровнем самоэффективности, более настойчивы в достижении результата, лучше усваивают учебный материал, им свойственна меньшая тревожность, «... мысленно представляют себе удачный сценарий, обеспечивающий позитивные ориентиры для выстраивания поведения, и осознанно репетируют успешные решения потенциальных проблем» [5, с. 729]. Самоэффективность развивается на основании сравнения собственных достижений с успехами окружающих, она управляет уровнем активности человека, а следовательно, и всем его развитием.

С целью изучения динамики осмысления учащимися младшего школьного возраста собственных возможностей было организовано экспериментальное исследование на базе МОУ СОШ № 7 г. Михайловки Волгоградской области. В нем приняли участие 97 обучающихся (I кл. – 24 чел., II кл. – 28 чел., III кл. – 21 чел. и IV кл. – 24 чел.). Младшим школьникам предлагалось выделить группы учебных умений, которыми 1) они владеют, 2) владеют их сверстники, 3) хотелось бы овладеть и 4) которым смогут научить других. Анализ выделенных характеристик позволяет обнаружить специфику проекции осознания школьниками значимых умений по следующим категориям: реальное владение определенным набором умений, представление о социально значимых умениях для данного возраста, представление о лично значимых умениях и осознание в своем опыте идеальной формы овладения определенными умениями.

Первоклассники при характеристике собственных возможностей, необходимых на уроке, как в реальном, так и в идеальном плане выделяют умения, относящиеся к дошкольному периоду жизни (раскрашивать, вырезать, лепить и др.). При определении социально значимых и лично значимых умений большинство обучающихся (68%) обращаются к оценочному аспекту конкретных учебных действий (хорошо читать слова, хорошо писать буквы и т.д.), что свидетельствует о понимании важности учебных действий и пока еще узкой направленности представлений о себе как ученике.

Второклассники в большей степени ориентированы на обобщенные (32%) и конкретные (42%) учебные умения по всем вышеперечисленным категориям, но выделяется группа учащихся 26%, определяющих в качестве социально значимых и личностно значимых умений качественные характеристики (писать ровно, считать быстро, читать с выражением и др.). Данные показатели свидетельствуют о переходе на новый уровень представлений о себе в ходе овладения учебными действиями, но еще недостаточном обобщении учебного опыта и неготовностью передать его окружающим.

Для учащихся III класса характерен достаточно дифференцированный подход к определению собственных умений относительно учебного содержания дисциплины. 12% учеников, выделяя личностно значимые умения, характеризуют их как личностные качества (хочу научиться быть грамотным, внимательным, сообразительным), что может свидетельствовать о начале анализа учебной задачи на более глубоком личностном уровне, благодаря которому формируется отношение к себе как к субъекту деятельности.

На завершающем этапе обучения в начальной школе четвероклассникам (64%) свойствен дифференцированный подход при анализе собственных умений. При определении значимых умений большинство (72%) достаточно подробно характеризуют выделенные показатели, уделяют внимание качественному аспекту собственных возможностей. Значительно увеличивается число четвероклассников (36%) по сравнению с третьеклассниками, оценивающих собственные умения как качества личности (по критерию Фишера данные показатели значимы –  $\varphi$  эмп. = 2,38,  $p = 0,00$  при  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, на основе полученных данных можно предположить, что именно в младшем школьном возрасте осуществляются критическое осмысление собственных возможностей, дифференциация знаний о себе; формируется способность анализировать на новом уровне собственные модели поведения. В процессе обучения в начальной школе происходит переход от осознания своих поведенческих характеристик к пониманию личностных качеств, формирование рефлексивных механизмов личности, представления о себе как о компетентном, способном самостоятельно решать возникающие проблемы в изменяющихся условиях жизнедеятельности.

Теоретический анализ литературы позволяет констатировать, что ведущей потребностью младшего школьника является потребность в компетентности, достижении уверенности в своей способности научиться адекватно решать задачи возрастного развития. Этой проблеме в различных сферах жизнедеятельности человека в настоящее время уделяется достаточное внимание как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях. Дж. Равен при анализе компетентности системобразующее значение придает ценностно-мотивационному аспекту личности и выделяет следующие компоненты компетентности: когнитивные (планирование, определение возможных препятствий на пути к достижению цели); аффективные (позитивные и негативные эмоции для выполнения определенного рода задачи); привычное поведение. При этом он считает, что выделенные компоненты относительно независимы друг от друга, относятся к различным сферам и выступают в качестве составляющих эффективного поведения.

Анализ компетентности в возрастном аспекте предполагает понимание и принятие ребенком себя как субъекта развития. «Компетентность проявляется через систему возрастных новообразований как сложившихся ресурсов, позволяющих определять новый тип отношений и строить определенные действия в решении задач своего развития» [1, с. 222].

Таким образом, определение возрастных границ, изучение условий, механизмов и факторов развития возрастной компетентности в младшем школьном возрасте представляют актуальную проблему исследований на современном этапе образовательной практики.

#### Л и т е р а т у р а

1. Андрущенко Т.Ю. Психологическое содержание возрастнo-ориентированного консультирования детей и подростков // Психологическое сопровождение образования на разных этапах возрастного развития человека: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Волгоград, 5–8 окт. 2009 г. / под ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, О.П. Меркуловой. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. С. 220–223.

2. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // *Вопр. психологии*. 1992. № 3–4. С. 14–19.
3. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // *Проблемы общей психологии*. М., 1976. С. 253–381.
4. Хухлаева О.В. Динамика структуры самосознания младшего школьника: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.
5. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // *Developmental Psychology*. 1989. V. 25. P. 729–735.

***И.С. Резникова***

### **Решение задач возрастного развития подростков через их волонтерскую деятельность**

The voluntary choice as reflection of a personal position is the basic principle of volunteerism. Having given to the young man and the girl the possibility to make socially useful acts, thereby, including in public life, we can create good preconditions for the solution of their problems. Volunteering is relevant in this age needs to be a member of the group, and which purposes the volunteer-teenager can correspond completely. Finding of group identity can become the result of that.

*Ключевые слова: волонтер, волонтерство, групповая идентичность, добровольность, развитие, общение, общественно полезная деятельность, подросток.*

Стремительные политические, социально-экономические изменения, происходящие сегодня в обществе, диктуют новые требования как к организации учебно-воспитательного процесса в школе, так и к содержанию образования. В период глобализации и информатизации жизненного пространства, засилия агрессивной рекламы и подмены ценностей подросток каждый день должен делать выбор, противостоять соблазнам жизни, сохранять здоровье и отстаивать свою жизненную позицию, основанную на имеющемся знании и собственном приобретенном опыте.

Цель развития системы профилактики асоциального поведения – усиление сопротивляемости личности негативным влияниям среды. Важнейшая задача – формирование у подростков навыков социальной и личностной компетентности, позволяющих противостоять приобщению к употреблению ПАВ, алкоголизму, курению в условиях давления социального окружения [3].

В наше время термин «общественно полезная деятельность» несколько утратил свою актуальность. Говоря об этом виде деятельности и подчеркивая аспект ее добровольности и бескорыстия, употребляют термин «волонтерская деятельность» или «волонтерство». Добровольность, добровольный выбор как отражение личной позиции (что в большей степени актуально для подросткового возраста) – это основополагающий принцип волонтерства. Известно, что человек может максимально реализовать себя в каком-либо виде деятельности, работая без принуждения.

Отличительная особенность волонтера – то, что, выполняя работу, он осознанно принимает отсутствие денежного вознаграждения и ее социальную значимость. Под влиянием развивающегося мировоззрения происходит иерархизация в системе побуждений, ведущее место начинают занимать нравственные мотивы. Установление такой иерархии приводит к стабилизации качеств личности, определяется ее направленность, что позволяет человеку в каждой конкретной ситуации занять собственную нравственную позицию. В то же время происходит самоопределение подростка, отличающееся от простого прогнозирования будущей жизни, от мечтаний, связанных с будущим [2].

Предоставив юноше и девушке возможность совершать социально полезные поступки и включая тем самым в общественную жизнь, взрослые (педагоги, родители) создают хорошие предпосылки по разрешению их проблем. Одной из таких является включение подростков в добровольче-

скую деятельность. Волонтерство отвечает актуальной в этом возрасте потребности быть членом группы, ценностям и целям которой волонтер-подросток может соответствовать.

Решающее значение в этом возрасте приобретает стремление найти свое место в обществе. Оно может представлять собой ведущий мотив поведения подростков, для которых характерно развитие общественной активности, ярко выраженное желание играть определенную роль в коллективе. Это способствует возникновению желания понять, что представляет он сам, пробуждает ответственное, критическое отношение к себе и другим людям. Потребность сопоставить качества других людей с чертами своей личности типична для подростков. В процессе волонтерской деятельности раскрывается и осваивается способ общения с другими людьми, в наибольшей степени ориентированный на личность человека, что реально формирует нравственную основу личности. В волонтерской деятельности, по нашему мнению, перестраивается сфера отношений подростка с обществом. При этом расширяющаяся система связей раскрывается как порождающая процесс общественной сущности человека, все более наполненным становится... «внутренний план» личности.

Достаточно длительное время господствовало мнение, что чувство взрослости как важное новообразование самосознания подростка проявляется в основном в желании подражать взрослым. Современные исследования [1] показывают, что взрослость подростка субъективно связывается им не с подражанием, а с приобщением к миру взрослых, с появлением у него чувства социальной ответственности как возможности и необходимости отвечать за себя и за общее дело. «Если дошкольник играет во взрослого, младший школьник подражает ему, то подросток ставит себя в ситуацию взрослого в системе реальных отношений» [2, с. 34]. И именно общественно полезная деятельность, как и волонтерская, в равной степени помогает подростку ощутить себя в системе таких отношений и говорить о чувстве взрослости именно в современной трактовке.

В исследовании Д. И. Фельдштейна важное место занимает определение взаимоотношений подростка со сверстниками и взрослыми в процессе общественно полезной деятельности. В этом плане интерес представляет психологическая значимость таких видов общения, как индивидуально-личное, стихийно-групповое, социально ориентированное. Без этого трудно выявить пути интегрирования всех видов общения в социально ориентированное. Такое общение предполагает формирование интегральной потребности принести пользу другим людям, обществу в целом. Основной потребностью растущего человека на рубеже детства и взрослости всегда было утверждение себя в обществе, но именно сегодняшняя действительность (активное развитие волонтерской деятельности) создала условия для реализации этой потребности через участие в ней подростка [5].

Полученные данные убеждают нас в возможности волонтерской деятельности быть ориентированной на решение задач возрастного развития подростка.

## Л и т е р а т у р а

1. Барябина Е.Н., Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Теория и практика волонтерского движения. Саратов: СГТУ, 2000.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., Воронеж: Изд-во Ин-та практ. психологии, НПО «МОДЭК», 1997.
3. Гурова С.С. Работа волонтерского отряда «Вместе мы сила». URL: <http://festival.1september.ru/articles/553465/>.
4. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. тр. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, Флинта, 1999.
5. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М. : Ин-т практ. психологии, 1996.



## **Развитие социальной зрелости личности в период студенчества**

The analysis of student age features is presented in the article; it is shown that the student's age is the sensitive period for development of a social maturity of the person.

*Ключевые слова: личность, социальная зрелость, студенческий возраст.*

Как показывает анализ научной литературы, показатели социальной зрелости личности во многом определяются и зависят от возрастных особенностей человека. Известно, что понятие «возраст» характеризует качественно своеобразный период физического, психологического и поведенческого развития человека. Исследователи отмечают, что в последнее столетие произошли заметные онтогенетические сдвиги в развитии человека – ускорились процессы его общего соматического, полового, нервно-психического созревания и одновременно замедлились процессы старения, особенно в сфере интеллекта и личности.

Для понимания возраста человека исследователи предлагают различать хронологический возраст – прожитое индивидом число лет; физиологический возраст – степень физического развития человека; психологический возраст – степень душевного развития; педагогический возраст – степень овладения культурой данного общества [4, с. 9].

Учитывая гетерохронность процесса развития человека, могут возникать возрастные несовпадения. Такое несовпадение возрастов у человека не свидетельствует о каких-то нарушениях, например, юноша к 23 годам по морфологическим и психофизиологическим параметрам может являться зрелым и при этом психологически незрелым. Для нас в процессе изучения социальной зрелости студентов было важно фокусировать внимание на возрастах от 16–17 до 21–23 лет. Анализ результатов исследования Б.Г. Ананьева показывает, что изучаемый нами период юношества характеризуется качественными психофизиологическими изменениями в развитии человека. К 19–23 годам завершается биологическое развитие человека, замедляется и прекращается рост; заканчивается формирование скелета, что является морфологическим признаком зрелости; достигает уровня взрослой нормы артериальное давление. Пик развития психофизиологических, психических и интеллектуальных функций отмечается в 19 лет, а максимальный уровень всех видов чувствительности – в 20 лет [1, с. 285].

Таким образом, возраст 20 лет является пиком общесоматического развития человека. В возрасте 21 года завершается развитие высших эмоций человека (этических, эстетических, интеллектуальных) и самосознания. Центральным психологическим процессом юношеского возраста является развитие самосознания, завершающееся к 18–21 году. К окончанию вуза юноша/девушка 22–23 лет достигает физиологической и психосексуальной зрелости. Следовательно, в этот период происходит развитие организма человека до достижения конечного результата – зрелого организма определенного вида, заданного биологическими законами. Социальное же развитие человека может происходить бесконечно.

Исследования психологов показывают, что зрелой личностью является человек, достигший достаточно высокого уровня психического развития, признаком чего выделяется способность человека быть активным, самостоятельным, быть хозяином положения и самого себя. Исследования Л.И. Божович показывают, что стремление детей занять новое «взрослое» положение в жизни и выполнить важную не только для них самих, но и для окружающих людей деятельность впервые появляется в возрасте 6–7 лет. К числу системных образований, формирующих зрелую личность, автор относит осознание человеком себя как субъекта действия и как субъекта в системе человеческих отношений, наличие внутренней позиции, самоопределение [2]. Только на определенной стадии онтогенеза и по мере накопления социального опыта человек способен определить необходимый и достаточный уровень своего социального, духовного и нравственного развития.

Переход от юности к взрослости, подчеркивал И.С. Кон, в большинстве случаев сопровождается кристаллизацией чувства личной идентичности. При всей своей кажущейся «интимности, интроспекции самоопределения, «поиска Я» этот процесс имеет мировоззренческий смысл, социальный характер, который с возрастом становится все более явным» [3, с. 204]. Взрослость (зрелость), полагает И.С. Кон, это не статическое положение, «стать взрослым» – это процесс, стадия жизненного пути, социальные роли и обязанности, в которых человек реализует свои индивидуальные человеческие возможности (Там же, с. 201). Однако личность человека может не только развиваться в течение жизни человека, но и регрессировать. Это может происходить в силу особых обстоятельств. Регресс в развитии личности психологи связывают с растущей социальной изоляцией человека, его постепенным освобождением или сознательным отказом от обязанностей и функций в обществе, что приводит к сужению объема личностных свойств и деформации структуры личности. И тогда существование человека как личности и субъекта деятельности заканчивается раньше, чем наступает физическая старость. Иными словами, социальная зрелость личности зависит от возрастных особенностей человека, но строго не определяется ими.

Социальная зрелость личности понимается как один из результатов развития человека в онтогенезе, включающий физическую зрелость (результат биологического созревания) и психологическую зрелость (результат психического развития). Социальная зрелость личности является результатом определенного жизненного этапа человека.

Процесс развития личности в онтогенезе, совершающийся по внутренним закономерностям, является перспективно направленным и «целостным по своему содержанию». Целостность как философская категория представляет собой «внутреннее единство объектов, их относительную автономность, независимость от окружающей среды» [5, с. 35]. Социальная зрелость, как результат процесса социализации и индивидуализации личности, в своей совокупности обладает данными характеристиками. Социально зрелая личность обладает внутренним единством – единством ценностных ориентаций, мотивов и потребностей, способов деятельности – и относительно автономна: на основе собственных ценностных ориентаций совершает самостоятельные и ответственные действия, поступки. Социально зрелая личность функционирует самостоятельно – она ориентирована на универсальные человеческие ценности, умеет находить баланс между своими потребностями и требованиями других людей и общества. Следовательно, социальную зрелость можно определить как целостное личностное качество.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что социальная зрелость личности – это результат определенного жизненного этапа развития человека в онтогенезе как личностный динамично развивающийся феномен (результат процессов социализации/ индивидуализации) и как целостное качество человека. Рассмотрение социальной зрелости с точки зрения концепции возрастного развития личности позволяет определить, что возрастные особенности студенчества чувствительны для развития социальной зрелости человека в период вузовского обучения.

## Л и т е р а т у р а

1. Ананьев Б.Г. Структура развития психофизических функций взрослого человека // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. М. : Ин-т практ. психол., 1996.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М. : Междунар. пед. академия, 1995.
3. Кон И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. М. : Наука, 1988.
4. Мудрик А.В. О воспитании старшекласников. М. : Просвещение, 1981.
5. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопр. психологии. 1985. № 6. С. 26–37.

**С.Б. Спиридонова**  
**Самопознание и его роль в развитии школьников**

The article presents an analysis of the problem of the development of students' self-knowledge. We characterize the areas of life and personality of children in which self-knowledge plays a great role. The features of self-development, reflecting its influence on the process of students' self-organization and conduct their activities, setting life goals are described in this paper.

*Ключевые слова: рефлексия, волевая саморегуляция, образ Я, самооценка, самопознание.*

Самопознание – это процесс осознания и накопления человеком представлений об особенностях своей жизнедеятельности и личности. Самопознание включено в процесс познания человеком окружающего мира и является важным условием установления отношений с этим миром. Недаром уже в древности постулат «Познай самого себя» был высечен на каменной колонне храма. Но не всегда такое, понятное на первый взгляд, изречение находит свое воплощение в повседневной жизни человека.

Д. Локк утверждает, что способность к осознанию себя производна от жизненного опыта: только достигнув зрелого возраста и накопив знания о внешнем мире, люди начинают размышлять «серьезно о том, что происходит внутри их; а некоторые вообще почти никогда не размышляют» [4, с. 283]. Действительно, и в философии, и в психологии стремление и способность к самопознанию традиционно связывают со взрослым человеком, во всяком случае, не ранее подросткового возраста. Но не всякий повзрослевший человек склонен вести с собой повседневный внутренний диалог, ориентированный на самопознание. Дети тем более могут не испытывать в этом никакой необходимости. Попробуем сформулировать те основания, которые показывают необходимость самопознания подрастающему человеку.

*Самопознание необходимо для самостоятельной организации своей деятельности.* Когда человек сталкивается с трудностями в деятельности, это означает, что для осуществления необходимых действий ему не хватает либо хорошо освоенных умений и навыков, либо внимательности, терпения, настойчивости и т.д. Некоторые в такой ситуации отказываются от дальнейшей деятельности, например, решения трудной задачи, ждут помощи или подсказки. Другие начинают рассуждать: почему задача не получается, каких знаний, умений не хватает для ее решения; задумываются, смогут ли сами найти способы и средства преодоления этой трудности (более внимательно прочитать условия, не спешить, быть более терпеливым и т.п.). Очевидно, что люди, которые хорошо знают свои возможности, привыкли ориентироваться на собственные силы и способности в трудных ситуациях, могут анализировать уже выполненные и предстоящие действия, будут гораздо успешнее, эффективнее в любой сфере жизнедеятельности.

*Самопознание выступает условием волевой саморегуляции поведения.* И.С. Кон отмечает, что саморегуляция поведения предполагает также наличие у индивида определенной информации о самом себе [3]. Воля у человека проявляется в способности осуществлять действие или сдерживать его, преодолевая внешние или внутренние препятствия. Внешние препятствия, как правило, очевидны и понятны (например, с ситуацией, когда школьник выполняет на уроке задание, а сосед отвлекает его, легко справиться, обратившись к последнему с просьбой). Сложнее с внутренними препятствиями. При выполнении учебных заданий препятствием могут выступать невнимательность, лень, более интересное занятие и т.д. Не каждый человек, особенно ребенок, осознает эти препятствия. Именно это делает невозможным проявление воли в подобных ситуациях. Любой волевой акт предполагает осознанный мотив, связанный с преодолением возникшего препятствия, а иногда и наличием серьезного внутреннего диалога, включающего в себя самоубеждение или самоприказ.

*Самопознание необходимо для адекватного оценивания человеком своих достижений и личностных качеств.* Самооценка ребенка во всех доподростковых возрастах характеризуется доминированием общего положительного отношения к себе, которое не позволяет относиться к себе адек-

ватно. В некоторых случаях из-за такой «безусловной любви» к себе ребенок не воспринимает информацию о его неудачах. Про такого ребенка можно сказать, что у него неадекватно завышенная самооценка. Эта особенность негативно сказывается и на учебной деятельности, и на взаимоотношениях ребенка с одноклассниками. Школьники с завышенной самооценкой склонны объяснять свои неудачи внешними обстоятельствами, к себе относятся не критично, зато склонны критиковать за ошибки своих товарищей.

Преодоление неадекватности самооценивания школьников возможно только путем развития когнитивного компонента их самооценки – самопознания. По мнению А.В. Захаровой, уже в младшем школьном возрасте создаются «благоприятные условия для когнитивного компонента самооценки, для интеллектуализации отношения ребенка к себе, преодоления прямого воздействия на его самооценку со стороны взрослых» [1, с. 13].

Накопление объективных знаний о себе, особенностях своей деятельности и личности позволяет не только увидеть и принять свои ошибки, но и осознать свои сильные стороны, понять свои возможности и обдумать способы исправления ошибок и достижения успеха.

*Самопознание необходимо для построения взаимоотношений с другими людьми.* С первых дней жизни человек вступает во взаимоотношения с другими людьми. Сначала с самыми близкими, которые принимают его таким, какой он есть. Позже для гармоничных отношений от человека требуется соблюдение определенных правил и законов: нравственных, этических и т.д. Насколько успешно это удастся делать, человек узнает от партнеров по общению или путем самонаблюдения. Когда возникает необходимость исправить что-либо в своем поведении или отношении к окружающим, человек может приписать неуспех в общении партнеру, его неправильному поведению или негативным качествам личности. Привычка к самонаблюдению и самоанализу своего отношения к окружающим людям помогает корректировать собственное поведение и, таким образом, управлять коммуникативной ситуацией.

*Самопознание является важным условием для развития личности.* И. Кант писал: «То обстоятельство, что человек может обладать представлением о своем Я, бесконечно возвышает его над всеми другими существами, живущими на земле. Благодаря этому он личность...» [2, с. 357].

Развитие личности человека в разных сферах может протекать как созревание в соответствии с природными предпосылками, может осуществляться под воздействием окружающей среды и людей. Но истинным развитием личности является то, что определяется собственными установками и целями человека. Безусловно, важно, чтобы эти цели не противоречили человеческим законам и соотносились с нравственными и духовными ценностями общества. Постановка человеком целей собственного развития и понимание путей их реализации в конкретных социально-исторических условиях возможны только при высоком уровне самопознания.

Например, школьник, у которого возникают трудности в обучении из-за слабого развития процессов памяти, может довериться учителю и родителям и выполнять все их советы по правильному запоминанию учебного материала. Таким образом, его память будет развиваться под внешним воздействием. Если ребенок сам осознает то, что у него плохая память, сам желает освоить приемы эффективного запоминания и применять их, то он может управлять своими познавательными процессами и развитием в интеллектуальной сфере.

*Самопознание необходимо в профессиональном и личностном самоопределении человека.* На этапе вхождения во взрослую жизнь человек осознанно или неосознанно осуществляет выбор профессионального пути, который определит и его дальнейшее личностное развитие. Если это происходит неосознанно, риск сделать неправильный выбор высок. Но даже если подросток задумывается о том, какую профессию выбрать и куда пойти учиться, не всегда он может найти основания для такого сложного решения. Ответить себе на вопросы «кем быть?» и «каким быть?» может человек с развитым самопознанием, способный соотнести свои потребности и особенности своей лично-

сти с требованиями желаемой профессии, способный обдуманно строить жизненные планы и ставить обоснованные, реалистичные цели, видеть пути и способы их достижения.

Таким образом, самопознание позволяет человеку отвечать на важные жизненные вопросы «кто я?», «какой я?», «чего я хочу и о чем мечтаю?», «как я отношусь к своей деятельности и окружающим меня людям?», «что я могу?», «кем и каким хочу стать?» и т.д. Познавая себя, можно управлять своей жизнедеятельностью. В этом и заключается готовность человека к самостоятельной организации своей жизни.

Наши исследования [5; 6] показывают, что уже в младшем школьном возрасте дети начинают задумываться над этими вопросами. Сначала это происходит на самом простом уровне. Рассуждая о себе, они перечисляют принадлежащие им предметы, членов своей семьи, друзей, домашних животных, анкетные и биографические данные, описывают ту или иную практическую деятельность и т.п., иногда осознают свое отношение к материальным и социальным объектам (люблю, нравится), желание иметь что-либо из предметов, называют увлечения, пристрастия и т.п.

Постепенно самопознание распространяется на внутреннее содержание: мотивы учения и достижения успеха в различных видах деятельности, желание получить в будущем привлекательную профессию, стремление стать лучше, приобрести в будущем положительные качества личности. В этих рассуждениях проявляется способность учащихся осторожно, не категорично, а иногда и критично осознавать особенности своей личности, различные стороны своей жизнедеятельности, стремления, потребности и мотивы. Например, у младших школьников: «Я красивая, яркая, трудолюбивая, милая, добрая», «Поведение у меня не очень хорошее». Подростки и старшеклассники пишут: «Я человек, который довольно уверен в себе», «У меня есть своя точка зрения и свои мысли», «Единственная моя цель в жизни – добиться успеха в определенных сферах деятельности», «Мои жизненные ценности складываются под воздействием многих факторов», «В моем характере доминируют лидерские качества».

Суждения о себе, которые можно квалифицировать как имеющие высокий уровень, соотносятся с такими характеристиками, как перспективность, рефлексивность и критичность. Перспективные суждения отражают содержание Я-идеального и указывают на привлекательную профессию и обобщенное видение себя в близком или далеком будущем, на желаемые качества и особенности личности, мотивы учения и достижения успеха в различных видах деятельности. Это содержание может относиться к «идеалу» – человеку, обладающему набором качеств совершенного человека, например: «Хочу стать хорошим, ученым человеком», «Хочу стать доброй, красивой», «Я хотел бы стать умным и добрым». Такое осознание желаемых положительных качеств обеспечивается сформированностью ценностных ориентаций, нравственного сознания и общим уровнем воспитанности учащихся. Часто Я-идеальное школьников проявляется через описания себя взрослому, являющегося носителем какой-либо профессии и связанных с ней качеств личности, например: «Я хочу очень стать милиционером, они сильные и смелые», «Я хочу, когда вырасту, быть воспитательницей», «Я хочу быть библиотекарем, как мама», «Я хочу в будущем стать археологом. Мне нравится эта работа». Это содержание Я-идеального возникает в процессе общения детей со взрослыми, в первую очередь близкими и родными. Еще один вариант содержания Я-идеального связан с отражением желаемых, возможных или потенциальных качеств и свойств собственной личности, которые пока не проявляются в деятельности и поведении или же проявляются, но в недостаточной степени, например: «Я хочу стать повнимательнее», «Хочу стать хорошим учеником», «Мне нужно, чтобы память была получше». Осознание своего желания измениться в лучшую сторону появляется под влиянием внешних оценок (например, учителя, родителей) или в результате сравнения с качествами и особенностями сверстников в ежедневном общении и совместной деятельности. Наличие перспективных суждений в самоописаниях школьников указывает на *уровень перспективности их самопознания*.



Рефлексивные суждения школьников о себе выглядят как рассуждения о различных сторонах и особенностях своей личности. Они могут относиться к Я-реальному. Например, «Я по характеру тоже нормальная», «Я не знаю, какой я на самом деле, веселый хороший или плохой». Такие суждения отражают особенности личности, осознание которых произошло в результате самоанализа ряда своих действий, поступков, отношений с людьми, переживаний. Рефлексивность может проявляться и при отражении Я-идеального, например: «Я сначала решила стать врачом, потом инженером, а сейчас хочу стать учителем танцев, я думаю, что это моя последняя профессия». Рассуждения по поводу своего будущего связаны с процессом личностного самоопределения, планирования и проектирования своего жизненного пути и саморазвития. Типичными такие суждения являются для старшеклассников. У младших школьников осознание возможности сохранить значимые черты личности в будущем, изменить нежелательные и приобрести желаемые личностные качества выражены слабо. Наличие рефлексивных суждений в самоописаниях школьников указывает на *уровень рефлексивности их самопознания*.

Не менее важной характеристикой самопознания является способность к критическому осмыслению своих особенностей и возможностей. Критические суждения, относящиеся к Я-реальному детей, представляют собой негативные характеристики личности, которые осознаются как затрудняющие жизнедеятельность, общение с людьми, приносящие душевный дискомфорт (стыд, угрызания совести и т.п.), например: «Учусь я неважно», «Я не очень умная и не глупая», «Я чуть-чуть ленива, убираюсь только по настроению». Критично могут воспринимать школьники (в основном подростки) и себя в будущем (Я-идеальное). Это проявляется в негативных характеристиках, которые осознаются как мешающие развитию личности, например: «Не знаю, смогу ли я когда-нибудь избавиться от лени», «Наверно, моя лень мне будет очень мешать», «Мне нужно быть более терпеливой, чтобы стать учительницей». Наличие критических суждений в самоописаниях школьников указывает на *уровень критичности их самопознания*.

Уровни перспективности, рефлексивности и критичности самопознания у каждого конкретного ученика могут быть разные. Школьники с высоким уровнем самопознания видят в себе не только положительные качества личности, но и негативные черты. Они осознают возможность изменить их в будущем, опираясь на внутренние ресурсы, например: «Я думаю, что я сильный человек, так как всегда пытаюсь достичь всего сама. Я очень гордая, поэтому иногда в конфликте мне бывает сложно первой пойти на контакт. Какой я хочу стать? Наверное, остаться такой же. Лишь бы не стать эгоисткой. В общем, если меняться, то в лучшую сторону» (Маша Е., 9-й класс).

В процессе развития детей в их образе Я рефлексивные, критические и перспективные самохарактеристики могут проявляться по-разному. В самоописаниях младших школьников часто можно увидеть преобладание перспективных характеристик при почти полном отсутствии рефлексивных и критических. Дети рассказывают, какими они хотели бы стать в будущем, часто называют несколько профессий, а желаемые качества указывают довольно противоречивые: «Хочу стать послушным и самостоятельным». Их стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, не подкрепленное самоанализом и критическим восприятием своих возможностей, превращается в мечту, фантазию.

У подростков и старшеклассников часто проявляется склонность к самокопанию. Они с удовольствием рассуждают о своей жизни, делах, отношениях с окружающими. Их все устраивает в этой жизни, они довольны собой. Иногда они уходят в «философствование», высказывают свои точки зрения, формулируют советы правильной жизни и отношений с людьми. Это происходит из-за того, что их самопознание, становясь все более рефлексивным, не направлено на критическое осмысление знаний о себе и перспективу жизненного пути.

Некоторые подростки при низкой перспективности и рефлексивности самопознания проявляют высокую критичность к своим возможностям. Их формулировки могут быть очень резкие, с пространными объяснениями: «У меня бывает плохое настроение и иногда психоз. Тогда я могу сделать такое, что потом буду отвечать за это всю жизнь» (Даша С., 5-й класс). При этом дети не

задумываются о причинах своих неудач и негативных переживаний и практически никогда не стремятся что-то поправить.

Среди школьников (в основном это подростки) встречаются довольно критичные к себе. Их беспокоит будущее, но разбираться в своих способностях и возможностях, рефлексивно рассуждать о особенностях своей личности они не стремятся. Для них характерно ярко выраженное желание избавиться от отрицательных черт и особенностей личности, которые в себе отмечают. Они высказывают критичность даже по отношению к себе в будущем, говорят, что им будет трудно избавиться от недостатков: «Моя дурная привычка – это в каком-то роде зависимость, как от курения» (Катя М., 11-й класс), а некоторые в это совсем не верят: «Я хочу стать неагрессивной, хорошей, умной, но у меня ничего не получается». Можно предположить, что такое неверие в себя при сильном желании измениться обусловлено слабым анализом и рефлексией собственных возможностей.

Самопознание школьников протекает по-разному в разных сферах личности. При сравнении уровней рефлексивности и критичности их суждений о себе в нравственной, коммуникативной, интеллектуальной и волевой сферах мы обнаружили, что чаще всего дети стремятся рассуждать о своих волевых качествах личности. Это связано с большей осознанностью волевых актов. Реже школьники проявляют рефлексивность самопознания, осторожность в признании у себя тех или иных нравственных качеств. Они достаточно категорично определяют их наличие или отсутствие у себя в настоящем, а также возможность их приобретения в будущем.

Критически воспринимают школьники свои черты личности в волевой и интеллектуальной сферах. Причем у некоторых учащихся выражено сомнение в возможности приобрести эти качества в будущем. Такая неудовлетворенность собой в этих сферах может побуждать детей к управлению, коррекции и саморазвитию. Уже младшие школьники говорят о желании в будущем стать умнее, внимательнее, терпеливее и т.п. Подростки и старшеклассники хотят научиться сдерживать эмоции, не быть вспыльчивыми, настойчиво добиваться своей цели и т.п.

Реже дети свои отрицательные черты осознают в нравственной и коммуникативной сферах. Младшие школьники практически никогда не выбирают такие самохарактеристики, как «злой» или «плохой друг». В самоописаниях подростков и даже старшеклассников критические суждения по поводу своих нравственных качеств или поступков можно встретить также крайне редко. Это может быть связано с социальной желательностью самоописаний. Школьники хотят выглядеть в глазах других умеющими общаться и нравственно вести себя. Это, безусловно, влияет на восприятие себя. И в своих глазах они тоже хотят выглядеть более нравственными и умеющими общаться с другими.

Таким образом, особенности самопознания школьников играют важную роль в развитии их личности. То, насколько хорошо ребенок знает свои способности и возможности, умеет анализировать разные стороны своей жизнедеятельности и личности, видит недостатки и возможные пути своего развития, определяет его повседневную жизнь, деятельность и общение с окружающими, постановку новых жизненных целей и стремление к их реализации.

## Л и т е р а т у р а

1. Захарова А. В. Генезис самооценки. Тула: Изд-во Тул. гос. ун-та им. Л.Н. Толстого, 1998.
2. Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 1. М., 1963.
3. Кон И. С. Открытие Я. М. : Политиздат, 1978.
4. Локк Д. Избранные философские произведения: в 2 т. М. : Соцэргиз, 1960. Т. 1.
5. Спиридонова С.Б. Исследование возрастных особенностей самопознания школьников // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия «Педагогические науки». 2008. № 9 (33). С. 237–240.
6. Спиридонова С.Б. Исследование индивидуально-типологических особенностей самопознания школьников // Психологическая наука: теоретические и прикладные аспекты исследований: материалы Междунар. науч. конф. Карачаевск: КЧГУ. 2009. С. 222–227.

**И.С. Судьина**  
**Подростково-юношеский кризис: форма субъектного переживания**

In our article, we discuss features of transition between teenage age and early youth, which is accompanied by personal experience.

*Ключевые слова: подростковый возраст, юность, самосознание, идентификация, идентичность, рефлексивная пауза, риск взросления, переживание.*

Острота подросткового кризиса во многом определяется резкой сменой отношения человека не только к окружающему миру, но и к себе. Обостряются противоречия *самосознания*, связанные с маргинальным социальным статусом подростка, впервые возникающей множественностью социальных ролей и одновременно с многомерностью внутреннего мира человека.

Самосознание является одним из ведущих элементов психологического склада личности, регулирующим деятельность и поведение человека, а также следствием длительного развития индивида, превращения его в субъекта, устанавливающего определенные взаимоотношения с обществом и самим собой.

Как отмечают многие психологи [2; 3; 5; 8; 9 и др.], именно в подростковом возрасте начинается интегрирование различных идентификаций, или, по выражению М.К. Мамардашвили, «собрание себя». «В подростковом возрасте, – пишет К.Н. Поливанова, – встает новая задача развития – формирование целостной идентичности» [9; 79]. В описании И.С. Кона эта сторона возрастных изменений предстает следующим образом: «До подросткового возраста свои отличия от других привлекают внимание ребенка только в исключительных... обстоятельствах. Его Я практически сводится к сумме его идентификаций... У подростка и юноши положение меняется. ... Желание избавиться от прежних... идентификаций активизирует его рефлекссию... Сознание своей... непохожести на других вызывает весьма характерное для ранней юности чувство одиночества или страха одиночества» [3, с. 60].

В имеющихся теоретических представлениях о подростковом и юношеском возрастах можно усмотреть некоторую общую идею стадийности перехода от незрелого, неинтегрированного самосознания к зрелому, определяющему построение идентичности в юности. В первом приближении эта схема может быть представлена следующим образом:

- незрелые заимствованные «осколочные» идентификации;
- рефлексивная фаза «собрания себя»;
- фаза зрелой интегрированной идентичности.

Эта схема сопоставима с представлениями Э. Эриксона и его сторонника Дж. Марсия, выделившего статусы идентичности, составляющие последовательность: диффузия идентичности, незрелая идентичность, мораторий, достижение идентичности. Эта схема соответствует представлениям о переходе от подростничества к юности известных отечественных исследователей проблемы. Переход от заимствованных концепций мироустройства к собственным описан Л.И. Божович: «... Учащиеся старшего школьного возраста заинтересованы в отстаивании своих взглядов, в утверждении своей мысли. Логика – средство, а не самоцель для юноши» [2, с. 385].

Особенность перехода от подростничества к юности – выработка «личной философии», построение которой становится возможным лишь в условиях «рефлексивной паузы». В своих рассуждениях о подростничестве и ранней юности А.С. Арсеньев отмечает, что эта фаза имеет форму именно паузы: «... Остановка деятельности, покой, романтическая мечтательность, пушкинская “праздность” как предпосылка “вдохновения”. Непосредственное погружение в беспредельность бытия собственного “Я” и Мира... Именно в эти моменты человек превосходит самого себя (“Человеку для того, чтобы быть самим собой, надо быть бесконечно больше себя”), здесь формируется личность и максимализм всеобщих нравственных принципов (в отличие от укорененных в со-

циальности групповых моральных норм)» [1, с. 509]. По мнению А.С. Арсеньева, если молодой человек проходит мимо всеобщих проблем человеческого существования, мимо «последних вопросов», которые для него не актуализируются и не становятся коренными вопросами человеческой жизни и его собственной судьбы, то это существенно отражается на формировании личности. Тогда столкновение с «последними вопросами» может вызывать лишь ощущение временного неосознанного неудобства.

Как показывают исследования, проведенные А.М. Медведевым и его соавторами [4; 5; 6; 7] со школьниками, студентами и представителями молодежных субкультур (толкиенисты и участники ролевого движения Волгограда), «рефлексивная пауза» и «собираение себя» вовсе не являются нормой в обычном, статистическом понимании, более того соответствующие феномены могут вовсе отсутствовать в значительном числе индивидуальных историй подростков. Кроме этого, отмеченные проявления собственно субъектной формы возрастного перехода могут не наблюдаться у «обычных» молодых людей и, наоборот, ярко обнаруживать себя у «неформалов». Это вполне согласуется с мнением К. Обуховского: человек может войти во взрослую жизнь с набором частичных идентификаций, не рефлектируя при этом их ограниченность. «Что произойдет с людьми, которые остались на уровне такой идентификации? – пишет К. Обуховский. – Они навсегда останутся зависимыми, незрелыми, неспособными управлять своим будущим... После овладения какой-то основной, простой профессией их жизненный путь будет заключаться в осуществлении этой профессии или пребывании на обочине жизни» [8, с. 273]. На необязательность вектора развития, предполагающего трансцендирование, преодоление своих ограничений, указывают также В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман: «... Даже в рамках европейской (христианской) культуры саморазвитие, восходящее к преодолению границ собственной единично-уникальной самости, не единственно возможный и даже не самый распространенный вектор развития личности» [10, с. 42].

Л.И. Божович отмечает характерную для юношеского возраста двуплановость и раздвоенность представлений о себе и мире: «... В старшем школьном возрасте лишь начинает формироваться... теоретический, философский контекст его мироощущения, его “отрыв” от реального плана взаимоотношений с окружающим и переход в план “идеальной среды”. Самоопределение юноши и несет в себе черты этого становления» [2, с. 294]. Понимание двуплановости сознания молодых людей близко к идее «вертикали» самосознания (если за горизонталь принять плоскость непосредственной социализации и освоение поведенческих стереотипов взрослости), а также к идее трансцендирования в мир идей, «моральный мир» (И. Кант). Возникновение этой потребности и ее острота, несомненно, связаны с переопределением себя относительно масштаба времени существования – изменением временной перспективы. Потребность в смысле жизни возникает в связи с «открытием» конечности человеческого существования. Как пишет об этом И.С. Кон, «именно отказ от детской мечты о личном бессмертии и принятие неизбежности смерти заставляет человека всерьез задуматься о смысле жизни... Бесконечная жизнь не имеет конкретной цены» [3, с. 62–63]. «... Следует отметить, – замечает Л.И. Божович, – что нет ни одного психолога, занимавшегося этим возрастом, который не отмечал бы... стремления решать свою судьбу в “мировом” масштабе, ...определить смысл своего существования» [2, с. 388]. К. Обуховский также акцентирует возможность и важность перехода от фазы идентификации к фазе философствования, строительству всеобщих («космических» – в терминологии К. Обуховского), хотя и туманных, концепций мироздания. При этом возможна «мировая скорбь» по поводу несовершенства мира. По данным К. Обуховского, эта фаза типична для студентов первого и второго курсов. Рабочая молодежь и учащиеся технических училищ или быстро минуют эту фазу или вовсе ее не достигают, оставаясь в первой или переходя сразу в третью фазу достижения социальной зрелости.

В своем исследовании мы сосредоточились именно на этой фазе, обозначенной как рефлексивная фаза «собираения себя». Нас интересовали феномены «рефлексивного выхода» к обобщениям, в которых молодые люди отражали бы смысл своей жизни. Поскольку выражение общего смысла предполагает отличие его содержания от обыденной ткани событий, мы использовали технику эпистолярной метафоры.

В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов средних общеобразовательных школ Волгограда и студенты волгоградских вузов, обучающиеся на 3-м курсе психологических отделений. Мы предложили девятиклассникам и студентам, принимавшим участие в нашем исследовании, написать метафорические истории в соответствии со следующей инструкцией: «Напишите историю, читая которую незнакомые или знакомые, но плохо понимающие вас люди могли бы узнать о ваших главных переживаниях. Текст должен отвечать следующим требованиям:

- персонажем должно быть «условно одушевленное существо»;
- персонаж должен переживать события, которые вызывают изменения в его окружении и отношениях с ним, а также в его внутреннем мире;
- содержание должно быть таким, чтобы современники могли понять происходящие события и переживания персонажа».

В комментарии к заданию мы объясняли, что под условно одушевленным персонажем мы понимаем какое-либо существо, которое не является человеком или животным, поскольку их поведение нам знакомо. Поведение этого существа может быть загадочным, что потребует от читателя некоторых усилий для понимания происходящего. Именно такая неоднозначность позволит читателю «примерить на себя» происходящие с персонажем события и его переживания. Кроме этого, гарантируя конфиденциальность, мы предлагали взаимобмен текстами: читателями историй девятиклассников становились студенты-психологи и наоборот. По итогам проводился совместный семинар.

Далее приведены две истории, выбор которых определялся явными различиями по основанию «натурально-обыденное – рефлексивно-ценностное». В этом различии мы предполагали тот самый «отрыв абстрактных исканий от реального жизненного плана», о котором пишет Л.И. Божович. Начнем с текста, в котором представлена вполне узнаваемая реальность жизни 15-летнего школьника. Мы сохранили особенности авторской лексики.

«В одной из школ Волгограда учились учебные принадлежности (ручки, тетради и т.п.) и учился в этой школе Карандаш который воще не догонял историю. Он был очень неожиданно напуган когда в конце года ему поставили контрольную по истории. Но у него была девушка Шариковая Ручка, которая была отличницей. Она очень любила Карандаша, их чувства были взаимны. Она часто помогала Карандашу и всегда стояла на его стороне. Часто поддерживала его. Историю вела Большая Папка для Документов. Она часто ставила “2” и тут как на зло должна была состоятся стрелка между карандашами и линейками. Т.к. Карандаш был лидером своей группировки он должен был там присутствовать, потому что он играл главную роль в этом проделе. Карандаш должен был развести линейек, чтобы они не торговали наркотиками. Поэтому он не подготовился к контрольной и оставил эти дела на потом. Произошла стычка. Карандаш отделался сломанной стеркой, которая у него была на голове, но сохранил свой грифель. С перебентовой головой он мучительно гатовил шпоры. А Шариковая Ручка диктовала ему в слух чтобы карандаш запомнил побольше. Но карандашу пришла идея отменить уроки. Он пошел в ее кабинет и по микрофону абъявил о заложенной бомбе и отмене уроков. Спомощью этого карандаш выкраил еще день и просто зазубрил весь материал наизусть и получил “4”!»

Ниже приведен текст студентки-третьекурсницы.

«Он был идеален со всех сторон и точек зрения. То есть абсолютно по всем параметрам. Внешним параметрам. От глянцевої поверхности до именитого логотипа. Совершенная конструкция, идеальный материал, безупречная текстура и стопроцентная функционально-техническая логичность в довершении идиллической картины. При подобном наборе качеств внутреннее содержание, само собой, никого не интересовало. А что же было внутри? Что же было внутри? Он сам неоднократно спрашивал себя об этом. Но вопросы эти оставались исключительно риторическими и никогда не получали ответа. Глянцевая, мерцающая в неоне и сияющая в ареоле отблесков солнечного света, оболочка существенно затрудняла и заранее сводила на нет процесс рефлексии за его вопиющей ненадобностью. Глянец отражался в глянце, и все возвращалось на круги своя. Но иначе и быть не



могло. От него требовали сияющей полированной поверхности в окружении сияющего полированного вакуума. Чуть более чем обычно ироничная усмешка, задумчивый взгляд, рефлексивное высказывание – и аристократичные серебряные портсигары, пафосные телефоны с металлизированными корпусами, полифункциональные пластиковые карты советовали ему знакомых психоаналитиков или, по крайней мере, сочувственно протягивали тисненые визитки дорогих сервисных центров, а нетерпеливые мужские пальцы сурово требовали адекватного, нормированного гарантийным талоном поведения. Он и сам от себя этого требовал. Не зная, чего требовать еще. Он мог существовать только в комфортном безупречном вакууме. Он мог быть только сияющей полифункциональной оболочкой. Но эту комфортную, безупречную, функционально-соотнесенную жизнь порой омрачали мысли о том, что сотрется защитный слой металлического тиснения... и что дальше? Сервисные центры? Вторичная переработка? Неужели его ничего большее в этой жизни не ждет?»

Отметим, что тексты студенток, несомненно, в большей степени рефлексивно-ценностные, они качественно отличаются от текстов школьников подробностями описания как происходящих событий, так и сопровождающих их переживаний. В них, несомненно, представлена более зрелая позиция по отношению к содержанию и масштабам собственной жизни. В то же время содержание хронотопа, в котором происходят события жизни персонажа, существенно варьирует от узнаваемых «бытовых» интеракций, как правило, с другом, любимым человеком, человеком, претендующим на интимность, до обобщенных «космических» событий и переживаний в воображаемом мире, в ситуации некоей вменяемости по отношению к обыденности. Наиболее распространенный хронотоп, встретившийся при знакомстве с работами студенток, – это образ магазина, часто витрины, где персонаж ожидает, что на него обратят внимание, решатся купить и тем самым переместить в другое жизненное пространство (около четверти текстов, написанных студентками-третькурсницами, содержат образы магазина и витрины, в текстах девушек-девятнадцатилетних их около 10%). Мы видим в этом несомненную гендерную специфичность текстов: в них представлена актуальная для девушек проблема удачного замужества. В границах этого контекста эксплицированы переживания, связанные с предполагаемой угрозой стать жертвой манипулирования, что представлено в описаниях обращения с персонажем, как с вещью. Вещные отношения явно противопоставляются ценности автономии, когда персонаж пытается поступать самостоятельно и свободно.

Возвращаясь к представлениям о рефлексивной паузе и «собрании себя», можно отметить, что эта тема, действительно, актуальна для наших респондентов. Построение Я рассматривается как проблема преодоления «дурной» социальности, растворения в формально-атрибутивных и функциональных воплощениях. Она остро поставлена в тексте об идеальном нечто, где безупречное функционирование и соответствие внешним требованиям нивелируют представленность Я персонажа и возникает угроза растворения во внешних атрибутивных характеристиках.

#### Л и т е р а т у р а

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. М. : Изд. центр «Академия», 2001.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника. М. : Просвещение, 1982.
4. Макулова А.Р. Ценностно-смысловые ориентации представителей субкультуры ролевого движения: магистерская дис. / науч. рук. А.М. Медведев. Волгоград, 2008.
5. Медведев А.М., Судьина И.С., Никонова Е.В., Дементьева Е.А. Самосознание подростков: проект жизненной перспективы: моногр. Волгоград: Изд-во «ПринтТерра», 2007.
6. Медведев А.М. Ранняя юность: самосознание и жизненная перспектива: моногр. Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО «ВАГС», 2008.
7. Медведев А.М., Судьина И.С. Риски взросления в самосознании молодых людей пятнадцати и двадцати лет // Психологическая наука и образование. 2009. № 2. С. 14–21.
8. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб.: «Речь», 2003.
9. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М. : Изд. центр «Академия», 2000.
10. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопр. психологии. 1996. № 5. С. 38–50.

**Проблема эффективности развивающего общения ребенка 6–7 лет со взрослыми**

The article is about the theoretical aspects of the productive efficiency of developmental child's communication with adults in various stages of ontogeny. The article presents the results of the research conducted with children of 6–7 years. The research proves that developing communication becomes possible if the content of communication with a child is refocused on their thoughts, emotional experience and feelings.

*Ключевые слова: амплификация развития, задачи развития, развивающее общение, развивающее обучение, содержание общения, учебное общение.*

Специфика психического развития ребенка в отечественной психологии рассматривается с опорой на общий закон генезиса психических функций, обнаруживающийся (по Л.С. Выготскому) в зонах ближайшего развития ребенка, создаваемых в процессе его обучения, т. е. в общении и сотрудничестве со взрослыми и сверстниками. Нечто новое он сможет самостоятельно сделать после деятельности в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется у ребенка как своеобразное «индивидуальное продолжение» [2, с. 373] ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение. Вне подобного обучения в психической жизни ребенка невозможны некоторые процессы, связанные с его развитием. Исходя из этого, в культурно-исторической традиции первостепенное значение придается организации общения и сотрудничества, способствующей созданию зоны ближайшего развития, и «переводу» коллективного выполнения какой-либо психической функции в план ее индивидуально-самостоятельного осуществления.

С.Л. Рубинштейн также обосновывает социальную детерминацию психической деятельности, которая может выступить в новом качестве – сознании, или, точнее, «процессе осознания» субъектом окружающего мира и тех отношений, в которые он с ним вступает, по мере того как из жизни и непосредственного переживания выделяется рефлексия на окружающий мир и собственную жизнь. Стержнем сознания, по мнению С.Л. Рубинштейна, являются общественно накопленные знания, объективированные в слове. В психологическом плане сознание выступает реально, прежде всего, как процесс осознания человеком окружающего мира и самого себя. Наличие у человека сознания означает, собственно, что у него в процессе жизни, общения, обучения сложилась или складывается такая совокупность (или система) объективированных в слове, более или менее обобщенных знаний, посредством которых он может осознавать окружающее и самого себя, опознавая явления действительности через их соотношение с этими знаниями.

В.П. Зинченко, описывая механизмы и условия возникновения и формирования сознания, отмечает значительную роль в этих процессах различных видов общения. Он пишет, что сознание «находится не столько в индивидуе, сколько между индивидами... оно есть свойство и характеристика меж- и над- индивидных или трансперсональных отношений. Интериоризации сознания, прорастанию его в индивидуе всегда сопутствует возникновение и развитие оппозиции Я – второе Я. Это означает, что сознание отдельного индивида сохраняет свою диалогическую природу и, соответственно, социальную детерминацию» [3, с. 21].

В работах ряда авторов (Н.В. Бариленко, М.И. Бобнева, Т.И. Комиссаренко, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясичев, В.И. Слободчиков, В.И. Степанский, Д.Б. Эльконин и др.) отражена идея о том, что только в процессе социализированного воспитания ребенка происходит открытие им собственного индивидуального психического мира и осознание его, с одной стороны, как чего-то личного (как себя самого), а с другой – как некоторого объекта, который можно познавать, обсуждать, но который нельзя передать другому человеку в виде непосредственно данного самому себе знания.

Д.Б. Эльконин, описывая генезис предметного действия, в ходе которого имеет место сложное взаимодействие ребенка и взрослого, выступающего как образец, приходит к заключению, что

с определенного момента развития ребенок – это всегда «два человека» – Он и Взрослый. Поэтому появление в онтогенезе отношения ребенка к взрослому как образцу способствует возникновению у него вначале образа взрослого как Другого в себе, затем – образа себя через Другого и, как следствие, образа собственного будущего.

В этой связи В.И. Слободчиков пишет, что «...нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида до и вне его связи с другими, он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество. Первоначально исходная субъективность ребенка есть просто другой, отличный от него субъект. ... Взрослый для ребенка (вообще – другой человек) не просто одно из условий его развития..., а фундаментальное, онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание нормального развития и полноценной жизни человека» [5, с. 16–17].

Следовательно, одним из основных условий зарождения и существования индивидуально-психического Я ребенка является представление им своего внутреннего мира другим людям посредством общения. Как отмечает Б.Ф. Ломов, в актах общения осуществляется как бы презентация внутреннего мира субъекта другим субъектам, и вместе с тем сам этот акт предполагает наличие такого «внутреннего мира».

Опираясь на вышеизложенные теоретические позиции, можно заключить, что создание оптимальных условий личностного развития детей на разных этапах онтогенеза будет возможным при таком построении деятельности педагогов, психологов, когда ведущее место в нем займет развивающее общение взрослых с детьми в процессе всех видов их совместного взаимодействия.

Систематизируя принципы развивающего взаимодействия взрослых с ребенком раннего и дошкольного возраста, Т.И. Чиркова рассматривает развивающее общение как способность воспитателей осуществлять диалогическое общение с детьми.

С помощью классификационной схемы вербальных и невербальных способов обращений воспитателей к детям Т.И. Чиркова провела изучение общения воспитателей с детьми. При этом выяснилось, что в среднем из ста обращений воспитателей к детям только десять невербальных. Кроме того, процент обращений опосредованных, позволяющих самому ребенку найти нужный способ действия, необходимую форму поведения, выход из создавшегося положения, низкий: на сто обращений прямого указания, как действовать, что делать, встречается только 12 обращений типа совета, договора, намек в старших группах и 7 – в младших. Анализ обращений воспитателей, направленных на активность детей, показал явное преобладание обращений, тормозящих активность детей; активность детей, стимулировалась в основном прямыми указаниями, без применения опосредованных способов воздействия [7, с. 21].

Значительным препятствием при овладении педагогами развивающим общением с детьми, по мнению Т.И. Чирковой, являются «неразвитость способности понимать и принимать состояния, чувства ребенка; отсутствие стремления осознавать свою эмоциональную реакцию на его поведение; отсутствие потребности быть открытым для общения с ребенком, исходя из его желаний, а не собственных; отсутствие убежденности в необходимости принимать ответственность за свои чувства и позволять ребенку нести ответственность за его чувства и действия» (Там же, с. 23). Исходя из этого, есть все основания говорить о востребованности целого ряда коммуникативных качеств личности воспитателя как профессиональной способности к диалогическому общению.

Исследователи, работающие с детьми младшего школьного возраста в рамках экспериментальной программы Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, также предъявляют чрезвычайно высокие требования к педагогу, прежде всего к его коммуникативным способностям и умениям при организации учебного развивающего общения.

Быть субъектом учения ученик может, в случае если он действует не рядом с другими учениками, не независимо от них, а вместе с ними, когда его деятельность развертывается в рамках коллективного учебного диалога. Такой диалог возможен лишь при активном участии учителя. Задача учителя состоит в том, чтобы «своевременно выявить точки зрения учащихся, помочь ученикам

сформулировать их, найти нужные аргументы и контраргументы при их анализе и оценке. Умение организовать и поддерживать коллективный учебный диалог является наиболее сложным компонентом методического мастерства учителя, осуществляющего развивающее обучение. Сложность этой задачи определяется тем, что она не имеет стандартных решений. В каждой конкретной ситуации учителю предстоит найти уникальные по содержанию и форме способы своего участия в диалоге, которые, с одной стороны, направляли бы его в нужное русло, не позволяя ученикам уклоняться в сторону под влиянием случайных ассоциаций, а с другой стороны, оставляли бы им достаточно свободы для дискуссии» [4; 22].

По данным Н.В. Репкиной, учебное общение – это первый по времени осязаемый результат развивающего обучения. Складываясь на начальных его этапах, учебное общение оказывается важнейшей предпосылкой успешного решения всех дальнейших задач, в том числе и задачи развития речи учащихся. Основное направление этого процесса – переход от спонтанной речи к произвольному ее регулированию, предполагающему осознанный выбор (или конструирование) речевых средств и форм, отвечающих все усложняющимся целям и содержанию учебного общения. Этот переход опирается на формирующуюся в процессе учебного общения способность рефлексивно оценивать свои действия, в том числе и коммуникативные.

В рамках исследования, проводимого с детьми 6–7 лет, мы предположили, что в переходные периоды их жизни, когда предстоит смена ведущей деятельности и обслуживающей ее формы общения, подлинно развивающим будет общение, задающее зону ближайшего коммуникативного развития ребенка. При этом большое значение приобретают соответствующие социальные воздействия взрослого, инициация им нового содержания общения. Создание зоны ближайшего коммуникативного развития детей 6–7-летнего возраста возможно при условии перефокусировки в переходный период содержания общения взрослого с ребенком, предполагающий появление в качестве предмета общения различных сторон внутреннего мира ребенка – его мыслей, чувств, переживаний и др.

В связи с особенностями протекания кризиса семи лет, успешное решение задач развития детей 6–7 лет становится возможным при актуализации базовой потребности в общении (в самопознании), которая может быть «опредмечена» у старшего дошкольника во взрослом, способном увидеть, объективировать, обсудить содержание картины внутреннего мира ребенка. В результате происходящее открытие и осмысление детьми предшкольного периода своего внутреннего мира приводят к появлению новой «настроенности» ребенка – на самого себя как изменяющегося субъекта.

В ходе нашего исследования была создана программа в форме специально организованного группового общения. Организация групп общения со старшими дошкольниками, первоклассниками не является типичным, распространенным явлением, однако в психологической литературе описаны некоторые варианты групповой работы с детьми данного возрастного периода (А.Я. Варга, Н.И. Гуткина, К.Н. Поливанова, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская, Г.А. Цукерман и др.). Большинство авторов в качестве неоспоримых преимуществ групповой работы с детьми выделяют такие ее эффекты, как изменение самооценки участников групп, приведение ее в соответствие с их реальными возможностями и, как следствие, принятие и усиление ребенком рефлексивной позиции за счет ориентации на партнера по общению; расширение представлений о себе через актуализацию межличностной обратной связи; увеличение арсенала средств общения и др.

На эмпирическом этапе работы было установлено, что специфика изменения самооценки детей 6–7 лет после прохождения цикла развивающих занятий связана с ее дифференциацией и повышением уровня обоснованности в анализе не только результата, но и предмета деятельности. Значительные изменения после развивающих занятий проявились в содержании и объеме лексики, используемой детьми при обосновании самооценки. В суждениях старших дошкольников, прошедших группы общения, более широко была представлена лексика, отражающая меру осознания ими разных сторон своей деятельности. Появлялось в 2–3 раза больше слов, обозначающих меру освоения ими собственных действий, показывающих осознание качества выполняемых дей-

ствий, а также наметилась тенденция к увеличению объема лексики, выделяющей временные и эмоционально-волевые аспекты деятельности.

Наряду с количественным увеличением речевой продукции происходят качественные изменения в содержании высказываний детей при обосновании самооценочных суждений по поводу различных видов деятельности. Лексика 6–7-летних детей, отражающая осознание собственных действий, до занятий охватывает обозначение более общих действий с ориентацией на нормы социального взаимодействия («отстаю», «догоняю», «перегоняю», «все правила слушаю» и др.). После занятий ребенок выделяет прежде всего собственные конкретные действия («сочиняю», «зачисляю», «вспоминаю» и др.). При определении степени овладения качеством действий до занятий имеет место категоричная оценка («вообще не умела», «всех обгоняю», «очень плохо» и др.). После занятий детские суждения связаны с фиксацией меры недостаточности наличных умений, способностей ребенка и с перспективами, условиями их развития («еще не умею», «не получается», «так не получается», «не понимаю», «научили» и др.). При описании качества выполнения действий после занятий наблюдается конкретизация его условий («осторожно», «аккуратно», «не топчусь» и др.). Гораздо более разнообразной становится лексика, отражающая временную шкалу развертывания действий («когда вырасту», «когда..., то...», «постоянно», «немножко, две минуты» и др.), эмоционально-волевые аспекты деятельности («трудные примеры», «трудные движения», «надо думать», «не так уж люблю», «занимательное дело» и др.).

Анализ речевой продукции детей 6–7 лет, полученной в процессе беседы по картинкам о действиях, мыслях, чувствах персонажей различных коммуникативных ситуаций, позволил выявить изменения во внутренней психической жизни детей после развивающих занятий. Первоначально критериями анализа служили наличие рассказов детей по картинкам, а также число субъектов («носителей»), действия, мысли и чувства которых характеризует ребенок. В процессе беседы по картинкам детям труднее всего выделить мысли изображенных на них персонажей. До занятий в 44% случаев отсутствовали высказывания детей по поводу мира мыслей героев предлагаемых им коммуникативных ситуаций. После занятий таких рассказов стало на 32% больше.

Аналогичная картина прослеживалась и по субъектной отнесенности характеризуемых в рассказах детей параметров. При описании дошкольниками действий, мыслей, чувств персонажей, изображенных на картинках, до развивающих занятий меньше всего выделялось субъектов – «носителей» мыслей. После занятий эти показатели удвоились, и одновременно наблюдалась более четкая их конкретизация при отнесении к определенным лицам. Дальнейший качественно-количественный анализ беседы предполагал более подробное рассмотрение лексики 6–7-летних детей, с помощью которой они интерпретировали действия, мысли и чувства персонажей коммуникативных ситуаций, изображенных на картинках.

При рассмотрении высказываний детей, отражающих *действия* героев коммуникативных ситуаций, было выявлено, что после развивающих занятий их формулировки улучшаются на 42%, т. е. из 250 высказываний 105 качественно изменяются. Их улучшение связано прежде всего с изменением способа фиксации действий путем их конкретизации с помощью обстоятельств места и цели, выстраивания причинных связей, расширением смысла действий, а также появлением вводных слов, лексики, выделяющей взаимодействие людей, их намерения, эмоциональные аспекты действий.

Отражение в высказываниях детей *мыслей* героев коммуникативных ситуаций, как отмечалось ранее, дается с большим трудом. Однако после развивающих занятий наблюдается положительная динамика как в принятии задачи составить рассказ о мыслях персонажей картинок, так и в увеличении субъектов – «носителей» мыслей. Нами было проанализировано также содержание мыслей людей, выделяемое 6–7-летними детьми. До начала занятий в детских суждениях оно представлено минимально (3%), качественный состав однообразен, содержит ряд однокоренных слов («обрадовались», «рада», «радуется» и др.). После занятий количество такого рода высказываний увеличивается (20%), как и разнообразие их лексических форм («удивляется», «жалеет», «мечта-



ет», «боится», «обрадуются», «гордится», «не расстроилась», «разозлился», «страшно», «чтобы не пугались», «не уважает его труд» и др.).

В ходе беседы по картинкам, когда дети выделяют *чувства* изображенных на них персонажей коммуникативных ситуаций, они чаще всего используют модальности, отражающие прежде всего эмоциональные проявления, настроения людей. Подробный качественный обзор лексических средств осознания старшими дошкольниками чувств людей показал сложность этого процесса для дошкольников, что можно видеть в достаточно бедном отражении в лексике настроения людей («веселое», «хорошее», «нормальное», «плохое» и др.). Тем не менее следует отметить, что после развивающих занятий проявились качественные отличия в высказываниях детей по поводу негативных чувств и настроений людей («рассержен», «сердитое», грозное», «задумчивое», «разозлился», «злой», «огорчилась», «плачевное» и др.), указаниях на меру чувств («чуть грустные», «грустнее», «немножко грустенькое» и др.), а также отмечено отражение их временного аспекта («...до того, пока не...», «сначала, когда, а потом...», «.. пока не...» и др.) и появление причинных связей («...потому что ребенок плачет...», «... потому что мама не понимала, что делать...», «... потому что трудно...» и др.).

Таким образом, дети постепенно начинают ориентироваться в средствах, связанных с адекватным вербальным словарем общения по поводу предлагаемой взрослым психологической информации. Складывается новый опыт общения детей, который, на наш взгляд, способствует завершению психологического отделения ребенка от взрослого на уровне внутренних процессов, помогает ему осознать себя как субъекта возрастного и личностного развития, направить свои мыслительные процессы на самого себя, т. е. «не просто говорить, а отбирать то, что он собирается сказать, не просто интерпретировать, а сравнивать возможные интерпретации. Система его понятий распространится на способность представлять самое себя» [3, с. 106].

Реализация программы общения в форме специально организованного группового общения детей 6–7 лет со сверстниками под руководством психолога показала ее эффективность в решении задач развития ребенка в период кризиса семи лет. Иницируя содержание общения с 6–7-летними детьми по поводу их внутреннего мира (мыслей, чувств, различных сторон Я-концепции), можно добиться существенной амплификации возрастного развития детей.

#### Л и т е р а т у р а

1. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Кризис развития ребенка семи лет: психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога. М. : Изд. центр «Академия», 2003.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996.
3. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей / пер. с англ.; под ред. В.И. Лубовского. М., 1985.
4. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопр. психологии. 1991. № 2. С. 15–36.
5. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Томск: Пеленг, 1993.
6. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопр. психологии. 1986. № 6. С. 14–22.
7. Чиркова Т.И. Теоретические основы дошкольной психологической службы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.



### Раздел 3. СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Е.А. Выгинная*

#### Субкультура аниме: форма субъектности или мораторий?

In our article we discuss a problem of youth subculture. The discussion is centered on anime subculture. We try to get an answer the question: is anime subculture psychosocial moratorium or form of subjectness?

*Ключевые слова: субъектность, психосоциальный мораторий, молодежная субкультура, аниме, развитие.*

Категория субъекта – одна из ключевых в отечественной психологии. К.А. Абульханова в своей работе, посвященной данной категории, пишет: «Субъект – это способность быть причиной преобразования действительности <...> Субъектом является личность с ее способностью к активной, сознательной, целенаправленной, оптимальной и свободной организации своей жизни, ее этапов, событий, свершений» [1, с. 7].

Нам представляется возможным в рамках данной работы использовать следующее определение субъекта: «...это человек, выступающий как автор деятельности, имеющий мотив этой деятельности, обладающий замыслом и средствами реализации деятельности, заинтересованный в ее результатах и несущий за них ответственность» [4, с. 153]. Таким образом, можно утверждать, что в традиции отечественной психологии проблема становления субъекта рассматривается в контексте деятельности, а именно ведущей деятельности. Однако подчас представляется затруднительным определить, какая деятельность и для какой социальной и возрастной группы является ведущей. Б.Д. Эльконин объясняет появление этой проблемы путем введения представления о кризисе детства [8, с. 15]. Согласно этой теории, соотношение реальной и идеальной форм задает вектор для развития личности. В условиях «размытости» идеальной формы теряется передаваемая традиционная система ценностных ориентаций, а значит, молодому поколению все сложнее выбирать для себя деятельность, несущую ресурсы развития.

Э. Эриксон также отмечал (до Б.Д. Эльконина), что в связи с быстрым развитием цивилизации, особенно технологической и предметной ее части, неизбежно меняются ценностные ориентиры общества. «Старшее поколение ждет от молодежи формирования новых ценностей» [9, с. 56]. Общество дает молодому человеку время определения жизненного пути и обретения эго-идентичности как «субъективного вдохновенного ощущения тождества и целостности» (Там же). Это так называемый психосоциальный мораторий, и протекает он по-разному. Одной из форм психосоциального моратория являются подростковые и молодежные субкультуры.

С.И. Левикова предлагает следующее обобщенное определение: «Молодежная субкультура – это эзотерическая, эскапистская, урбанистическая культура, созданная молодыми людьми для себя; это “элитарная” культура, нацеленная на включение молодых людей в общество; это – частичная культурная подсистема внутри системы “официальной”, базовой культуры общества, определяющая стиль жизни, ценностную иерархию и менталитет (то есть мировосприятие, умонастроение) ее носителей» [3, с. 13]. Данное определение содержит элементы оценки и указывает на неоднозначность изучаемого психосоциального феномена. Молодежная субкультура может быть социальной ситуацией развития субъектности, а может быть мораторием в форме вычурного досугового времяпрепровождения.

Молодежные субкультуры – удивительно динамичные образования. Это обуславливает сравнительно небольшое количество исследований и литературных источников, посвященных как субкультуре в целом, так и отдельным движениям. За последние несколько лет прошли «пик популярности» и практически ассимилировались в «официальную культуру» такие движения, как ролевое, толкиенизм, готы, эмо и др. Освобожденную нишу заполняют новые субкультуры, одна из которых – аниме – зародилась в России в самом начале XXI в. с появлением на телеэкранах первых мультсериалов («Покемон», «Сейлормун»), но получила возможность перейти на стадию пассивности только с выходом в интернет-пространство [2].

На наш взгляд, аниме-движение, имея все признаки молодежной субкультуры, может характеризоваться следующими отличительными чертами:

- увлечение японской, как правило, популярной культурой и попытка внести ее элементы в повседневную жизнь;
- формирование движения изначально как публички, т.е. на основе интереса к аниме и получения удовольствия от их просмотра;
- возникновение и развитие организованных центров аниме-движения, на базе которых регулярно проводятся аниме-мероприятия: фестивали, балы и пр. (нам известно, что в Волгограде есть как минимум три таких центра);
- различие между степенями активности членов аниме-движения (некоторые участники ограничиваются просмотром мультсериалов, другие занимают активную организаторскую и творческую позицию);
- в аниме-движении существует характерный для него вид деятельности – косплей – костюмированное представление персонажей аниме, манга (японских комиксов) или видеоигр;
- особенностью представителей субкультуры аниме является внешний инфантилизм – эта особенность не раз становилась источником порицания: «анимешников» часто обвиняют в эскапизме, уходе от реальности.

Отношение к любой молодежной субкультуре (исключения, на наш взгляд, составляют национально-патриотические субкультуры) среди современных исследователей неоднозначное. Большинство из них рассматривает молодежные субкультуры как форму вычурного досуга. В частности, авторы учебного пособия «Социология молодежи» пишут следующее: «Основное внимание уделяют пропаганде масскультового и авангардистского искусства и моды, не содержащих зачастую позитивного мировоззрения и фальсифицирующих коренные этико-эстетические ценности <...> Это противоречит народной нравственности и оказывает негативное воздействие на молодежную аудиторию» [7, с. 356]. В уже упоминаемом нами определении молодежной субкультуры, данном С.И. Левиковой, прямо говорится об эскапизме и эзотеризме данного явления.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, описывая этапы развития субъектности в онтогенезе, отмечают: «Из протеста против массовости и обезличенности отношений взрослой жизни вырастают объединения и движения хиппи, рокеров, панков и т.п. <...> Отвоевав себе определенный пространственно-временной “отсек” жизни, в котором можно быть относительно автономными, свободными от необходимости социализации и интеграции в общество, молодые люди остались один на один со своими внутренними проблемами. Наполнение “отсека” культурным вакуумом или культурными суррогатами иногда приводит к инфантилизму или к специфическим неврозам потерянного поколения» [6, с. 201].

Всегда ли участие в молодежной субкультуре препятствует развитию личности? Опираясь на монографию А.М. Медведева [5], мы предположили, что участие в аниме-движении так же, как и участие в ролевом движении, может нести в себе ресурсы для развития субъектности.

Поскольку понятие субъекта неразрывно связано с деятельностью, эмпирическим объектом нашего исследования стали деятельные члены клуба любителей японской культуры г. Волжского «Инари». Члены клуба «Инари» относятся ко второй, активной категории «анимешников». Органи-

зацию и участие в проводимых ими аниме-мероприятиях (фестивали, балы, ролевые игры), по нашему мнению, можно отнести к категории деятельности. В данном контексте организаторы и участники выступают как авторы деятельности, имеющие мотивы и средства реализации этой деятельности, заинтересованные в ее результатах и несущие за них ответственность. Например, фестиваль «Белые лисы идут» проходит в «Инари» седьмой раз подряд. Его участниками становятся волжане, волгоградцы, а также гости из других регионов России. В процессе подготовки к этому мероприятию организаторы регистрируют заявки, оформляют помещение, формируют добровольческий состав помощников и пр. Участники, в частности косплееры, сами выбирают себе образ, шьют костюмы, делают прическу и макияж, репетируют выступления, ставят танцы, занимаются «фанатским творчеством» (стихи, рисунки, песни, куклы и т.д.). Таким образом, можно утверждать, что участие в аниме-движении в рассматриваемой нами форме несет в себе ресурс для развития творческих и организационных способностей.

Для выявления психологических особенностей участников клуба «Инари», которые могут способствовать решению возрастных задач, представленных Э. Эриксеном в отношении молодых людей, переживающих кризис идентичности, мы использовали следующие методики: анализ продуктов деятельности, анкетирование (авторская анкета), тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев), опросник самоотношения (В.В. Столин и С.Р. Пантелеев), проективную методику М. Куна «Кто Я?». Стаж членства респондентов в аниме-движении в среднем более 5 лет. Согласно полученным и обработанным нами результатам, в рамках субкультуры аниме молодой человек может решать следующие возрастные задачи:

1) формирование субъективного восприятия времени (для успешного преодоления кризиса идентичности человеку необходимо разработать временную перспективу; результаты по методике М. Куна показывают, что временная перспектива достаточно разработана);

2) уверенность в себе как совпадение самооценки и оценки значимыми другими (результаты по методике В.В. Столина и С.Р. Пантелеева указывают на позитивное самоотношение);

3) лидерская и идеологическая поляризация (результаты анкетирования и по методике М. Куна показывают, что представители аниме-движения просоциально активны, большую значимость для них имеют социальные роли, социальный статус, аниме они воспринимают как стиль жизни, основную сферу деятельности).

Как мы уже отмечали, характерный вид деятельности членов клуба – косплей, т. е. костюмированное представление персонажей аниме, манга, видеоигр. У участников косплея есть неограниченная возможность для выбора роли, которую они будут отыгрывать. Девушки могут выбрать для себя мужские роли, и наоборот. Кроме того, участники косплея приобретают возможность для развития креативности, дизайнерских навыков (пошив костюма, изготовление украшений), и, безусловно, хороший косплеер пользуется большим уважением в аниме-сообществе. Таким образом, участие в косплее может выполнять функцию ролевого экспериментирования в игровой форме. Косплей – это своего рода «обратная анимация», переход от мультипликации и видеоигр к драматизации, что объединяет «анимешников» с «ролевиками». Возможно, психологическим смыслом такого рода «возврата» является приближение своего реального Я к идеальному, поскольку образ для косплея выбирается исключительно исходя из собственных предпочтений.

Подводя итог, постараемся ответить на вопрос, вынесенный в заголовок этой статьи. Мы считаем, что при определенных условиях участие в аниме-движении может быть формой субъектности, поскольку предоставляет возможности для творческой самореализации и ролевого экспериментирования. Однако социальная ценность такого рода деятельности весьма спорна. И только от сознательного выбора человека зависит, будет ли аниме-движение ресурсом для развития субъектности и обретения эго-идентичности или приведет его к эскапизму, инфантилизму и замкнутости внутри небольшой группы единомышленников.

## Л и т е р а т у р а

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2005. № 4. С. 3–21.
2. Иванов Б. Введение в японскую анимацию. URL : <http://www.hexer.ru/publish.shtml>.
3. Левикова С.И. Молодежная субкультура. М., 2004.
4. Медведев А.М. Субъект как психологическая проблема // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования : сб. науч. и метод. тр. Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2003. Вып. 15. С. 10–17.
5. Медведев А.М. Ценностно-смысловые ориентации представителей субкультуры ролевого движения. Волгоград, 2010.
6. Слободчиков В.И, Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.
7. Социология молодежи / под ред. В.Т. Лисовского. СПб., 1996.
8. Эльконин Б.Д. Психология развития. М., 2001.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

**Я.Б. Грешнова**

### **Личностные смыслы в профессиональной деятельности практикующих психологов**

In the article we describe the results of our research of practice psychologist's personal senses; also we consider a content of semantic sphere of practice psychologists.

*Ключевые слова: личностный смысл, профессиональная деятельность, практикующие психологи образования.*

В последнее время в нашей стране появилось много новых профессий, это породило ряд изменений в профессиональной и личной сфере людей. Многие профессии стали уходить в прошлое, им на смену приходят новые, появление которых обусловлено запросами современного общества. К числу последних относится и профессия психолога. Одни люди приходят в нее «случайно», другие сознательно получают психологическое образование, считая эту профессию значимой, придающей личностный смысл всей их жизни.

В обществе сложилось неоднозначное мнение по поводу профессии психолога: одни считают, что она является необходимой и важной для людей, другие, напротив, отвергают ее, считая ненужной и бессмысленной, предпочитая самостоятельно решать собственные проблемы. В связи с такими противоречивыми точками зрения психологи иногда теряют уверенность в завтрашнем дне, сомневаются в правильности своего выбора, не находят смысла в собственной деятельности. Многие из них задают себе вопросы «Для чего я работаю здесь?», «В чем смысл моей профессии?», «В чем смысл работы психолога вообще?» и пытаются найти ответы в себе и в обществе.

В отечественной психологии проблема смысла имеет особое значение, и ее изучением занимаются многие российские ученые. Проблема личностного смысла представлена в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, В.К. Вилюнаса, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьева, В.Э. Чудновского и др. Согласно словарному определению, «личностный смысл – это индивидуально-специфическая, личностно-пристрастная характеристика; одни и те же явления могут иметь разный личностный смысл для разных людей. Личностный смысл определяется тем, в какой связи этот объект или явление находится с мотивами, потребностями и ценностными ориентациями субъекта» [1, с. 263].



В. Франкл считал, что отсутствие смысла выступает причиной многих психических расстройств, в том числе специфических «ноогенных неврозов», и разных видов отклоняющегося поведения. «Хотя смысл жизни каждого человека уникален, существуют и смысловые универсалии, – отмечает В. Франкл, – ценности, представляющие собой обобщенные типичные смыслы» [8, с. 98]. Исследователь полагал, что человек не может лишиться смысла жизни ни при каких обстоятельствах; смысл жизни всегда может быть найден. По мнению В. Франкла, человек может обрести смысл жизни тремя путями: 1) в деле, направленном на достижение социально значимых целей; 2) в переживании гуманистических ценностей; 3) заняв определенную позицию по отношению к обстоятельствам своей жизни.

Приступая к исследованию, мы были намерены соотнести содержание личностных смыслов наших респондентов с этими способами смыслообразования. Вместе с общими идеями, высказанными В. Франклом, ориентиром для нас были концепции смыслообразования, предлагаемые Д.А. Леонтьевым [3] и В.Э. Чудновским [6; 7]. При сборе и анализе эмпирических данных мы ориентировались на опыт исследований, проведенных А.М. Медведевым и под его руководством [4; 5], в частности, на опыт анализа и категоризации получаемых данных.

Базой исследования, в котором приняли участие 57 психологов г. Волгограда и Волгоградской области разного возраста, квалификации и стажа работы, послужили ЦСПС Краснооктябрьского района г. Волгограда и Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования.

В своем исследовании мы использовали методику предельных смыслов Д.А. Леонтьева [2]. Как отмечает автор, «...методика предельных смыслов (МПС) была разработана в попытках найти новые, нетрадиционные подходы к эмпирическому изучению и диагностике таких трудно поддающихся анализу структур субъективной реальности, как динамические смысловые системы сознания. В методике был воплощен сравнительно новый методический прием изучения смысловых систем через их отражения в индивидуальном мировоззрении» (Там же, с. 9). Исследование мы начинали с вопроса «Зачем нам нужна психология?». Сначала психологи приводили общие суждения, затем мы задавали вопросы частные, более узкие, детальные и, таким образом, выходили на предельный смысл.

Обработка смысловых древ проводилась тремя способами: посредством структурного анализа, контент-анализа и проективного анализа. Работа со смысловыми гнездами проходила в несколько этапов. На первом этапе мы опрашивали психологов, фиксировали данные, рисовали и анализировали каждое древо.

На втором этапе все суждения психологов выписывались в произвольной последовательности, затем подвергались классификации по смыслу, значению, ключевым словам, которые чаще всего использовали в своих высказываниях психологи.

Из протоколов 57 опрошенных участников исследования мы получили в целом 722 суждения, которые разделили на 10 смысловых категорий. Мы составили иерархию суждений психологов, выделив следующие категории:

**1. Потребность в гармоничном мироощущении.** 87% психологов отметили потребность в положительных переживаниях и уменьшении или ограничении отрицательных эмоций (213 суждений психологов были отнесены к данной категории). Суждения респондентов позволили выделить три подкатегории: *достижение положительных переживаний* (34 психолога, 88 суждений); *избегание отрицательных переживаний* (38 психологов, 113 суждений); *эмоционально-нейтральные переживания* (12 психологов, 12 суждений).

**2. Потребность в общении.** 64,9% психологов отметили, что общение – одна из главных ценностей в жизни людей (51 суждение).

**3. Знания, направленные на себя.** 63% психологов испытывают потребность в знаниях о себе, и психология помогает им в этом (90 суждений). Ответы респондентов можно разделить на две подкатегории: *экстравертированные* (20 психологов, 42 суждения) и *интровертированные* (27 психологов, 48 суждений).

**4. Потребность в альтруизме.** 47,3% психологов испытывают потребность в оказании помощи другим людям, быть нужным и необходимым обществу (47 суждений).

**5. Знания, направленные на других.** 47,3% психологов испытывают потребность в знаниях о других, и в этом им помогает психология (41 суждение).

**6. Просоциальность.** Сопричастность обществу, родине, стране. 45,6% психологов испытывают этническую сопричастность к своей стране, государству, к обществу, в котором они живут (61 суждение).

**7. Отношение к религии (Творец, Бог, Высший разум).** 40% психологов выразили свое отношение к религии, Богу (97 суждений).

**8. Ценность семьи.** 36,8% психологов отметили, что семья, дети, родственники являются значимыми в жизни (81 суждение). Ответы респондентов позволили нам выделить две подкатегории: *эгоцентриция* (направленность на себя, свои переживания и желания) и *децентриция* (направленность на других).

**9. Профессиональная самореализация.** 36,8% психологов испытывают потребность в профессиональной самореализации (41 суждение). Ответы респондентов позволили нам выделить пять подкатегорий: *карьера* (5 психологов, 10 суждений); *средство заработка* (3 психолога, 8 суждений); *принадлежность к коллективу* (3 психолога, 4 суждения); *собственный профессиональный рост* (7 психологов, 11 суждений); *работа* (7 психологов, 7 суждений).

**10. Понимание себя и окружающих.** 35% психологов испытывают потребность в понимании себя и окружающих, умении разобраться в себе, понять других (27 суждений).

Таким образом, по результатам нашего исследования можно сделать вывод о том, что для практикующих психологов наиболее важной является потребность в гармоничном мироощущении с собой и окружающим миром. На втором месте – общение с окружающими людьми. Третьей по значимости для обследованной группы в целом является потребность в знаниях о самих себе – психологи при помощи других людей получают ценные сведения о себе. На четвертом месте для практикующих психологов оказывается потребность в альтруизме, а на пятом – в знаниях, направленных на других людей. Шестой по значимости является этническая сопричастность своей Родине, гражданскому обществу – психологи в обществе занимают активную гражданскую позицию и не равнодушны к тому, что происходит в стране. На седьмом месте респонденты указали свое отношение к религии – это может быть Бог, Творец, Высший разум, Всевышний и т.д. Чуть реже по сравнению с религиозными психологи обсуждают ценности семьи (на восьмом месте). На предпоследнем месте по значимости оказывается для практикующих психологов потребность в своем профессиональном самоопределении, а на последнем – понимание себя и окружающих.

Результаты проведенного исследования позволяют предположить, что для большинства опрошенных собственно профессиональные смыслы не всегда опосредуют обобщенные смысло-жизненные ориентации. Выявление содержания и степени такого опосредования, а также того, каким образом обобщенные жизненные смыслы достигаются через решение профессиональных задач или, наоборот, иными способами, – предмет нашего дальнейшего исследования.

#### Л и т е р а т у р а

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.

2. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС): метод. рук. М. : Смысл, 1999.

3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003.

4. Медведев А.М. Ранняя юность: самосознание и жизненная перспектива : моногр. Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО «ВАГС», 2008.

5. Медведев А.М. Ценностно-смысловые ориентации представителей субкультуры ролевого движения : моногр. Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО «ВАГС», 2010.

6. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопр. психологии. 2003. № 3. С. 3–15.
7. Чудновский В.Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 6. С. 5–11
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. СПб. : Ювента, 1997.

**И.В. Жуланова, А.М. Медведев**  
**Субъектно-личностный вектор высшего образования: намерения  
и возможности**

In our article we discuss a problem of reorientation of higher education into the humanitarian and subject-personal way (vector). We study this problem through the psychological analysis of the relation “person – profession” and psychological reconstruction of concepts “subject”, “person”, “development”.

*Ключевые слова: субъект, личность, культура, свобода, профессия, утилизация, всеобщий труд, образование, развитие, посредничество.*

Распространенным стало утверждение о необходимости ориентации высшего образования на формирование человека как субъекта и как личности. На чем основано это намерение? Начнем с распространенных деклараций.

Во-первых, это представления о прогрессе в социальной, экономической, научно-технической, культурной, гуманитарной областях или, напротив, о кризисе и регрессе в тех же областях. И в случае признания прогресса, и в случае фиксации распада социальных и образовательных институтов логика дальнейших размышлений приводит к пониманию неадекватности прежних концепций образования и необходимости выработки новых подходов.

Во-вторых, это представления о развивающем характере образования. При всех различиях в понимании развития оно представляется как несомненный факт. Предполагается, что образование в той или иной форме в большей или в меньшей степени, но, несомненно, способствует развитию человека или само выступает формой этого развития.

В-третьих, это представления о свободе и об ответственности как атрибутах субъектности и связанные с ними представления о самоопределении молодых людей, в том числе студентов – как в широком жизненном пространстве, так и в пространстве профессии. «Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, – пишут об этом В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, – преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения, объективируя многие свои качества как “не-я”, человек становится ответственным за собственную субъектность, которая зачастую складывалась не по воле и без ведома ее носителя...» [4, с. 324]. Тем самым в центр образовательной ситуации ставится рефлексивное отношение – отношение человека к становлению своей человеческой реальности.

Все это означает, что образовательное пространство должно стать пространством самоопределения человека. В реальной образовательной практике с этим связано противоречие между необходимой *вариативностью содержания и форм образования* как условием самоопределения, с одной стороны, и реализуемой при этом *его унификации и стандартизации* – с другой. Последнее проявляется во введении жестких стандартов и требований, рейтинговых и тестовых систем, института внутреннего аудита.

Все отмеченные особенности ситуации профессионального образования можно представить через рассмотрение отношения «человек – профессия», полюсов этого отношения и характера связи, соединяющей эти полюсы. В данном случае для нас человек – это субъект жизнедеятельности, человеческая личность как «определитель поведения и мыслей» (Г. Олпорт), а профессия – совокупность деятельностей и действий, качество которых определяется общественными и корпора-

тивными критериями успешности. Эти точки отсчета – «человек» и «профессия» – оказываются несовпадающими в силу ряда исторически складывавшихся обстоятельств. Общая задача профессионального образования состоит в поиске возможностей их совмещения.

Один из подходов к решению проблемы, имеющий длительную историю, – профессиографический – основывается на достижениях дифференциальной психологии, факторных теорий и теорий личностных черт. Своим возникновением он обязан появлению в начале XX в. служб профориентации. Работа профориентационных служб состояла в том, что у претендента на ту или иную профессию выявляли способности и психологические качества, соответствующие профессиональным требованиям. Этот подход представляет личность человека как определенную структуру, а ее развитие – как приращение структурных элементов при неизменности самой структуры, ее общей композиции.

Противоположным можно считать подход, представленный в гуманистической психологии и примыкающих к ней направлениях. Здесь отношение «человек – профессия» рассматривается не со стороны ожиданий и требований общества, а со стороны человека. Но при этом обнаружится парадоксальная, на первый взгляд, ситуация: для современного человека реальной стала проблема свободного выбора. Проблема свободы в цивилизованном обществе рассматривается многими философами, историками, публицистами, психологами и педагогами. В своем психологическом содержании она столь же остра и сложна, как и проблема ограничения свободы человека. Например, Э. Фромм отмечает: «... свобода, достигнутая современными демократиями, предполагает *обещание развития человека* (курсив наш. – *И.Ж., А.М.*)... Но и при демократии это всего лишь обещания, но не исполнение обещанного. Мы скрываем нашу моральную проблему от самих себя <...> мы тоже подчиняемся власти силы, не власти диктатора или политической бюрократии, действующей с ним заодно, а анонимной власти рынка, успеха, общественного мнения, “здорового смысла” – или, вернее, общепринятой бессмыслицы <...> Наша моральная проблема – это безразличие человека к самому себе. Она заключается в том, что мы утратили чувство значительности и уникальности индивида, превратили себя в орудие внешних целей, относимся к себе как к товарам, а наши силы отчуждены от нас. Мы стали вещами, и наши ближние стали вещами <...> У нас нет совести в гуманистическом ее понимании, посему мы не осмеливаемся доверять нашим оценкам» [6, с. 236–237].

Поскольку развитие цивилизации привело к узкой специализации профессиональной деятельности и сопутствующему отчуждению человека от средств и результатов труда, характеристика профессии стала ассоциироваться с функциональными характеристиками человека: человек в профессии все более представал своей «вещной стороной» и как вещь в ряду других вещей стал предметом утилизации. Человеческое сообщество, достигшее состояния цивилизации, предполагает использование производительных сил индивидов как одного из ресурсов своего существования и развития. Как пишет об этом В.И. Слободчиков, «ресурсы – это запасы, возможности, источники чего-либо, которые предназначены, прежде всего, и главным образом для их **утилизации** (здесь и далее шрифтовые выделения сделаны авторами. – *И.Ж., А.М.*) и прагматического использования в определенном производстве. Не составляет исключения и сам человек в качестве ресурса социального производства: он использовался либо как материал (“пушечное мясо”), либо как деталь социальной мегамашины (один из ее винтиков), либо как вид энергии (рабочая, производительная сила). И если еще в недавние времена – это прямо декларировалось, то и сегодня в завуалированной форме подобная идеология продолжает оставаться господствующей. В этом и состоит соблазн, а фактически – обман современных социальных преобразований, называемых реформами. **Тотальная утилизация** человеческой массы сменилась **фрагментарной** и ситуативной утилизацией, однако – повсеместной» [5, с. 14].

Отметим, что «человек функционирующий» и «человек субъектный» (или человек как личность) – различные психологические реальности. Те представления о человеке, которые традиционно разрабатываются в дифференциальной психологии и факторных теориях, относятся к «человеку функционирующему», и при их применении к области психологии профессий и профессиональной

подготовки они действительно могут описывать человека как «специалиста-профессионала», как «человеческий товар» на рынке труда. Согласно К. Марксу, Э. Фромму, Э.В. Ильенкову, А.С. Арсеньеву, К. Обуховскому, с пониманием человека как личности такие представления несовместимы, они относятся к тому, кого К. Маркс называет «случайным индивидом», Э. Фромм – «рыночной персоной», К. Обуховский – «человеком-предметом». Личность возможна лишь там, где возможен свободный всеобщий труд.

В «Конспекте книги Джемса Милля “Основы политической экономии”» (в комментариях к ней) К. Маркс вводит допущение возможности всеобщего труда и в этом предположении определяет некоторые его критерии: «Предположим, что мы производили бы как люди. В таком случае каждый из нас в процессе своего производства *двоjakим образом* (курсив наш. – И.Ж., А.М.) утверждал бы и самого себя и другого: 1) Я в моем *производстве* опредмечивал бы мою *индивидуальность*, ее *своеобразие*, и поэтому во время деятельности я наслаждался бы индивидуальным *проявлением жизни*, а в созерцании произведенного предмета испытывал бы индивидуальную радость от сознания того, что моя личность выступает как *предметная, чувственно созерцаемая* и потому *находящаяся вне всяких сомнений* сила. 2) В твоём пользовании моим продуктом или твоём потреблении его я бы *непосредственно* испытывал сознание того, что моим трудом удовлетворена *человеческая* потребность, следовательно, опредмечена *человеческая* сущность, и что поэтому создан предмет, соответствующий потребности другого *человеческого* существа. 3) Я был бы для тебя *посредником* между тобою и родом и сознавался бы и воспринимался бы тобою как дополнение твоей собственной сущности, как неотъемлемая часть тебя самого, – и тем самым я сознавал бы самого себя утвержденным в твоём мышлении и в твоей любви. 4) В моём индивидуальном проявлении жизни я непосредственно создавал бы твоё жизненное проявление, и, следовательно, в моей индивидуальной деятельности я непосредственно *утверждал бы и осуществлял* бы мою истинную сущность, мою *человеческую*, мою *общественную сущность*» [3, с. 35–36].

В этом предположении содержатся существенные для нас моменты. Всеобщий труд как «проявление жизни» есть труд *свободный*, в котором человек руководствуется своим *личным мотивом*. Опредмечиваясь, деятельность субъекта всеобщего труда переходит в форму *произведения*, т.е. такого продукта, в котором *авторство* воплотилось со всей своей несомненностью и представлено теперь как «чувственно созерцаемая личность». Всеобщий труд предполагает Другого, к которому обращены деятельность и ее продукт – произведение, т.е. *целью выступает другой человек*. В акте всеобщего труда человек предстает как *непосредственно родовое существо* и одновременно как *посредник* для Другого, восстанавливающий через произведение его *связь с родом*. Это посредничество и восстановление связи имеют отношение к порождению *сознания*, что неоднократно отмечалось психологами школы Л.С. Выготского (В.П. Зинченко, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним и Б.Д. Элькониним, В.И. Слободчиковым, К.Н. Поливановой, Г.А. Цукерман). И последнее: во всеобщем труде человек утверждает свою истинную человеческую, общественную сущность, т.е. поступает как личность, а не как случайный индивид.

Однако социальная реальность, и профессиональная в том числе, далеко не всегда способствует развитию человека как личности. «В реальной жизни деятельность человека выступает отдельными своими сторонами, связь которых нередко определяется внешними, а то и случайными обстоятельствами, – пишет о такой ситуации А.С. Арсеньев. – В предметной деятельности возникают особые формы, противоречащие ей и отличающиеся от нее, но существующие вместе, наряду с ней. Подобные исторически ограниченные формы, неполно, односторонне и извращенно выражающие действительное содержание деятельности, Маркс называл *превращенными*. Когда труд становится только средством для создания вещей и вещного богатства, он перестает быть способом формирования мира человека. В таком труде человек не утверждает, а утрачивает себя, не развивается, а деградирует. Иными словами, труд выступает как нечто извне навязанное человеку, как отрицательная форма его самостоятельности» [1, с. 13].



В стереотипных условиях узкопрофессионального функционирования личность не востребована, а ее явление может восприниматься как неадекватность, попытка быть «умней задачи» и вообще как неуместная странность. О невозможности всеобщей формы человеческого общения в ситуации рыночных отношений К. Маркс высказался в том же «Конспекте...»: «Единственно понятный язык, на котором мы говорим друг с другом, – это наши предметы в их отношениях друг к другу. Человеческого языка мы не поняли бы, и он остался бы недейственным; одной стороной он ощущался бы и сознавался бы как просьба, как мольба и потому как *унижение* и вследствие этого применялся бы с чувством стыда и отверженности, а другой стороной он воспринимался бы и отвергался бы как *бесстыдство* или *сумасбродство*. Мы взаимно до такой степени отчуждены от человеческой сущности, что непосредственный язык этой сущности представляется нам *оскорблением человеческого достоинства*, и, наоборот, отчужденный язык вещных стоимостей представляется чем-то таким, что вполне соответствует законному, уверенному в себе и признающему самое себя человеческому достоинству» [3, с. 35].

Приводимое здесь определение личности как субъекта всеобщего труда и всеобщей формы общения не совпадает с ее определением через совокупность черт, когда личность предстает как *конкретная эмпирическая данность*. «Личность – конкретный человек со всеми его индивидуальными особенностями, – определяют М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович в учебном пособии “Психология высшей школы”. – Мы не поймем личности, если не разберемся в ее направленности, характере, темпераменте, способностях, самосознании» [2, с. 10]. Мы полагаем, что, разобравшись в характере, темпераменте и способностях, мы также не поймем того, что такое личность, а в лучшем случае узнаем что-то о характере, темпераменте и способностях, да и то преимущественно натурально-эмпирически.

Понятно беспокойство педагогов, теряющих контроль над развитием личности, если отказаться от ее натурально-эмпирического понимания, предполагающего как прямое наблюдение, так и стандартизованные тестовые процедуры контроля «личностного развития». Ведь потеря контроля и управления педагогическим процессом снижает их значимость, а в пределе устраняет их самих как его субъектов. В связи с этим рядом с декларацией саморазвития личности часто встречается термин «педагогическая технология», закрепившийся в отечественной педагогике со времени попыток оптимизации образования (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник, З.С. Харьковская и др.).

Подведем итоги.

Выбор в качестве приоритетного *субъектно-личностного* направления высшего образования требует обращения к анализу категорий «субъект» и «личность». Такой анализ уже проведен в отечественной философии образования (А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов, Э.В. Ильенков) и в отечественной психологии развития (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, В.И. Слободчиков и др.). В результате было доказано, что формирование субъекта и личности не может происходить в педагогических системах, сохраняющих «вещную» ориентацию, и требует пересмотра самих оснований образования.

Акцент на *развитии* предполагает понимание этого процесса и отличие его от смежных форм приращения и трансформации качеств человека в ходе образования. Это требует специального проектирования ситуаций, в которых становится принципиально возможным явление субъектности и ее присвоение человеком.

Психолого-педагогический проект, ориентированный на субъектно-личностное развитие, предполагает *посредничество*, в котором обучающийся и обучающий предстают «как люди», восстанавливая связь с родовыми основами человеческой субъектности (человеческого самостояния), а не как носители функций. В этом случае профессия предстает как *одна из проекций всеобщего труда и всеобщей формы человеческого общения*, и поэтому как таковая она иронична в отношении личностного развития: как обещает его, так и ограничивает. Рефлексии студентов должны быть открыты риски профессионального развития (причем не только натурально-феноменологически описываемый симптомокомплекс, получивший название синдрома профессионального выгорания).

Представляемая нами позиция предполагает необходимость выхода в смысловой, экзистенциальный контекст. Предметом обсуждения становится *не смысл профессии*, а *смысл человеческого существования*, соотносимый с профессией, но не сводимый к ней, как цель не сводима к *одному из возможных средств осуществления*. Иначе декларирование ценности саморазвития себя как субъекта, как личности становится *педагогической провокацией*.

#### Л и т е р а т у р а

1. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности // Философско-психологические проблемы развития образования. М. : ИНТОР, 1994. С. 22–34.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы : учеб. пособие. Минск: Тесей, 2003.
3. Маркс К. Конспект книги Джемса Милля «Основы политической экономии» // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. 2-е изд. М. : Изд-во полит. лит., 1974. Т. 42. С. 5–40.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопр. психологии. 1998. № 6. С. 3–17.
5. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005.
6. Фромм Э. Человек для себя. Минск: Коллегиум, 1992.

**М.А. Киселева, О.В. Карина, Н.Е. Шустова**

#### **Социально-психологический анализ причин не критичного восприятия допинга студентами-спортсменами**

In the article socio-psychological reasons of noncritical perception of doping preparations by young sportsmen within the limits of the ecological approach are analyzed.

*Ключевые слова: не критичное восприятие химического допинга, социально-психологические установки, самодетерминация личности, экологический подход, антидопинговые программы.*

Современная практика профессиональной подготовки молодых спортсменов на профильных факультетах и кафедрах вузов ориентирована на включение в образовательный стандарт такой составляющей, как допинг-профилактика. Данная инновация является своевременной в связи с расширяющейся тенденцией применения допинг-препаратов в спортивной среде. При этом истоки формирования готовности к применению стимуляторов, в частности химических, относятся именно к периоду профессионального обучения и становления молодых спортсменов. Данная проблема является одним из аспектов нашего исследования в рамках научно-исследовательского проекта «Допинг как феномен искаженной самодетерминации молодых спортсменов: системный анализ, пути профилактики», осуществляемого при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00685а).

Основным принципом информационно-образовательных программ для студентов-спортсменов должна быть ориентация на сохраняющий здоровье спорт, свободный от деструктивно влияющих на личность допинговых средств. В новые образовательные стандарты должны быть включены не просто методики проведения процедур проверки на допинг, а комплексные междисциплинарные программы, включающие «профильные» аспекты психологии, наркологии и фармакологии и других дисциплин.

Психологический блок данных дисциплин, на наш взгляд, позволит студентам развить критично-аргументированное восприятие допинга, сформировать устойчивую мотивацию реализации собственных спортивных планов вне контекста химической стимуляции ресурсов организма. Этого можно достигнуть, в первую очередь, системно раскрыв причины применения допинга, его эффекты и иерархию влияния различных социально-психологических факторов на сознание студентов-спортсменов. Особое внимание необходимо уделить именно построению студентами собственных эффективных и в то же время здоровьесберегающих стратегий достижения спортив-

ных результатов. Кроме того, профессиональная подготовка студентов-спортсменов должна включать основные методы профилактики и коррекции (на основе социально-психологического анализа причин применения допинг-препаратов).

Однако для построения комплексных образовательных программ антидопинговой ориентации необходимо систематизировать существующую научную информацию, касающуюся изучения допинговой тенденции в спорте. В настоящее время в современной психологической практике существуют достаточно отрывистые сведения о факторах, оказывающих влияние на состояние здоровья спортсменов, основанные на исследованиях ученых (П. Лэлли и Г. Керр, В. Терстон и Б. Виссанджи, Д. Шилдс и др.). Как правило, выбор тех или иных факторов в качестве ключевых (наиболее значимых) зависит от позиции исследователя. На наш взгляд, психологическая проблематика применения допинга наиболее эффективно разрешается в рамках экологического подхода в спортивной психологии (А.Н. Веракса, С.В. Леонов, У. Бронфенбреннер, В. Терстон и Б. Виссанджи, Ю.К. Стрелков и др.). В частности, У. Бронфенбреннер в своей концепции опирался на идеи Л.С. Выготского о влиянии средовых воздействий на происхождение высших психических функций и роли социальной ситуации в целом в их закреплении [3].

Данный подход позволяет системно представить динамичное взаимодействие в системе «человек–социум» и проследить характер построения субъективных смыслов относительно значимости того или иного действия личности. Это дает возможность эффективно отразить алогичность применения допинговых препаратов в контексте образовательных антидопинговых программ, ориентированных на студентов.

Специфика восприятия молодыми спортсменами допинг-препаратов зависит от того, какие информационные пласты социальной культуры (включая также допинг-легитимирующую субкультуру) они активно поглощают в процессе становления в большом спорте. Следует отметить, что данный процесс выражается в прохождении своеобразных ярусов – паттернов деятельности, ролей и межличностных отношений, которые молодые спортсмены зачастую некритично усваивают, т. е. интроецируют. У. Бронфенбреннер называл данные образования системой структур, предполагающей различную степень погружения личности в социопространство. Так, на самом базовом уровне – *микросистеме* – человек активно присваивает ценности и смыслы значимых для него лиц из ближайшего окружения и, перерабатывая их, создает или не создает собственные личностные смыслы, которые детерминируют те или иные его действия. Следующий уровень – *мезосистема* – предполагает наличие значимых связей между различными микросистемами (в данном случае – спортивная школа, вуз и семья спортсмена) [4]. *Экосистема* является связующим звеном между микро- и мезосистемами. На этапе погружения в информационное пространство спортсмен выстраивает собственные стратегии энергосбережения, эффективного взаимодействия. Наконец, *макросистема* представляет собой симбиоз перечисленных выше подсистем.

Согласованное воздействие различных подсистем проявляется в детерминации усилий спортсменов мотивацией, личностно-осмысленным опытом и другими факторами [5]. Подобное положение вещей указывает на вероятность достаточно мощного давления со стороны социума на личность спортсмена, его потребность добиться высоких результатов и выбор средств естественной и/или химической стимуляции [1].

На наш взгляд, опираясь на описанные закономерности, можно найти объяснение значительным расхождениям между установками по отношению к химическим допинг-средствам в среде профессиональных спортсменов и официальной точкой зрения на допинг-стимуляторы, декларируемой руководством спортивных организаций, представителями WADA (Всемирного антидопингового агентства) и СМИ.

Как показывает наш анализ, указанные расхождения вызваны целым рядом социально-психологических причин:

– многовековая история интернационального олимпийского движения и становления профессионального спорта теснейшим образом переплетена со всевозможными легендами, мифами и традициями, взращенными практикой применения тех или иных допинг-препаратов, что во многом способствует их неформальной легитимизации в сознании спортсменов;

– значительная часть профессиональных спортсменов (так же, как их наставников и спортивных врачей) не считают, что применение химических стимуляторов противоречит современной спортивной этике и приводит к необратимому ухудшению состояния здоровья, функциональному износу организма;

– многие профессиональные спортсмены, их тренеры и наставники считают, что их отказ от экспериментов с применением новейших химических и биологических стимуляторов (как разрешенных, так и запрещенных) не приведет ни к чему, кроме утраты возможностей, которые имеются у соперников и коллег;

– поскольку многие спортсмены часто страдают от различного рода травм и физических перегрузок, их врачи и тренеры настаивают на применении тех или иных химических лекарственных препаратов, которые оказывают на организм не только терапевтическое действие, но и дают допинг-стимуляцию;

– многие профессиональные спортсмены и их наставники не видят иной возможности для получения высоких спортивных результатов, кроме как посредством применения новейших химических и биологических стимуляторов, в том числе запрещенных WADA.

Как показывают исследования социальных психологов, в тех случаях, когда определенная форма незаконного поведения получает негласное подкрепление и открытые разрешительные санкции со стороны референтных лиц того или иного сообщества (в данном случае известных спортсменов, врачей и тренеров), то эта форма поведения на долгое время закрепляется в качестве важной субкультурной ценности данного сообщества. Поскольку практика применения химических допинг-препаратов приобрела статус официально запрещенной только в 1968 г., она успела приобрести статус неофициально поддерживаемой субкультурной ценности за много десятилетий до этого момента. Таким образом, имеет место ряд трудно устранимых социально-психологических причин, вызывающих значительное расхождение между подходом к пониманию реализации спортивной карьеры, применяемым современными спортсменами (а также их тренерами), и подходом, декларируемым руководством спортивных организаций, представителями WADA и СМИ. Отрицательное отношение молодых спортсменов к применению химических средств не может быть сформировано без выявления конкретных индивидуальных психологических факторов и личностных предпосылок, способствующих его формированию.

Таким образом, перспектива решения заявленной в рамках проекта проблемы нам видится в изменении субъективного восприятия спортсменами допинга посредством усиления информационно-образовательных программ, внедренных в практику профессиональной подготовки, компонентом антидопинговой профилактики. В свою очередь, ориентация студентов на здоровьесберегающие методы достижения высоких спортивных результатов гармонично активизирует протекание психофизиологической активности у личности в целом [2]. Спортсмены, принимая личную ответственность за последствия применения запрещенных химических препаратов, «оздоравливают» собственное сознание, освобождая его от допинговых мер. Наконец, все данные обстоятельства способствуют формированию резистентной установки у студентов-спортсменов по отношению к допинг-легитимирующей спортивной субкультуре, что позволяет оптимально использовать имеющиеся ресурсы организма для достижения спортивных высот.

#### Л и т е р а т у р а

1. Беспалов Б.И., Леонов С.В., Диагностика чувств времени у спортсменов высшей категории по синхронному плаванию // Вестн. Моск. ун-та. 2008. № 1. С. 97–113.
2. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология : учеб. пособие для студ. вузов. М., 2001.
3. Bronfenbrenner U. Ecology system theory // Ann. Of Child Develop. 1989. Vol. 6. P. 187–249.

4. Lelly P., Kerr G. The effects of athlete retirement on parents // J. of Applied Sport Psychol. 2008. Vol. 20. P. 42–56.

5. Thurston W.E., Vissandjee B. An ecological model for understanding culture as a determinant of women's health // Critical Public Health. 2005. Vol. 3. P. 229–242.

***Е.И. Колесникова***

### **Взаимосвязь социально-психологической компетентности студентов и саморефлексивности учебной группы**

The article presents the phenomenon of the student social-psychological competence. The author analyses some students' individual characteristics subject to the learning group self-reflectiveness.

*Ключевые слова: коллективный субъект учебной деятельности, учебная группа вуза, саморефлексивность, уровень группового развития, социально-психологическая компетентность студента вуза.*

Компетентностный подход, все чаще применяемый в организации образовательного процесса в высшей школе, способствует решению проблемы качества профессионального образования. Одной из ключевых в структуре профессиональной компетентности будущих специалистов является социально-психологическая компетентность студента, которая выступает необходимой предпосылкой социально-психологической готовности к деятельности. Основой личности в рамках компетентностного подхода признается субъектность, проявляющаяся в ее активности, способности выстраивать жизнь в соответствии с собственными целями и ценностями.

Несмотря на индивидуальный характер познавательной деятельности отдельного студента, нельзя недооценивать роль учебной группы. В связи с этим необходимо исследовать особенности функционирования учебной группы как коллективного субъекта учебной деятельности и важнейшего условия становления социальных компетентностей студента вуза.

Проявления коллективного субъекта, по мнению А.Л. Журавлева, могут быть изучены через формы совместной активности группы: совместная деятельность (учебная, познавательная и др.), внутригрупповое взаимодействие (отношения между личностью и группой), групповое самопознание (установление групповых норм) [3, с. 71]. Одним из критериев описания коллективного субъекта определяется способность группы к саморефлексии, в результате которой формируется образ Мы (представление о своей группе) (Там же, с. 60).

Мы провели исследование, в котором участвовали 8 учебных групп студентов 1-го и 4-го курсов инженерных специальностей одного из ведущих технических вузов Самары (190 чел., из них 112 мужчин). В рамках выполнения проекта аналитической ведомственной целевой программы была определена структура модели социально-психологической компетентности студента, в которую вошли когнитивный, мотивационный, личностный и социальный компоненты. Когнитивный компонент оценивался нами по уровню интеллекта (Прогрессивные матрицы Дж. Равена), мотивационный – с помощью теста личностных ценностей (ТЛЦ), личностный – на основе методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (16 PF, форма С), социальный – как структура межличностных отношений в студенческой группе методикой социометрии по критериям совместной учебы и отдыха группы (непараметрическая форма) и методикой диагностики микрогрупп [2, с. 295–302], активность которых, по мнению А.В. Сидоренкова, определяет организованность группы [4, с. 188].

Саморефлексивность анализируется нами как некий групповой «портрет» особенностей группы и ее микрогрупп, чему соответствует модифицированная методика по экспертной диагностике взаимодействия в малых группах (А.С. Чернышев, С.В. Сарычев), описанная К.М. Гайдар



[1, с. 58]. Экспертами здесь выступают сами члены учебной студенческой группы в таких сферах ее жизнедеятельности, как направленность, организованность, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство. Полученные данные для выявления взаимосвязей подвергались корреляционному анализу (по Спирмену), для определения различий между выборками использовался критерий Манна-Уитни (пакет программ STATISTICA 6.0).

Приведем некоторые результаты.

Первокурсники оценивают уровень развития своей группы в среднем как ассоциации, т.е. отношения опосредуются только личностно значимыми целями. При сравнении мужской и женской выборок различий не обнаружено. Установлены взаимосвязи ( $p < 0,05$ ) между направленностью и личностным компонентом (0,52); организованностью и социальным компонентом (0,48); интеллектуальным единством и социальным (0,52), мотивационным (0,57) компонентами; эмоциональным единством и личностным (0,57), мотивационным (0,52), социальным (0,53) компонентами; волевым единством и личностным (0,68), социальным (0,6), мотивационным (0,71) компонентами.

Среди четверокурсников выявлены различия между женской и мужской выборками в представлениях об уровне группового развития ( $U=9$ ,  $p < 0,004$ ). Студенты ниже оценивают уровень развития группы (ассоциация; 3,4 балла из максимальных пяти), а студентки – выше (коллектив; 4,4 балла), отмечая наличие и личностных, и групповых целей совместной деятельности.

В выборке студентов-четверокурсников выявлены взаимосвязи ( $p < 0,05$ ) направленности группы и личностного (0,54), мотивационного (0,51) и социального (0,68) компонентов; интеллектуального, эмоционального единства и личностного (0,5), мотивационного (0,6) и социального (0,72) компонентов; волевого единства и социального (0,53) компонента; общего уровня развития группы с личностным (0,59), социальным (0,58) и мотивационным (0,69) компонентами. Другими словами, практичные, терпимые к другим студенты, для которых значимы духовные ценности, с которыми хотят вместе учиться, к чьему мнению прислушиваются, на чье поведение ориентируются и с кем имеют общие взгляды, чаще оценивают свою группу как активную, стремящуюся к взаимодействию, имеющую высокий уровень развития, общие цели и позитивные взаимоотношения.

В выборке студентов-четверокурсниц выявлены взаимосвязи ( $p < 0,05$ ) направленности группы и мотивационного (0,94), социального (0,82) компонентов; интеллектуального единства и личностного (0,89) компонента; эмоционального единства и когнитивного (0,87), личностного (0,85) компонентов; волевого единства и социального (0,84) компонента; общего уровня развития группы и личностного (0,81) компонента. Так, более ответственные студентки, ценящие достижение конкретных целей, с высоким уровнем интеллектуального развития и терпимые к другим, свою группу чаще оценивают как активную, стремящуюся к взаимодействию, имеющую общие цели и мнение, дружелюбные взаимоотношения, способную на совместные действия.

Среди первокурсников выявлены значимые различия в показателе эмоционального единства ( $U=23,5$ ,  $p < 0,02$ ) между студентами, включенными и не включенными в микрогруппы. Студенты, объединенные в микрогруппы, считают атмосферу в группе более доброжелательной, а студентов – более склонными к соперничеству, симпатии, соучастию. В выборках старшекурсников различий между показателями студентов, которые принадлежат и не принадлежат к микрогруппам, не выявлено.

Итак, констатируем, что саморефлексивность группы, отраженная в представлениях студентов об уровне развития своей группы и представленная показателями направленности, организованности и интеллектуального, эмоционального, волевого единства для исследуемых групп, связана со всеми компонентами социально-психологической компетентности студента. Взаимосвязи различаются в зависимости от времени жизни группы, принадлежности к микрогруппам (на младших курсах) и пола студентов (на старших курсах).

Полученные взаимосвязи показателей социально-психологической компетентности студента и саморефлексивности свидетельствуют о роли учебной группы вуза в вопросах оптимизации функционирования субъектов учебной деятельности и процесса формирования компетентностей

в вузе. Таким образом, исследование проявлений учебной студенческой группы как коллективного субъекта на различных уровнях является перспективным направлением в организации психологического сопровождения образовательного процесса.

#### Л и т е р а т у р а

1. Гайдар К.М. Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения : дис. ... канд. психол. наук. Курск, 1994.
2. Геник Е.А., Капцов А.В., Карпушина Л.В. [и др.]. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования : моногр. Самара : СГАСА, 2003.
3. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловикова. М. : ПЕР СЭ, 2002.
4. Сидоренков А.В. Неформальные группы в малой подгруппе: социально-психологический анализ. Ростов н/Д. : АПСН СКНЦ ВШ, 2003.

**А.Р. Макулова**

### **Субкультура ролевого движения: возможности субъектного решения возрастной задачи**

This article discusses youth subculture of role-playing movement and the conditions that it creates for independent, subjective choice in solving the age-specific problem.

*Ключевые слова: субкультура ролевого движения, возрастная задача, мораторий, свобода, автономия, отчуждение, потребность в смысле.*

Противопоставление нормативной социализации и субъективной индивидуализации как альтернативных путей взросления – это не только дилемма парадигмально-теоретического характера. Современная реальность все больше демонстрирует неадаптивные пути взросления. Варианты индивидуальной и групповой активности молодежи далеко не всегда исходят из идеи следования культурному канону и социальной норме. Множественность «миров» как наследие постмодернизма часто делает проблематичным сам *образ взрослости и зрелости современного человека*. В отечественной психологии культурно-исторического направления это обсуждается как *проблема взаимодействия идеальной и реальной форм сознания* (понятия, введенные Л.С. Выготским [2]) и как состояние *кризиса детства*, основным симптом которого – *неявленность идеальной формы взрослости* (Б.Д. Эльконин, А.Л. Венгер, В.И. Слободчиков [1, с. 6]). Образ взрослости либо не прочитывается представителями нового поколения, либо представляется им не привлекательным.

В западной психологии, прежде всего американской, наибольшее распространение получила феноменологическая ориентация, по которой периодизация развития строится на основе представлений о жизненных задачах. Несомненная заслуга в развитии этих представлений на психоаналитической основе принадлежит Э. Эриксону [7]. Модель Э. Эриксона исходно предполагает как социально одобряемые, так и не одобряемые социальными нормами и ожиданиями варианты взросления. Индивидуально-психологический (индивидуальный выбор) и социально-психологический (социальные ожидания) контексты эго-идентичности, включая систему оценок, ценностей и смыслов, а также содержания ожиданий и притязаний, могут быть различными, вплоть до противоположности. Разрешение этих противоречий возраста предполагает особым образом организованный хронотоп жизни. Такой хронотоп в теории Э. Эриксона определяется понятием *психосоциального моратория* – общественно санкционированной отсрочки перед интеграцией во взрослую жизнь. Им обозначается кризисный период между детством и взрослостью, в течение которого в психо-

логии человека происходят сложные, многомерные процессы обретения взрослой идентичности и нового интегрированного отношения к миру и к себе.

Приступая к собственному исследованию, мы предполагали выяснить, дает ли психосоциальный мораторий в интересующей нас форме – в форме субкультуры ролевого движения (РД) – достаточно средств для экспериментирования с паттернами идентичности и для последующего их интегрирования в целостную индивидуальность. При этом мы понимали, что субкультура, в частности субкультура РД, сама по себе не гарантирует опосредствований, необходимых и достаточных для обретения человеком самости, идентичности, индивидуальности. Как и любая другая форма социальности, она иронична, т.е. может как открывать, так и закрывать возможности развития. В последнем случае могут проявиться и реально проявляются симптомы ухода (эскапизма), стагнации, инфантилизма. Эти симптомы распространенного невроза, характерного для современного человека европейско-американской цивилизации, обстоятельно рассмотрены Э. Фроммом [5]. Он заметил, что значительная степень автономии и свободы выбора, которыми располагают люди, живущие в современном западном обществе, достигнуты ценой утраты чувства безопасности и появления ощущения личной незначимости. С точки зрения Э. Фромма, перед сегодняшними молодыми людьми стоит болезненная дилемма: невиданная ранее свобода от жестких социальных, политических, экономических и религиозных ограничений требует компенсации в виде чувства безопасности и чувства принадлежности. Как отмечает Э. Фромм, люди готовы бороться за свободу и автономию, но сама эта борьба вызывает чувство отчуждения от природы и общества. Люди нуждаются в том, чтобы обладать властью над своей жизнью и иметь право выбора, но им также необходимо чувствовать себя объединенными и связанными с другими людьми. Субкультура, несомненно, может обеспечить молодым людям чувство общности, но предлагает для этого особые условия, содержащие двойственность отношений. С одной стороны, ограничивая от современной цивилизации с ее жесткими каждодневными требованиями и вызовами, она может обеспечить мораторий, в границах которого становится возможным ролевое экспериментирование и своего рода рефлексивная пауза – возможность разобраться с собой. С другой стороны, она может уводить от так называемой нормативной социализации (когда «все как у людей»), принятия тех социальных ролей, которые декларируются «взрослым» сообществом в качестве ожидаемых и нормативных. Игра на «запасном поле» субкультуры может непротиворечиво сочетаться с исполнением «всамделишных» социальных ролей, а может приводить к компенсаторным формам поведения, своего рода акцентуациям. Как и любая другая знаково-символическая, ритуализированная, мифологическая форма, она может быть различным образом воспринята и использована человеком: либо она становится средством-посредником, медиатором, и «сквозь» нее видны расширенные перспективы построения себя и своей жизни, либо непосредственным и основным предметом подражания и воспроизведения, определяя вычурный, но, по сути, *вещный* способ самоограничения.

Таким образом, предмет нашего исследования – субкультура РД – предстает как *психологически неоднозначная форма моратория* для решения задачи обретения личностных смыслов и ценностей людьми юношеского возраста и возраста первой взрослости. В границах такого моратория могут быть построены формы опосредствования, обеспечивающие ролевое экспериментирование с последующей интеграцией в целостную эго-идентичность. Или же, напротив, могут быть примерены и приняты частичные внешне атрибутивные идентификации, фиксирующие лишь вычурный способ самопрезентации, но не определяющие глубокие личностные смыслы. В исследовании приняли участие как «ветераны» РД, так и относительно молодые адепты движения. Проект исследования и его результаты вошли в монографию А.М. Медведева [3], под руководством которого проводилась эта работа.

Основной итог исследования: в контексте вариативности социализации и многомерности возрастной задачи субкультура может рассматриваться как один из вариантов психосоциального моратория. «Застревание» на стадии моратория, конечно же, не способствует достижению ста-

туса зрелой идентичности (по Дж. Марсиа). Но такое же «застревание» можно наблюдать и при других, привычных формах социализации, приводящих к формированию «случайных индивидов» (К. Маркс), «людей-предметов» (К. Обуховский), поэтому субкультура может рассматриваться как шанс построения «космической потребности в смысле» (К. Обуховский [4]), а то, как этот шанс будет использован, – личное дело каждого ее представителя.

#### Л и т е р а т у р а

1. Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Элькониной // *Вопр. психологии*. 1988. № 3. С. 20–29.
2. Выготский Л.С. Педология подростка // *Собрание сочинений*: в 6 т. М., 1984. Т. 4.
3. Медведев А.М. Ценностно-смысловые ориентации представителей субкультуры ролевого движения : моногр. Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО «ВАГС», 2010.
4. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 2004.
5. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // *Вопр. психологии*. 1992. № 3. С. 7–13.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

*Г.Н. Малюченко, Ю.Н. Долгов*

### **Влияние фактора внутренней / внешней референтности на оценку значимости и достоверности медиаинформации**

The article deals with such phenomenon as the influence of the factor of internal/external referential on personal perception of the media information, media production, including value judgment of degree of its reliability.

*Ключевые слова: внутренняя референтность, внешняя референтность, социальное познание, значимые отношения, медиапродукция, медиапотребление, когнитивные оценки.*

Как известно, понятие «референтность» впервые было использовано американским психологом Г. Хайменом, установившим устойчивую связь между суждениями людей о себе и теми социальными группами, с которыми они себя идентифицируют, а также соотносят свои взгляды и мнения. Однако за последние три десятилетия трактовка данного понятия в социальной психологии значительно расширилась. К настоящему времени с термином «референтность», как правило, связывается целый ряд достаточно распространенных феноменов, возникающих всякий раз, когда кто-либо в своей деятельности сознательно или неосознанно ориентируется на мнения, цели и ценности отдельных лиц и/или социальных групп.

Во всех известных трактовках понятия «референтность» можно усмотреть «отношения значимости» и, как следствие, явной избирательности, возникающей при определении (оценивании) субъектом тех или иных мнений, позиций, идеалов. При этом функцию референтного объекта может выполнять даже не существующая в реальности персона, например, исторический, литературный, мифический или вымышленный герой.

Следует отметить, что личностный рост и накопление социального опыта могут приводить к существенным изменениям в личностном восприятии объектов референтных отношений, поэтому нередко, изучая динамику становления личности, можно наблюдать постепенную замену одних референтных групп или лиц на другие. При всей динамичности личностных трансформаций в сознании большинства индивидов (вне зависимости от их этнической принадлежности, образовательного статуса и экономического положения) всегда имеет место упомянутое выше «отношение референтности» к тем или иным группам и лицам. Необязательно также реальное членство человека в тех группах, с которыми он себя соотносит и которые являются для него референтными.

Анализ современных научных представлений о референтности показывает, что в большинстве наблюдаемых и описываемых случаев исследователи, по сути, говорят о регуляторном психологическом механизме, позволяющем личности выстраивать приоритеты и стратегии социальной самореализации. При этом референтность как некое устойчивое качество не является чем-то объективным, т. к. заключается в приписывании определенных характеристик персоне или группе. Другими словами, это целиком и полностью продукт субъективного восприятия. Таким образом, свидетельствуя о низкой или высокой референтности кого-либо, мы отражаем меру его субъективной значимости в восприятии другого лица.

Однако существуют и такие варианты личностного развития, при которых референтное отношение субъекта может замыкаться частично или преимущественно на его собственном Я. В некоторых психологических концепциях и направлениях для таких случаев используются термины «внутренняя ориентация» или «внутренняя референтность» [3]. В ракурсе данного исследования внутренняя референтность представляет для нас интерес как фактор, оказывающий влияние на социальное познание личности в целом и ее восприятие современной медиапродукции в частности. Следует отметить, что предпосылки возникновения внутренней референтности к настоящему времени исследованы недостаточно. Как показал анализ работ Э. Эриксона, автора эпигенетической концепции личностного развития [4], и ряда его последователей [2], факторы, предрасполагающие к развитию «внутренней референтности», следует искать как в индивидуальных задатках, так и в психобиографическом опыте, определяющем динамику социального становления личности. Иначе говоря, данные факторы могут происходить из достаточно широкого контекста: от потери доверия личности к окружающим (при раннем травматическом опыте) до идеализированного представления человека о самом себе, основанного на реальных или мнимых преимуществах. Во многих случаях внутренняя референтность как качество личности может быть проявлена в достаточно узкой сфере, например, в профессиональной, коммуникативной или игровой деятельности.

Как показал анализ данных исследования, осуществляемого нами *при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 10-06-00211а*, среди молодого поколения медиапотребителей внутренняя референтность проявляется достаточно редко. Как правило, она более выражена у незначительной части молодых людей ( $20\pm 5\%$  в различных выборках), имеющих высокую устойчивость по отношению к ситуациям неопределенности. Эти молодые люди также отличаются более выраженной направленностью на профессиональный успех и личностное развитие. Их поведение детерминируется преимущественно внутренними мотивами, связанными с потребностью в достижении высокого социального статуса. Они способны решительно действовать в ситуациях оправданного риска, демонстрируют низкие показатели внушаемости и высокий уровень самостоятельности во многих сферах социальной практики. Таким образом, внутренняя референтность, проявляемая ими при оценке разного рода медийных продуктов (художественных фильмов, рекламных роликов, музыкальных клипов), является одной из составляющих их общей жизненной позиции и стратегии достижения лидерства.

Следует отметить, что специфика проявления внутренней референтности заключается в том, что процесс оценки личностью неких значимых для нее объектов или явлений реализуется посредством ее обращения к осознаваемым или неосознанным эталонам, идеалам, образцам. Иными словами, решающее значение в этом процессе имеет доступ к субъективно проявленным источникам внутренней мудрости, духовно-психическим ресурсам.

Влияние такого фактора, как доминирование внутренней / внешней референтности, с неизбежностью проявляется при формировании и развитии индивидуальной культуры потребления медиаинформации. Медиапотребление как значимый компонент социального познания современного человека – динамический процесс, в котором можно обнаружить сложное сплетение эмоционально-чувственных переживаний, избирательной когнитивной активности и широкой практической деятельности. Процесс повседневного потребления медиаинформации регулируется и направляется



под влиянием целого ряда когнитивных и поведенческих метапрограмм. Одни из них более значимы, другие – менее. К настоящему времени описан целый ряд взаимосвязанных метапрограмм, опосредованно влияющих на процесс сбора и оценки самой различной информации, медиапродукции, циркулирующей в глобальном медиапространстве.

В идеале наше познание социальной реальности должно опираться одновременно на два варианта данных метапрограмм: мы должны стремиться продуктивно соединять поток информации из внешних источников с информацией, продуцируемой в ходе творческой деятельности, рефлексии, осмысления и переосмысления получаемого личного опыта. Однако в реальности большинство из нас хорошо делает что-то одно: либо сканирование и обобщение информации, либо творческую переработку ограниченного объема информации в новые идеи и знания. Каким образом такого рода «однобокие» стратегии находят выражение в процессе сбора и анализа медиаинформации? И каковы при этом сознательно или неосознанно применяемые критерии ее оценки? Рассмотрим более подробно соответствующие психологические характеристики указанных стратегий.

1. При *доминировании внешней референтности* оценка значимости, достоверности информации производится на основе оценки ее соответствия внешним референтам, т. е. для подтверждения значимости информации человек опирается на следующую систему внешних критериев:

- расположение, статус сообщения в медийном пространстве (например, осознанно или бессознательно учитывается то, кто является источником сообщения, эфирное время, отведенное для этой информации, и т.д.);
- фактологическая обоснованность, научная доказанность информации;
- мнение авторитетных лиц (признанных экспертов, специалистов и т.д.);
- количество людей, доверяющих этой информации (медиапродукции) или подтверждающих ее значимость, ценность.

Для людей с высоким уровнем внешней референтности характерно восприятие мира, ориентированное на социальный контекст, т.е. на общественное мнение, внешний антураж, расстановку сообщений в медийном поле. Многие молодые люди в силу отсутствия у них богатого жизненного опыта и, как следствие, внутренних критериев оценки сообщения вынужденно ориентируются на внешний контекст, мнение большинства. Однако необходимо помнить, что при такой стратегии возможны перцептивные и когнитивные ловушки, установленные в ходе экспериментов С. Аша. Как доказал С. Аш, многие люди склонны конформно подстраиваться под мнение большинства, даже если оно полностью противоречит их собственному сенсорному, жизненному опыту. Не случайно современные СМИ в целях повышения значимости сообщения (медиафакта) специально организуют его встраивание в так называемый «мейнстрим» – доминирующее общественное мнение. Например, для его обсуждения собирается научная конференция, даются эксклюзивные интервью и звучат официальные заявления авторитетных лиц.

2. При *доминировании внутренней референтности* оценка значимости, ценности, достоверности информации основывается на степени соответствия внутренним критериям, к которым можно отнести следующие:

- субъективная оценка смысла и значимости информации (новых сведений, сообщений) посредством ее соотнесения с тем, что ранее было известно реципиенту или ранее осмыслено им;
- анализ субъективных (пусть даже необъяснимых рационально) ощущений, чувств, эмоций, которые вызывает оцениваемое сообщение;
- анализ степени соответствия новой информации общим представлениям реципиента о мироустройстве, существующих социальных отношениях;
- опора на интуитивную оценку достоверности или ложности получаемых сообщений (медиафактов).

Следует отметить, что внутренняя референтность в соединении с гибкостью мышления и высокой образованностью может выступать как весьма ценное личностное свойство в тех случаях, когда в общественном сознании и, как следствие, в медиапространстве нет четких критериев для

оценки какого-либо явления, факта, сообщения. Однако в своем предельном выражении, а также во многих ситуациях социального и личного взросления она может препятствовать внутригрупповой адаптации и профессиональной самореализации. Вероятно, по этой причине многие достаточно успешные бизнесмены, имеющие высокий уровень внутренней референтности, отнюдь не стремятся распространять приоритетность субъективного оценивания на все внешние явления и все сферы управленческой деятельности. Более того, они намеренно привлекают разного рода экспертов, опытных профессионалов для получения более объективной оценки тех или иных явлений, текстов и источников информации, даже если последнее слово остается за ними.

Одной из наиболее трудно разрешимых проблем развития осознанного медиапотребления является тот факт, что при запредельно больших объемах потребления информации наша внутренняя рефлексивная, аналитическая активность снижается до минимума, что делает нас более пассивными и механистичными в восприятии информации, недостаточно критичными в ее оценках. Если же мы жестко ограничиваем объем потребляемой информации и количество ее источников, то рискуем принять решение, основанное на неполных данных, например, сделать скороспелое, преждевременное обобщение относительно той или иной проблемы и способов ее решения.

Развитие культуры потребления информации предполагает умение находить оптимальное соотношение между необходимым объемом требуемой информации, ее качеством и достаточным количеством рассмотренных источников для принятия взвешенного решения. В данном случае вступает в силу широко известный принцип Парето: 20% из всех имеющихся источников по той или иной тематике несут 80% требуемой информации. Остается только правильно отобрать эти 20%, что опять же требует определенных умений оценки медиасреды в целом и навыков работы с медиатекстами. В противном случае на отбор этих 20% источников могут быть потрачены все те же 80%, а то и все 100% имеющегося времени. А это значит, что резко сокращается количество времени на критическое осмысление и творческую переработку полученного материала.

Высокая значимость фактора внутренней / внешней референтности для развития культуры потребления информации на практике заключается в следующем: в тех случаях, когда в самом обществе, медийном поле отсутствуют четкие критерии для определения ценности тех или иных сведений (или индекса достоверности сообщений), многие медиапотребители стремятся поскорее и зачастую механически определиться с их оценкой. В силу дефицита свободного времени и жизненного опыта они либо автоматически оценивают все сведения на основе сугубо внутренних критериев, либо слепо доверяют авторитетным мнениям. В итоге и в первом и во втором случае их ждут ошибки, разочарования и даже отчаяние. Иными словами, им не хватает навыков гибкого применения стратегий оценки достоверности и значимости медиаинформации. Во многих случаях внутренняя / внешняя референтность должна проявляться избирательно, т. е. при оценивании определенного круга явлений, социальных объектов.

Таким образом, задачей специалистов-практиков в области медиапсихологии является обучение медиапотребителей умениям и навыкам гармоничного соединения всех рассмотренных преимуществ внешней и внутренней референтности для получения предельно выверенной оценки любого рода жизненно значимой медиаинформации.

## Л и т е р а т у р а

1. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы. Харьков : Изд-во гуманист. ун-та, 2007.
2. Marcia J.E. . Development and Validation of ego-identity status // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. № 3. P. 551–558.
3. Холл М., Боденхамер Б. 51 метапрограмма НЛП. Прогнозирование поведения, «чтение мыслей», понимание мотивов. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
4. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. М. :Флинта, 2006.

**К.В. Мартиросян**

## **Человек как субъект суверенного психологического пространства: этнокультурный аспект**

The problem of person's subjectivity with reference to a construction of sovereign psychological space is discussed. Russian and Armenian respondents have taken part in the presented research.

*Ключевые слова:* психологическое пространство личности (ППЛ), суверенность, автономия.

Актуальность проблемы *психологического пространства личности* (ППЛ) в контексте межэтнического общения связана с изменениями экономического, политического, религиозного и собственно этнопсихологического характера. Можно по-разному оценивать ситуацию распада бывшего Советского Союза, неоднозначно относиться к отделившимся от него суверенным теперь уже государствам. Однако многие представители этих народов живут в России и постоянно вступают во взаимодействие в социуме. Одна из проблемных особенностей этого взаимодействия состоит в том, что представители разных этнических культур, как правило, не хотят нивелировать свои этнокультурные и этнопсихологические особенности. На индивидуальном уровне это сохранение того, что во многом конституирует личность, служит построению и сохранению эго-идентичности.

Пребывая в одном географическом и экономическом пространстве (страна, город), в общем пространстве общественно-культурных отношений (институты культуры, социализации, образования), в едином социально-коммуникативном пространстве (дом, подъезд), мы неизбежно «соприкасаемся» нашими ППЛ. Соприкосновение может быть экологичным и толерантным или интервентным и интолерантным. На психологическом уровне, в отличие от уровня общественных и социальных отношений, качество межэтнического взаимодействия определяется отношением ППЛ.

ППЛ – субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий стратегию жизни человека, – включает комплекс физических, социальных и психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (территорию, личные предметы, социальные привязанности, установки). Субъективно ППЛ опирается на совокупность физических и психологических маркеров, отделяющих ППЛ одного человека от ППЛ другого [1]. Мы исследовали *суверенность психологического пространства* (СПП). Функция СПП – защищать и развивать ППЛ, опираясь на опыт автономного поведения. СПП может быть понята как селекция внешних влияний, обозначающая пределы личной ответственности и идентичность человека [3]. Кроме этого, ППЛ само представляет собой развивающуюся систему, обладающую динамичным хронотопом [2].

Целью исследования было выявление психологических аспектов становления и развития суверенности психологического пространства людей, сформировавшихся в различных национально-психологических, социально-политических, экономических условиях (на материале исследований жителей Армении и России). Планировалось выявить, существуют ли статистически значимые различия в уровне, структуре СПП и динамике ее развития у представителей армянской и русской национальностей, а также в молодом и взрослом возрастах.

Участниками исследования стали 126 человек, включая студентов (18–23 лет) и более старших (30–50 лет) граждан Армении и России; применялись методики «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бочавер); самоактуализационный тест (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз); морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); «Стратегии самоутверждения личности» (Е.П. Никитин, Н. Е. Харламенкова), а также статистические методы (пакет SPSS 11.0).

Подведем итоги исследования.

1. Можно констатировать, что и по всей выборке, и в группах респондентов в зависимости от пола, возраста, национальности преобладают средние и высокие показатели по суверенности пси-

хологического пространства. Более 70% респондентов способны контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, обеспечивать успешность разрешения жизненных задач и в конечном счете устанавливать собственное авторство по отношению к жизненному пути в целом. Суверенность также проявляется в переживании аутентичности собственного бытия, уместности в пространственно-временных и ценностных обстоятельствах своей жизни, которые человек создает либо принимает, уверенности человека в том, что он поступает согласно собственным желаниям и убеждениям.

2. Показатели по каждому измерению (сектору) ППЛ (суверенность физического тела (СФТ), территории (СТ), мира вещей (СВ), привычек (СП), социальных связей (СС) и ценностей (СЦ)). 77,8% всех респондентов ориентированы на СФТ – сохранение соматического благополучия; СТ выражена у 65,1% всех респондентов – переживание безопасности физического пространства, на котором находится человек (суверенность в контексте жилищных условий); СВ выявлена у 76,2% респондентов, что подразумевает уважение к личной собственности человека, распоряжаться которой может только он; у 76,2% выявлена СП – принятие временной формы организации жизни человека; СС наблюдается у 77% респондентов – право иметь друзей и знакомых, которые могут не одобряться близкими; СЦ преобладает у 83,3% опрошенных, что подразумевает свободу вкусов и мировоззрения.

3. Сравнение двух возрастных групп не выявило существенных статистических различий ( $U$  – критерий Манна-Уитни). Однако в молодом возрасте общий показатель СПП (особенно у юношей) выше, чем в зрелом. Молодежь менее чувствительна к давлению извне и склонна рассматривать взаимодействие с миром как подтверждающее автономию. Взрослые, напротив, чувствительны к давлению извне и склонны рассматривать взаимодействие с миром как ущемляющее их автономию.

4. Сравнение групп по полу позволило выявить существенные различия как по основному показателю СПП ( $p=0,014$ ), так и отдельно по его измерениям, а именно: СФТ ( $p=0,001$ ), СТ ( $p=0,0055$ ), СС ( $p=0,01$ ) – больше у мужчин; СВ ( $p=0,036$ ), СП ( $p=0,014$ ) – больше у женщин.

5. Для двух этнических выборок выявлены существенные различия по таким секторам ППЛ, как физическое тело ( $p=0,014$ ), территория ( $p=0,002$ ), мир вещей ( $p=0,007$ ), социальные связи ( $p=0,029$ ).

Армянские юноши демонстрируют более высокий уровень суверенности (в некоторых случаях значения попадали в область квазисуверенности); чувствуют себя свободными в выборе социальных контактов ( $p=0,029$ ) (которые могут не контролироваться извне) и удовлетворении основных физиологических потребностей ( $p=0,014$ ). Можно предположить, что они раньше по сравнению с девушками и своими русскими сверстниками начинают самостоятельно жить (в силу особенностей воспитания, укоренившихся стереотипов отношения к представителям мужского пола в Армении) и реже сталкиваются с переживаниями физического дискомфорта.

Обращает на себя внимание также высокая по сравнению с русскими юношами территориальная свобода. В то же время армянские юноши не вполне свободны по сравнению со своими русскими сверстниками в выборе тех личных вещей и предметов, которыми пользуются в быту. Армянки (как молодые, так и представительницы старшего поколения) по своим показателям суверенности во многом отличаются как от армян, представителей мужского пола, так и от группы русских респондентов (мужчин, женщин). Общий уровень суверенности у них существенно ниже (они чаще подвержены внешнему контролю и оценкам: в молодом возрасте – родителей, а затем – мужа и его родственников). Однако такое подчинение не обретает форму предрешенности, а представляет собой некий способ проявления приверженности традициям, а также уважения, почитания старших, семьи супруга и т. д. Молодые армянки чаще испытывают физический дискомфорт, возможно, вызванный бытовыми условиями. Если русские девушки более или менее могут реализовывать свою потребность в личной собственности, то у армянских девушек соответствующий показатель близок к нижней границе. Характерно, что если армяне-юноши могут отстаивать свои ценностные уста-

новки, то армянки-девушки чаще испытывают разочарование от того, что их мировоззрение существенно отличается от мировоззрения родителей, поэтому конфликт отцов и детей в Армении потенциально более вероятен между родителями и дочерьми, чем между родителями и сыновьями. Вполне возможно, что девушки хотели бы вести другой образ жизни, чем их родители; у юношей подобного конфликта не отмечается, а если он и присутствует, родители больше считаются с мнением своих сыновей, нежели дочерей.

Русские респонденты (как мужчины, так и женщины) демонстрируют примерно одинаковые показатели и по общему уровню СПП, и отдельно по каждому измерению (сектору) – это средние значения, находящиеся в пределах статистической нормы. Лишь по некоторым секторам ПППЛ (мир вещей, социальные связи) наблюдаются незначительные расхождения, что обусловлено гендерными особенностями. Россиянки (как молодые, так и представительницы старшего поколения) по своим показателям суверенности практически не отличаются ни от русских мужчин, ни от группы армянских респондентов (мужчин, женщин). Общий уровень суверенности у них находится в пределах статистической нормы – чуть выше среднего. В отличие от армянок россиянки реже сталкиваются с внешним контролем, обусловленным социальными и культурными стереотипами, присутствующим в обществе.

Таким образом, гипотезы нашего исследования подтвердились. Анализ нормативных показателей СПП показал, что психологическое пространство при переходе от одного возраста к другому действительно меняется и что траектория и темпы его развития различны в зависимости от пола и этнической принадлежности.

#### Л и т е р а т у р а

1. Валеди́нская О.Р., Нартова-Бочавер С.К. Личное пространство человека и возможности его «измерения» // Психология зрелости и старения. М., 2002.
2. Медведев А.М., Шокина Е.В. Хронотоп как схема понимания развития личности // Теоретические и прикладные аспекты психологии развития: проблемы, решения, перспективы : сб. науч. тр. / под ред. И.С. Морозовой. Кемерово, 2007. С. 166–171.
3. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб. : Питер, 2008.

*С.А. Минюрова*

### **Психологическое содержание ценностной перспективы образа возможного Я на ступени среднего профессионального образования\***

This article discusses the psychological structure and content of the components of the image «possible self» of students in primary and secondary professional education.

*Ключевые слова: ценностная перспектива, образ возможного Я, представления о лично-профессиональном будущем.*

Современное общество, ориентированное на инновации и внедрение новых технологий, заинтересовано в специалистах, способных самостоятельно проектировать лично-профессиональное развитие в постоянно меняющихся условиях. Формирование этих способностей уже на этапе обучения является одной из важнейших задач, стоящих перед системой образования. Значимость формирования в период профессиональной подготовки характеристик, которые составляют психологическое содержание образа возможного Я как структурных компонентов профессиональной Я-концепции, отмечается в работах многих отечественных ученых [2; 3].

При этом исследователи фокусируют внимание либо на выявлении и описании представлений человека о себе в будущем, либо на изучении его способности определять и претворять в жизнь

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГИФ (проект № 10-06-83625a/y).



задачи своего развития. Однако следует констатировать, что вне поля исследовательского внимания остается проблема ценностных оснований образа возможного Я. Хотя именно ценности, являясь важнейшим структурным компонентом направленности личности, создают основу для определения человеком вектора изменения себя как открытой саморазвивающейся системы [1]. Особую значимость при этом приобретает ценностная перспектива – представления человека о своих ценностях, ценностных ориентациях в конкретном будущем (Д.А. Леонтьев). Мы придерживаемся позиции, согласно которой ценностные представления переживаются как идеалы – конечные ориентиры желательного состояния дел, а критерии желательности определяются их совместимостью со стратегическими целями и направленностью личности [4]. В качестве ориентиров желательного состояния дел для молодых людей на этапе профессионального обучения выступает содержание тех или иных образов собственной карьеры. Критерии желательности определяются совместимостью образов будущей карьеры с психологическими характеристиками личности, ее готовностью и способностями к постановке и достижению целей. Исходя из этого и обобщив исследования по проблеме представлений человека о собственном личностно-профессиональном будущем, мы выделяем в *структуре* ценностной перспективы образа возможного Я три основных компонента: когнитивный (представления о себе как личности в будущем, ценностные представления о будущей карьере); аффективно-мотивационный (отношение к собственному личностно-профессиональному будущему); регулятивно-деятельностный (готовность управлять своим поведением и деятельностью для достижения будущих целей).

Мы выдвинули гипотезу о том, что существуют особенности в проявлении компонентов ценностной перспективы образа возможного Я у студентов, получающих профессию по программам начального и среднего профессионального образования. Для проверки гипотезы проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление структуры и психологического содержания ценностной перспективы образа возможного Я у студентов учреждений среднего профессионального образования разного уровня. В исследовании приняли участие 208 студентов 1-го и 2-го курсов, из них 103 юноши и 105 девушек в возрасте от 15 до 18 лет ( $M = 16,68$ ,  $SD = 0,93$ ), обучающихся в учреждениях начального (базовый уровень подготовки) и среднего (повышенный уровень подготовки) профессионального образования Екатеринбургского профессионального лицея им. Курочкина, Нижнетагильского строительного техникума, Екатеринбургского промышленно-экономического колледжа, Нижнетагильского педагогического колледжа № 1.

В соответствии с теоретическими представлениями, целями и задачами исследования была разработана методическая процедура для изучения структурных компонентов ценностной перспективы образа возможного Я. В нее вошли методики: тест 20 высказываний «Кто Я» (М. Кун и Т. Макпартленд), методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн), методика «Личностный дифференциал», метод мотивационной индукции (Ж. Нюттен), методика «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская), методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов), опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова).

Для обнаружения особенностей психологического содержания ценностной перспективы образа возможного Я была выполнена следующая обработка полученных по методикам данных:

- в каждой группе выполнен сравнительный анализ средних значений всех показателей, отражающих представленность когнитивного, аффективно-мотивационного, регулятивно-действенного компонентов ценностной перспективы образа возможного Я;
- выявлены значимые различия между группами в значениях показателей, отражающих представленность когнитивного, аффективно-мотивационного, регулятивно-действенного компонентов ценностной перспективы образа возможного Я;
- определены взаимосвязи между показателями внутри каждого компонента ценностной перспективы образа возможного Я.

Математико-статистическая обработка включала статистический критерий нормальности Колмогорова-Смирнова, параметрический критерий t-Стьюдента для независимых выборок,

факторный анализ методом главных компонент (Maximum likelihood) с последующим Varimax-вращением. Обработка полученных данных осуществлялась с использованием статистического пакета SPSS 13.0 for Windows.

Анализ результатов позволил обнаружить следующие особенности психологического содержания ценностной перспективы образа возможного Я у студентов начального и среднего профессионального образования.

*Когнитивный компонент.* Для студентов, осваивающих повышенный уровень среднего профессионального образования, в образе возможного Я большее значение имеет социальный, профессиональный статус, который они приобретут, а также собственное эмоциональное состояние. Однако у студентов, осваивающих базовый уровень профессионального образования, достоверно выше показатели, отражающие их ориентацию на конкуренцию, победу над другими, преодоление препятствий, склонность к риску, решение трудных задач, новизну, разнообразие деятельности.

*Аффективно-мотивационный компонент.* Студенты, осваивающие базовый уровень образования, прогнозируют в будущем неудовлетворенность собственным поведением, уровнем социальных и профессиональных достижений. Для них характерно переживание зависимости от внешних обстоятельств и оценок, пассивность, нейтральность эмоциональных реакций, недостаточный самоконтроль. Студенты, осваивающие повышенный уровень среднего профессионального образования, напротив, ориентированы на то, что в будущем будут проявлять активность в учебной и учебно-профессиональной деятельности, в организации собственного досуга и развлечений. При этом следует отметить специфику формирования отношения к себе во временной перспективе. Студенты этой группы открыты настоящему и ближайшему будущему, однако переживают негативные эмоции по поводу далекого будущего. Для них характерны более высокие показатели негативного восприятия будущей действительности.

*Регулятивно-действенный компонент.* Студенты, осваивающие повышенный уровень среднего профессионального образования, проявляют большее стремление к независимости от окружающих людей, реализации своих возможностей. У них более развиты способности к прогнозированию, планированию событий своего будущего в профессиональной сфере. У представителей этой группы достоверно выше уровень индивидуальной меры рефлексивности, а также ориентации на самостоятельность. У студентов, осваивающих базовый уровень профессионального образования, выявлен низкий уровень развития рефлексии и поведенческой гибкости. Они менее самостоятельны в принятии решений.

Факторный анализ позволил свести всю совокупность показателей к трем основным факторам, которые можно рассматривать как ряд последовательных состояний сознания, сопровождающих переживание ценностных представлений о себе и будущей карьере (Т.Н. Березина).

*Когнитивный компонент.* У студентов начального профессионального образования обнаружены три варианта состояний, сопровождающие переживание ценностных представлений о себе и будущей карьере. Первый вариант – «ориентация на управление другими людьми и независимость в будущем» (28,5% – здесь и далее процент объяснимой дисперсии). Студенты переживают будущее как насыщенное разнообразными событиями, себя – как независимых людей, самостоятельно справляющихся с жизненными ситуациями, ориентированных на интеграцию усилий других людей. Второй вариант – «стабильность и интеграция стилей жизни в перспективном будущем» (21,9%). Состояние является противоположным первому. Студенты переживают будущее как стабильное, неизменное, постоянное, стремятся, чтобы в жизни было все сбалансированно. Третий вариант – «противоречивое представление о себе в будущем» (9,6%) – отражает переживание противопоставления своих представлений о желаемых в будущем личностно-волевых характеристиках и профессиональных характеристиках.

У студентов среднего профессионального образования переживание ценностных представлений о себе и будущей карьере сопровождается тремя вариантами состояний. Первый вариант – «ори-

ентация на независимость, помощь другим людям и конкуренция в стабильном будущем» (26,9%). Студенты переживают будущее как стабильное, неизменное, предсказуемое. Во взаимоотношениях с другими людьми они ориентированы на победу, но в то же время не отказывают им в помощи. Основной ценностью является независимость при принятии решений. Второй вариант – «противоречивое представление о собственном имидже в будущем» (18,6%) – отражает переживание противопоставления своих представлений о желаемых в будущем телесно-физических характеристиках. Третий вариант – «противоречивое представление о социальном позиционировании себя в будущем» (8,2%) – отражает переживание противопоставления своих представлений о желаемом проявлении себя как яркой уникальной личности или как носителя общепринятых, нейтральных характеристик, свидетельствующих о «маскировочной» функции.

*Аффективно-мотивационный компонент.* У студентов начального профессионального образования три варианта состояний сопровождают переживание ценностных представлений о временной перспективе будущего лично-профессионального пути. Первый вариант – «переживание представленности во временной перспективе профессиональной деятельности и общения с другими людьми» (26,4%), второй – «переживание представленности во временной перспективе учебной деятельности и общения с другими людьми» (17,8%), третий – «негативное переживание прошлого или закрытое будущее» (10,5%). На фоне переживания прошлых негативных событий будущее воспринимается как негативное, закрытое.

У студентов среднего профессионального образования выявлены три варианта состояний, сопровождающих переживание ценностных представлений о временной перспективе будущего лично-профессионального пути. Первый вариант – «переживание представленности во временной перспективе негативной направленности на профессиональное обучение в будущем» (25,2%) – характеризует негативное отношение к возможному в будущем периоду профессионального обучения, что может быть связано с нежеланием учиться по выбранной специальности. Второй вариант – «переживание представленности во временной перспективе позитивной направленности на профессиональную деятельность» (21,0%). В данном случае студенты позитивно относятся к своей профессиональной деятельности и осознают ее значимость для взрослой жизни. Третий вариант – «переживание “здесь и сейчас” или приоритет настоящего перед будущим» (14,0%). Для студентов значимыми являются события настоящей жизни, им сложно представить свое будущее через несколько лет.

*Регулятивно-деятельностный компонент.* У студентов начального профессионального образования формирование готовности управлять своим поведением и деятельностью для достижения будущих целей связано с тремя вариантами состояний. Первый – «готовность осознанно и гибко планировать будущее» (25,8%) – отражает осознанное планирование и гибкое управление своим поведением для достижения целей, второй – «готовность к автономному управлению в будущем своим поведением и деятельностью» (18,6%), третий – «готовность к осознанной организации в будущем своего поведения и деятельности» (10,6%) – отражает высокий уровень развития индивидуальной рефлексии и процесса планирования.

Формирование готовности управлять своим поведением и деятельностью для достижения целей у студентов среднего профессионального образования сопровождается тремя вариантами состояний. Первый вариант – «готовность детализированно планировать будущее» (24,4%), второй – «готовность к автономному управлению в будущем своим поведением и деятельностью» (19,2%), третий – «готовность осознанно планировать будущее» (12,1%) – отражает высокий уровень развития процесса саморегуляции «планирование».

Полученные результаты указывают на то, что особое внимание следует обратить на формирование временного аспекта ценностной перспективы образа возможного Я. Важно преодолеть выявленное в исследовании негативное отношение студентов к своему прошлому опыту (возможно, связанное с неуспешностью в школьные годы) и к лично-профессиональному будущему (воз-

можно, обусловленное нестабильностью ситуации на рынке труда и затруднением с определением своего места в этой ситуации).

Анализ полученных результатов позволил выявить проблемные зоны в формировании ценностной перспективы образа возможного Я на ступени среднего профессионального образования. Выявлено отсутствие ориентации на самопознание и саморазвитие, противоречивость представлений о себе в будущем (когнитивный компонент). Обнаружено негативное отношение молодых людей к своему учебному прошлому и настороженное отношение к личностно-профессиональному будущему (аффективно-мотивационный компонент). Установлено, что готовность к управлению своим поведением и деятельностью в будущем зависит от мнения окружающих людей и собственной эмоциональной оценки (регулятивно-деятельностный компонент).

Психолого-педагогическим условием, способствующим преодолению выявленных проблемных зон, может стать обогащение представлений учащихся и студентов о личностно-профессиональном будущем в рамках специально разработанных программ психологического сопровождения.

#### Л и т е р а т у р а

1. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 46–55.
2. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопр. психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
3. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2005.
4. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопр. психологии. 2001. № 1. С. 57–66.

*Н.С. Михайлова*

#### **Становление и развитие самообразовательной деятельности студента-заочника в практике высшего образования**

This paper presents some aspects of the theory and practice of self-education activities of part-time students. The results of university teacher's inquiry about their attitude to the problems of self-education and the organization of educational processes of correspondence course students have been represented. The author gives some ideas of self-education activities, a teacher's role in self-educational activities of correspondence course students.

*Ключевые слова: самообразовательная деятельность, студент-заочник, позиция педагога.*

Становление субъектности в профессиональном образовании, на наш взгляд, связано с развитием самообразовательной деятельности студента (далее – СОД). Система образования призвана инициировать механизмы саморазвития человека. Вместе с тем анализ современной литературы отражает актуальность реализации данного процесса в практике. Особенно остро проблема стоит в заочном образовании. Практика показывает, что большинство студентов-заочников не только не готовы к саморазвитию, но не способны даже к эффективному выполнению самостоятельной работы. Результаты проведенного констатирующего эксперимента (выборка – 407 респондентов) позволили зафиксировать противоречие между наличием у студента-заочника потребностей в СОД и отсутствием знаний, умений, навыков, способностей, необходимых для ее эффективного осуществления. Постоянно осуществляет СОД незначительная часть респондентов (11%), однако даже в данной группе превалирует наличие общей, неконкретизированной цели (80%); неспособность или частичная способность самостоятельно определять и корректировать нормы своей

деятельности (цели, ценности, основания, задачи, стратегический и тактический планы, программы и т.д.); низкий уровень владения способами мышления и деятельности (более чем у 60%). Различными приемами работы с текстами (по самооценке заочников) в полной мере владеют только 11,8% респондентов; 62,25% – слабо владеют; 20,14% – знают о существовании различных методов и приемов работы с текстами, но не всеми владеют в полной мере; 6,6% – не знают методы и приемы работы с текстом. В группе респондентов, время от времени осуществляющих СОД, показатели еще ниже: например, общий, неконкретный характер цель имеет уже у 94,7% респондентов. Среди основных препятствий осуществления СОД опрошенные выделили отсутствие свободного времени, при этом 20% считают планирование вообще пустой тратой времени, 58% пытались создать личный ежедневник, но делали это нерегулярно. Можно говорить о недооценке респондентами механизмов самоорганизации и самоуправления, распространенности позиции неэффективно-го исполнителя, стихийности в деятельности, в том числе в СОД.

Образовательный процесс студентов-заочников, основная часть которого проходит вне стен вуза, сложен и не может быть однозначно определен, он, скорее, вероятностен. Невозможно организовать самостоятельную работу и самообразование каждого студента-заочника. При этом существует принципиальная возможность организации в вузе учебного процесса, запускающего механизмы самообразования и саморазвития человека посредством педагогических условий СОД студента-заочника.

В научной литературе существуют различные представления о феномене СОД, что объяснимо как различными методологическими основаниями исследований, так и множественностью ее функций. Ключевыми в становлении теории самообразования выступили 1974–1978 гг. Именно в это время в разных регионах СССР группами исследователей был создан ряд теоретических работ по самообразованию и СОД [1; 5; 7]. Так, А.К. Громцева, опираясь на труды М.Н. Скаткина и др., обозначила проблему выделения самообразования в отдельную категорию науки: «Для того, чтобы решить задачу формирования потребности в самообразовании и готовности его производить, нужна общая теория самообразования как своеобразного вида человеческого учения» [1, с. 75]; Б.Ф. Райский впервые сформулировал гипотезы закономерностей самообразования [7, с. 13–15] и т.д. Начиная с данного периода вопросы организации самообразования стали рассматриваться во взаимосвязи с модельными представлениями исследователя о СОД субъекта, отдельно было выделено самообразование студентов (Н.Д. Хмель, Н.Д. Иванова и др.). В качестве определяющих работ по проблеме организации СОД студентов можно выделить исследования Г.Н. Серикова [6], П.И. Пидкасистого [4], В.А. Корвякова [2] и др.

Анализ современной литературы позволяет выявить различные позиции исследователей в понимании СОД, которые можно систематизировать по следующим критериям: 1) *отношение к образованию*: а) самообразование есть результат полученного образования (А. Дистерверг); б) самообразование – внутренняя сущность всякого образования (П. Каптерев); 2) *отношение к самостоятельной работе*: а) понятия «СОД» и «самостоятельная работа» синонимичны, взаимозаменяемы; б) понятия «СОД» и «самостоятельная работа» – принципиально различные понятия; 3) *отношение к воспитанию*: а) СОД есть результат и цель воспитания, составная часть самовоспитания; б) СОД включает в себя процессы самовоспитания; 4) *отношение к учению и бытию*: а) СОД ограничена процессами познания и обучения (познавательная деятельность); б) СОД – бытийная категория; 5) *отношение к управлению и контролю*: а) СОД может быть управляема и контролируема извне, причем наличие такого контроля и управления повышает ее эффективность; б) СОД, в отличие от самостоятельной работы, основана на «само»-процессах (самоуправление, самоорганизация, самоконтроль, самооценка и т.д.); ее эффективность не зависит от наличия внешнего контроля; б) *отношение ко времени*: а) СОД – самостоятельная познавательная деятельность в свободное от работы и учебы время; б) СОД – непрерывная деятельность, объединяющая все жизненные «само»-процессы, неотделимая от времени сознательной жизни человека; 7) *отношение понятий «самооб-*



разование» и «СОД»: а) понятия «самообразование» и «СОД» полностью синонимичны; б) существует различие в использовании данных понятий: понятие «самообразование» в большей степени отражает процесс, понятие «СОД» акцентирует внимание на значении субъекта деятельности.

Нам близки позиции авторов, рассматривающих СОД в контексте «построения», «достраивания» своего образа, саморазвития человека. СОД понимается нами как вид деятельности, целью и содержанием которой является целенаправленное и целесообразное самоизменение субъекта, концептуально и нормативно определенное им самим, самостоятельно реализуемое на основе рефлексивных механизмов. Структура СОД студента-заочника включает взаимосвязанные компоненты (потребностно-мотивационный, концептуальный, организационно-деятельностный, рефлексивный) и уровни (исполнительский, исполнительско-управленческий, управленческо-исполнительский, управленческий), в основу которых положены следующие критерии: 1) осознания потребности в СОД и наличия мотивации к ее осуществлению; 2) ценностно-смысловой ориентации; 3) концептуализации СОД; 4) нормативной готовности к осуществлению СОД; 5) организационной готовности к осуществлению СОД; 6) реализации замысла; 7) рефлексии СОД. Механизм вхождения субъекта в СОД рефлексивный: самоопределение с выявлением позиции относительно СОД. Переход между уровнями осуществляется посредством усложнения рефлексивных процедур: самоопределения (от ситуационного к критериальному) и рефлексии (от рефлексии действия к рефлексии ситуации, рефлексии позиции; от полагающей к нормативной рефлексии, рефлексии критериев самоуправления и самооценки деятельности). При этом качественно изменяются характеристики СОД, позиция студента: от субъекта самостоятельной работы (исполнителя) к субъекту собственной деятельности, что свидетельствует о развитии его субъектности.

В качестве педагогических условий СОД студента-заочника нами определена система, включающая 1) образовательную рефлексивно-деятельностную технологию; 2) научно-методическое обеспечение, направленное на развитие методологической и рефлексивной культуры студента; 3) позицию педагога относительно СОД, выражающую *ценностное отношение к собственной СОД*, что позволяет преподавателю выступать носителем субъектного опыта самообразования, демонстрировать примеры и образцы деятельности; *гуманистическое отношение к студенту-заочнику*, что позволяет рассматривать студента как целостного человека, способного к саморазвитию, имеющего свои особенности, желания, интересы, способности, кризисные периоды и т.д.; *ответственное и конструктивное отношение к организации СОД студента-заочника*. При этом позиция преподавателя вуза является ключевым условием.

Вместе с тем опрос ППС разных вузов (82 респондента; средний возраст – 44,08 г.; средний стаж работы в вузе – 16,17 лет, из них с заочниками – 12,87 лет; различные направления преподаваемых дисциплин) отражает неготовность части преподавателей вуза к организации педагогических процессов, способствующих становлению субъектности студента и развитию его СОД. Постоянно осуществляют СОД 71,95% опрошенных преподавателей, но только 43,90% оценивают ее как эффективную. При этом 8,54% респондентов имеют разработанную концепцию / программу СОД и 37,8% – определенный замысел или ведущую идею СОД, которой руководствуются. Более половины опрошенных преподавателей вуза (51,22%) занимаются самообразованием достаточно стихийно, не продумывая деятельность заранее. Лишь 12,2% респондентов имеют четкие критерии оценки и анализа своей СОД. В том, что студент-заочник отличается от студента очной формы обучения, убеждены 97,01% опрошенных; 85,37% согласны с утверждением, что организация образовательного процесса студента-заочника должна быть иной; 53,66% уверены, что преподаватель может выступать организатором образовательного процесса, инициирующего становление субъектности и СОД студента-заочника; 36,59% указывают на возможность незначительного влияния, и 9,76% считают влияние преподавателя на самообразование студента-заочника принципиально невозможным. Только 36,59% опрошенных согласны с тем, что преподаватель *ответствен* за процессы развития студента-заочника. В необходимости изменений своей личной преподавательской практики

убеждены 35,37% опрошенных; 19,51% не задумывались об этом; 7,32% считают, что в этом нет необходимости; 31,70% отмечают, что им не хватает знаний о том, как изменить свою практику с целью повышения эффективности процессов развития СОД студента-заочника; 48,78% из опыта коллег и литературы имеют некоторое представление о возможных путях решения проблемы, но хотели бы знать больше. Это актуализирует вопросы становления соответствующей позиции педагога относительно СОД студента-заочника и педагогической компетентности преподавателя вуза [3].

Резюмируя, отметим, что реализация данных педагогических условий в практике заочного образования позволяет преодолеть разрывы между обучением в вузе как подготовкой специалиста и развитием студента-заочника как целостного уникального человека.

#### Л и т е р а т у р а

1. Громцева А.К. Самообразование как социальная категория : учеб.-метод. пособие к спецкурсу. Л. : Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1976.
2. Корвяков В.А. Научно-практические основы формирования самообразовательной деятельности студента в условиях многоуровневого высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2008.
3. Педагогика: науч.-теор. журн. РАО. Модернизация педагогического образования в России. 2010. № 5.
4. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студента. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Пед. о-во России, 2005.
5. Самообразование школьников и развитие их личности: сб. ст. Волгоград : ВГПИ, 1978.
6. Сериков Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1992.
7. Формирование у учащихся стремления к самообразованию: сб. ст. Волгоград : ВГПИ, 1976.

### **А.А. Озерина** **Процесс формирования профессиональной идентичности** **студентов бакалавриата**

The article presents the research of professional identity formation process of high school students. The statuses of professional identity have acted as the basic stages of this process and the empirical research established the cyclic character of students identification with the future profession.

*Ключевые слова: профессиональная идентичность, статусы идентичности, студенты бакалавриата, профессиональное самоопределение, кризис идентичности.*

В условиях реализации двухуровневой системы образования актуализируется проблема профессиональной идентичности (далее – ПИ) студентов. Любое научное явление происходит в определенном контексте – историческом, методологическом, идеологическом, межличностном. Уровень подготовки – бакалавриат и магистратура – создают новое образовательное пространство вуза. Необходимо исследование ПИ студентов в условиях современного изменившегося контекста.

ПИ является предметом научных исследований многих отечественных и зарубежных ученых (Э.Ф. Зеер, Е.П. Ермолаева, Н.Л. Иванова, Ю.П. Поваренков, Л.Б. Шнейдер, Н. Bergmann, J.L. Holland, J.A. Johnson). В основу нашего исследования легла статусная модель идентичности Дж. Марсия [2]. Выбор данной теории обусловлен сочетанием основной идеи этой концепции и новых стандартов образования в высшей школе – формированием готовности к действию в неопределенных, изменяющихся обстоятельствах. В процессе исследования мы модифицировали и наполнили собственным содержанием статусы идентичности, предложенные Дж. Марсия.

Цель эмпирического исследования – изучение процесса формирования ПИ студентов бакалавриата. Диагностическим инструментом явился авторский опросник «Профессиональная иден-

тичность студентов», который разрабатывался в несколько этапов, прошел психометрическую проверку и удовлетворяет основным требованиям: надежности, валидности, стандартизованности. Опросник позволяет определить статус ПИ студента – достигнутый, мораторий, предрешенный или диффузный.

Выборка составила 250 студентов 1–4-х курсов бакалавриата ГОУ ВПО «Волгоградский государственный университет». Эмпирические данные были обработаны с помощью компьютерной программы SPSS. Для того чтобы проследить, как распределились статусы ПИ в зависимости от курса обучения, мы применили таблицы сопряженности.

Согласно полученным результатам, больший процент студентов находится в «плавающем» состоянии – диффузном статусе (40,4% всей выборки), из них большее количество студентов обучаются на втором и четвертом курсах. Около трети респондентов демонстрируют статус достигнутой ПИ (30% всей выборки), большинство из них обучаются на первом (42,6% выборки студентов 1-го курса) и третьем (36,2% выборки студентов 3-го курса) курсах. Оставшаяся часть респондентов распределилась примерно одинаково между мораторием (12,8% всей выборки) и статусом предрешенной ПИ (16,8% всей выборки).

Таким образом, студенты бакалавриата составляют в основном две контрастные группы – с высоким и низким уровнем ПИ. Большинство респондентов находятся в состоянии профессиональной неопределенности, они не идентифицируют себя с профессией и не уверены, что хотят связать свое будущее с ней. Другая часть респондентов выражают желание реализовать себя в профессии, которой они обучаются. Они демонстрируют позитивное развитие ПИ. При этом остальные студенты бакалавриата либо переживают кризис ПИ и находятся в поиске своего места в профессиональном сообществе, либо считают свой выбор состоявшимся, не осознавая пассивность собственной позиции.

Анализ процесса формирования ПИ отражает следующую картину. На первом курсе студенты составляют в основном две группы с достигнутым (42,6%) и диффузным (32,8%) статусами ПИ. Высокий уровень идентификации у некоторых первокурсников скорее всего можно расценивать как продолжение школьной идентификации, которая трансформируется к концу первого года обучения в процессе переживания кризиса ПИ. Ко второму году обучения процент студентов с достигнутым статусом ПИ значительно снижается (15,3%), и растет количество респондентов, находящихся в диффузном состоянии (52,9%). Мы считаем, что на втором курсе бакалавриата нам удалось зафиксировать неблагоприятный исход кризиса ПИ. Другими словами, в процессе обучения некоторые студенты поставили под сомнение правильность своего профессионального выбора. На третьем году учебы у респондентов отмечается повышение уровня идентификации с профессией. К четвертому курсу снова нарастает кризис ПИ – увеличивается процент студентов, находящихся в моратории и диффузном статусах. Эмпирические данные о динамике статусов идентичности говорят о том, что больший процент студентов, находящихся в статусе моратория, приходится на первый и четвертый курсы, большая часть респондентов второго года обучения находится в диффузном статусе.

Исследователи отмечают, что кризис ПИ, как правило, наиболее ярко выражен в первый и последний годы профессионального обучения. С одной стороны, полученные нами данные подтверждают эту точку зрения, с другой – программа образования бакалавриата рассчитана на 4 года, т. е. студенты бакалавриата переживают кризис обучения на выпускном курсе, но на год раньше, чем будущие специалисты. Таким образом, цикличность в развитии ПИ объединяет будущих бакалавров со студентами других образовательных уровней, а именно специалитета, но обнаруживается специфика в виде более раннего переживания кризиса.

Таким образом, процесс формирования ПИ студентов бакалавриата можно описать через статусы достигнутой, моратория, диффузной и предрешенной ПИ. В период обучения в вузе у студента может наблюдаться смена одного статуса на другой. Формирование ПИ студентов бакалавриата

представляет собой нелинейный, волнообразный процесс. Пики развития уровня ПИ приходятся на первый и третий курсы, спады – на второй и четвертый. Необходимо указать, что ПИ – это сложный, интегративный психологический феномен, который связан с процессуальной активностью человека, которая, в свою очередь, основана на чувстве ответственности [1]. Таким образом, можно сказать, что результаты, отражающие снижение уровня ПИ у студентов от первого к четвертому курсу, говорят еще и о росте личностной зрелости и сознательности профессионального самоопределения.

#### Л и т е р а т у р а

1. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
2. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status // Journal of Personality. 1966. № 3. P. 551–558.

*Ю.В. Селезнева*

### **Развитие субъектности педагога как профилактика профессиональных деформаций**

This article describes the features of professional development from the perspective of the subjective approach, revealed the main directions for the prevention of professional deformation from teachers.

*Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональные деформации, субъектность, педагогическая рефлексия.*

Педагогическая профессия относится к числу так называемых преобразующих и управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности ребенка, педагог управляет процессом интеллектуального, эмоционального развития, становлением духовного мира учащегося. Именно учитель становится для ребенка неким транслятором и основанием для построения собственных смысловых ориентиров. По мнению Б.С. Брагуся, «смысл – есть прошедшее через жизнь (систему деятельностей) значение» [3, с. 114]. Прежде чем стать смысловой личностной реальностью для ребенка, внешние значения должны быть опосредованы конкретной деятельностью. И в этом случае задача педагога видится через построение особой деятельности, в ходе которой изначально внешние значения и смыслы приобретают личностный смысл для ребенка и становятся его собственными смысловыми ориентирами. Таким образом, педагог выступает в качестве «держателя тех смысловых уровней, которыми пока не обладает его воспитанник. Но на эти уровни через прямое общение с воспитателем, через совместные переживания, через совместную деятельность – он может со временем подняться» (Там же, с. 115).

Итак, роль педагога огромна. В связи с этим не случайно обращение исследователей на современном этапе развития психологической науки к проблеме профессионального становления: поиску путей развития профессионализма, возможностей для сохранения здоровья педагога, профилактики негативных явлений, вызванных влиянием профессиональной деятельности и проявляющихся в эмоциональном выгорании, а также в развитии различных профессиональных деструкций.

На современном этапе развития психологической науки профессиональные деформации рассматриваются как:

- элемент дезадаптации человека, появляющийся в результате многолетнего осуществления профессиональной деятельности и снижающий продуктивность выполнения трудовых функций (Э.Ф. Зеер, А.В. Осницкий, С.В. Дружилов);
- искаженный вариант профессионального развития, при котором у человека появляются нежелательные личностные образования под влиянием профессиональной деятельности;

– следствие прогрессивного развития определенных черт характера, познавательных образований, мотивов, необходимых в силу особой специализации деятельности, при которой гипертрофированное развитие определенных характеристик приводит к тому, что они начинают проявляться не только в профессиональной деятельности, но и проникают в другие сферы жизни человека (В. Дружинин).

Мы понимаем под профессиональной деформацией процесс изменения человека под влиянием профессиональной деятельности, в результате которого у работника появляются нежелательные личностные новообразования, отражающие специфику профессии и проявляющиеся как в профессиональной сфере, так и вне ее – в сфере взаимоотношений с другими людьми.

На сегодняшний момент в науке окончательно не разведены понятия «эмоциональное выгорание» и «профессиональная деформация». Существует ряд исследований, в которых эмоциональное выгорание рассматривают как одно из проявлений профессиональных деформаций (Р. М. Грановская, Л. М. Митина). Например, Л. М. Митина в качестве проявления профессиональной деформации рассматривает синдром эмоционального выгорания наряду с коммуникативными затруднениями, ригидностью и особенностями смысложизненных ориентаций. Некоторые ученые разделяют эти два понятия, считая, что «феномен эмоционального выгорания можно отнести в большей степени к случаю полного регресса профессионального развития, поскольку он затрагивает личность в целом, разрушая ее и оказывая негативное влияние на эффективность трудовой деятельности. Так, подчеркивая необратимость в проявлении синдрома эмоционального выгорания, В.Е. Орел отмечает, что с профессиональной деформацией можно и нужно работать. Сложность заключается лишь в том, что она зачастую не осознается самим работником и представляет в связи с этим определенную опасность для него.

Интересен в понимании сущности представленных явлений подход Б.С. Братуся. По его мнению, эмоциональное выгорание, отрицательно сказываясь на выполнении человеком деятельности и приводя к эмоциональной и личностной отстраненности, представляет собой один из новейших механизмов психологической защиты в континууме «психологическая защита – невроз». При этом автор подчеркивает, что для человека эмоциональное выгорание имеет определенные плюсы, т. к. позволяет экономно и дозированно расходовать энергетические ресурсы.

С нашей точки зрения, профессиональные деформации и эмоциональное выгорание составляют варианты искаженного профессионального развития. При этом механизм их возникновения и динамика развития имеют разную природу, в связи с чем их нельзя рассматривать как рядоположенные.

По мнению Л. М. Митиной, существуют две основные траектории профессионального развития человека: модель адаптивного поведения, когда специалист, не расходуя силы, пользуется наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, занимает приспособительную позицию по отношению к происходящим изменениям, и модель профессионального развития, при которой человек, выходя за пределы своей профессиональной деятельности, имея возможность видеть результат труда, намечая конкретные перспективы в своей деятельности, способен самостоятельно решать встающие перед ним задачи, быть активным преобразователем себя и своей профессиональной деятельности. Именно второй вариант профессионального развития уводит человека от возможных профессиональных деформаций и способствует повышению качества его профессионального труда.

Основываясь на концептуальных положениях исследователей, профессиональное становление личности мы рассматриваем как модель выстраивания своего жизненного пути, построение особого способа жизни, при котором человек, разрешая объективные и субъективные противоречия, становится субъектом собственной профессиональной деятельности (К. А. Абульханова-Славская). Представления о человеке как субъекте жизни, первоначально обозначенные в трудах С. Л. Рубинштейна, нашли отражение в работах А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской и



др. А.В. Брушлинским было раскрыто содержание активности как фактора детерминации психики, существенно расширены представления о человеке как субъекте. Так, в работе «Психология субъекта» он писал: «...важнейшее из всех качеств человека быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути <...> субъект – это человек, люди на высшем уровне деятельности, общения, целостности, автономности...» [4, с. 23]. Раскрывая взгляды на общую проблему детерминизма, А.В. Брушлинский отмечал, что «не психическое и не бытие само по себе, а субъект, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, творит историю» (Там же, с. 186).

В рамках субъектного подхода вводились такие теоретические конструкты, как время жизни, жизненный путь, субъект жизни. Теоретическая разработка проблемы временной перспективы как фактора изменения личности была предложена К.А. Абульхановой-Славской. Жизненный путь определяется ею как индивидуальный, пронизывающий все возрасты, единый на протяжении всего времени жизни, способ развития личности. Раскрывая психологическую природу субъекта через совокупность его отношений к миру, К.А. Абульханова-Славская подчеркивала, что способность через видение особой «жизненной перспективы» приходит к построению собственной «жизненной стратегии» – это центральная характеристика человека как субъекта жизни [1, с. 41]. Таким образом, по мнению автора, главный критерий времени в контексте понятия субъекта жизнедеятельности – это его личностная организация.

Категория субъекта, следовательно, философски указывает на потенциальные возможности личности быть «эпицентром, интегратором, координатором собственного жизненного пути» (К.А. Абульханова-Славская). По мнению исследовательницы, различного рода изменения в жизни человека, кризисы в профессиональном и возрастном развитии могут депривировать эту потребность, и в этом случае отсутствие у человека потребности иметь жизненную перспективу приводит к ограничению временного пространства личности и тем самым сужает его личностное смысловое пространство. В преломлении к профессиональному развитию невозможность работника увидеть перспективу, смысл своего труда может также способствовать сужению личностного профессионального смыслового пространства и приводить к различного рода профессиональным деформациям. Таким образом, субъектность как активное преобразовательное начало в человеке предполагает прежде всего наличие четко обозначенных мотивов и целей деятельности, общую способность специалиста к целеполаганию и проектированию собственной деятельности и, конечно, высокий уровень развития рефлексивных способностей. Имея «размытые» представления о целях своего труда, затрудняясь в ранжировании профессиональных целей, педагог зачастую предпочитает работу с целями, заданными извне (которые могут не анализироваться, а значит, и не приниматься им), что, безусловно, оказывает негативное влияние на результат его труда в целом. В связи с этим первостепенной задачей является развитие способности к целеполаганию в контексте ориентировки педагога на цели, которые ставят перед ним государство и общество (ознакомление с основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими образовательный процесс), обозначение так называемого «социального заказа» на современном этапе развития образования.

Рассматривая процесс целеполагания, важно не только обсуждать вопросы, касающиеся общей способности педагога к целеполаганию (видение глобальной цели, понимание смысла своего труда), но и, как отмечал С.Л. Рубинштейн, учитывать, что «преломляясь в переживании субъекта, диалектика целей может принять в ходе действий разнообразные формы: в тех случаях, когда субъект как бы застревает на какой-нибудь частной цели, превращающейся для него в самоцель, деятельность его дробится, мельчает и распыляется; по мере того, как он, сохраняя в поле своего зрения более крупные задачи, которые как бы вбирают в себя более частные, мелкие задачи, передвигает свою конечную цель все дальше и дальше, деятельность его становится все собранней и целеустремленнее» [10, с. 67]. Таким образом, принципиально важным для педагога становится умение ранжировать профессиональные цели, переводить их в конкретные, достижимые профессиональные задачи и тем самым приближаться к определенному конечному результату.

Итак, способность человека изменять окружающую действительность и себя в отношении к ней – сущностная характеристика субъекта. Преломляя эту идею к процессу профессионального развития, исследователи отмечают, что в процессе профессионального становления человек, выступая субъектом деятельности, изменяет, преобразует профессиональную деятельность и одновременно качественно изменяется сам.

При этом, по мнению Ю.П. Поваренкова, субъекта профессионального пути отличают способности:

- дозировать степень вовлеченности в процесс профессионального становления;
- фиксировать уровень профессиональных достижений, определять соотношение профессионального и жизненного пути;
- к самодетерминации, самоопределению, самосовершенствованию, саморазвитию.

Вышеобозначенные характеристики субъекта труда непременно требуют развития рефлексивных возможностей человека.

Понятие «рефлексия» (от *лат. reflexio* – «обращение назад») возникло в философии и рассматривалось как процесс размышления человека обо всем происходящем, как особый, необходимый вид познания, в ходе которого вырабатывается специфическое знание о себе. Обращаясь к работам М.К. Мамардашвили, можно отметить, что для него рефлексия – это способ понимания субъектом собственного бытия, отношения его к миру внешних объектов, особое состояние сознания, требующее от человека определенного «усилия во времени». По мнению философа, рефлексивный акт как акт мышления имеет специфические особенности. М.К. Мамардашвили обращал внимание на то, что человеку необходимо в каждый момент времени «извлекать опыт из всего происходящего». В противном случае «все человеческое приобретает уродливые формы. У человека должна быть некая мыслительная традиция, чтобы самому отдавать себе ответ в своих состояниях, чтобы ясно помыслить: что же я чувствую? Почему я ненавижу? Почему страдаю? <...> вещи, из которых ты не выносишь смысл, повторяются в дурной бесконечности. Не извлекая смысл, ты не переходишь в другую структуру сознания и понимания» [7, с. 95]. В процессе рефлексивного осмысления человеком своих действий находит отражение одна из важнейших функций рефлексии – «обеспечение осознанного отношения субъекта к совершаемой деятельности», а также к собственным мыслям» (С.Л. Рубинштейн). Подчеркивая, что человека характеризуют основные отношения – к Другому, к себе и к своей жизни – С.Л. Рубинштейн отмечал, что «труд может либо способствовать развитию человеческой сущности, либо вести к замкнутости, отчужденности <...> в зависимости от лежащего в его основе отношения к себе и другим людям» [10, с. 111].

В процессе профессиональной деятельности рефлексия необходима прежде всего при освоении профессии, осуществлении контроля над процессом организации деятельности и управления им, изменении условий профессиональной деятельности, наконец, как один из основных механизмов развития самой деятельности и человека в ней. Чем глубже развита у человека рефлексия, тем в большей мере он способен быть субъектом своей жизни, тем большую ответственность он испытывает перед собой и другими, ориентируясь на сознательно поставленные цели, и тем ниже риск развития у него профессиональных деформаций. Потому как именно осознанная рефлексивная саморегуляция, постоянное отслеживание человеком избыточного доминирования Я профессионального в области Я человеческого (что и составляет сущность профессиональных деформаций) помогает уйти от деструктивного влияния профессии и сохранить свою целостность.

По мнению Л.М. Митиной, именно способность педагога к рефлексии, осознание им значения своего участия и ответственности за все, что происходит с ним и с ребенком в процессе осуществления педагогической деятельности, видение собственных возможностей и обретение смысла своего труда – все это позволяет быть внутри траектории профессионального развития (в противовес адаптивному поведению) в описанной выше модели профессионального развития педагога и избежать развития профессиональных деформаций.

Только в ситуации, когда педагог осознает свое участие и ответственность за изменения, происходящие с субъектами образовательного процесса в результате его профессиональной деятельности, пытается противодействовать внешним обстоятельствам в реализации профессиональных целей, способен ставить новые цели и добиваться их достижения, только в этом случае мы можем говорить о профессиональном развитии педагога. Таким образом, именно развитие субъектности педагога может в значительной мере определить возможность и результат его собственного профессионального развития.

В заключение хотелось бы отметить, что процесс профессионального становления – это непрерывный процесс целенаправленного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности (Э.Ф. Зеер). При этом важно помнить, что внешние условия и обстоятельства жизни, определяющие результат профессионального развития человека всегда преломляются в жизненном опыте профессионала, его индивидуальных особенностях и т.д.

Таким образом, анализ особенностей профессионального становления с позиции субъектного подхода позволяет рассматривать ситуацию развития человека в профессии не как изначальную заданность, а как возможность движения в сторону либо развития «профессионализма», либо появления деструктивных форм поведения и реагирования, проявляющихся в профессиональных деформациях. Субъектный подход убедительно доказывает, что человек, попадая в определенное пространство и проживая особое собственное «жизненное» время, способен активно противостоять давлению неблагоприятных социокультурных факторов, препятствующих личностному росту, духовному и личностному развитию.

#### Л и т е р а т у р а

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М. :Мысль, 1991.
2. Безносос С.П. Теоретические основы изучения профессиональной деформации личности. СПб., 1995.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб. : Алетейя, 2003.
5. Дружилов С.А. Профессиональные деформации и деструкции как индикаторы душевного неблагополучия человека. Материалы Международной научной конференции «Современные проблемы экспериментальной и клинической медицины». Тайланд // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 2. С. 84–87.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. М., 2005.
7. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. М., 1997.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
9. Пазухина С.В. Педагогическая успешность : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2007.
10. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997.
11. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. М.– Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004.

#### *А.С. Стороженко*

#### **Степень субъектной выраженности этнонациональных представлений у студентов вуза и суза**

The article discusses the features of students' relations to a theme of interethnic interactions from the point of view of subject participation in the problem.

*Ключевые слова:* этнос, этнонациональные установки, уровень образования, студенты, субъектность, субъективность.

Принадлежность к этнической группе является универсальной характеристикой, свойственной всем людям без исключения. Современные общественно-политические события в России и за рубежом убедительно показывают значимость и вместе с тем сложность и противоречивость сфе-

ры межэтнического взаимодействия. Это определяет трудность построения субъектного отношения к этой сфере: *мы все* этничны, и это само собою разумеется, т. к. *мы представители разных этносов*, и наши различия проявляются весьма разнообразно. Если человек не определится в этой области сам, он становится носителем стереотипов, которые, в свою очередь, будут определять его поведение как полевое [4].

Характер взаимоотношений народов определяется рядом факторов. Выделяют следующие группы: исторические – политические; социально-структурные – культурные; психологические (личностные) – ситуативные. Они могут проявляться либо в отдельности, либо в совокупности, в зависимости от этнического состава той или иной страны, а также интенсивности и продолжительности контактов разных этносов и этнических групп, проживающих в одном государстве или регионе [1].

К психологическим детерминантам межэтнических взаимодействий относят этнонациональные установки. Под термином «этнонациональные установки» понимаются аттитюды, объектом которых выступает феномен этничности или национальности [5]. Формирование установки – длительный исторический процесс. Однако в онтогенезе она может присваиваться индивидом вне учета исторического контекста и независимо от реального опыта личного общения с представителями того или иного этноса. В качестве каналов трансляции представлений, норм, ценностей, используемых индивидом для синтеза установок, выступают СМИ, общественное мнение, социальные институты, включая институты образования и воспитания.

Г. Олпорт, ссылаясь на ряд исследований, отмечает существование связи между уровнем образования и содержанием этнического сознания: образованные люди, как правило, более терпимы по отношению к представителям других этносов [3]. Этот факт задал направление нашего исследования: мы предположили, что группы лиц с различным уровнем образования могут различаться не только по степени терпимости в отношении к представителям других этнонациональных групп, но и по содержанию этнических диспозиций, определяющих их субъектность в сфере этнического самоопределения.

Под руководством А.М. Медведева в 2009–2010 гг. мы провели исследование, целью которого стало выявление различий в содержании этнонациональных установок у студентов вуза и суза. Для анализа данной проблематики мы использовали 4 методики: диагностический тест отношений (Г.У. Солдатова), методику множественных идентификаций (В.Ф. Петренко, модифицированная), цветовой тест отношений (ЦТО) (Е.Ф. Бажин и А.М. Эткин), проективный рассказ с заданным началом и персонажами «Необитаемый остров» (прототип последней техники был ранее апробирован в дипломной работе А.А. Ляпиной [2] и в исследовании А.М. Медведева и Л.В. Смолянской [3]). Пакет методик был составлен таким образом, чтобы они позволяли оценивать три компонента установки: эмоционально-оценочный, когнитивный и поведенческий (косвенно).

Для обработки данных применялись статистические критерии: критерий Колмогорова-Смирнова, t-критерий Стьюдента для двух независимых выборок,  $\chi^2$  и V Крамера, коэффициент корреляции Пирсона, факторный и кластерный анализ (построена дендрограмма).

В исследовании приняли участие 32 студента вуза (Волгоградского государственного технического университета) и 32 студента суза в возрасте от 17 до 21 года. В результате было установлено, что в содержании установок у студентов вуза и суза действительно существуют различия.

Этнические представления студентов суза отличаются малой дифференцированностью, их образ Я не интерферирует с этническими представлениями, а сами эти представления слабо дифференцированы. Дистанцирование от проблематики межэтнического взаимодействия – показатель того, что в данном случае носители этнонациональных установок не выступают как субъекты их построения и перестраивания. У студентов вуза установки более четкие и дифференцированные.

По результатам проективной техники «Необитаемый остров» можно утверждать, что в описании представителей различных этногрупп студенты суза основное внимание уделяют интеракции – установлению отношений между персонажами. Ими прорабатываются различные нюансы об-

щения – языковой барьер, различия темперамента и т. д., тогда как студенты вуза чаще обращаются к теме различного рода махинаций, обмана, порабощения, эксплуатации одного персонажа другим.

В рассказах студентов вуза находят отражение недавние политические события («ситуация с газом на Украине», «голодающая Африка» и т. д.), в работах учащихся колледжа они не представлены вовсе. Это дает основание предполагать, что студенты вуза менее восприимчивы к влиянию политических новостей. Это подтверждается в том числе и тем, что заинтересованность политикой у них не встраивается в «стиль жизни» (по их же высказываниям).

Характерной особенностью рассказов учащихся вуза является уход в морализацию: «каждый народ имеет свои отрицательные и положительные качества», «каждый получает по заслугам» и т.п., в рассказах студентов вуза морализация практически не представлена.

Что касается использованного в исследовании инструментария, то особое внимание мы обратили на методику ЦТО. Полученные данные позволяют говорить о том, что диагностические возможности ЦТО применительно к этнонациональной проблематике ограничены, поскольку цвет является этноспецифическим признаком (народы, объединенные в группу «Кавказ», устойчиво ассоциируются с черным цветом, «Восток» – с желтым). По этой причине мы полагаем, что результаты, полученные с помощью ЦТО, едва ли можно считать достоверными. Остальные методики подтвердили свою эффективность.

Мы считаем, что основная цель исследования достигнута – удалось найти различия содержания и степени субъектной причастности для этнонациональных установок у лиц с различным образовательным уровнем. Был успешно апробирован авторский вариант методики множественных идентификаций, выявлены диагностические возможности и ограничения методики ЦТО применительно к этнонациональной проблематике.

#### Л и т е р а т у р а

1. Арутюнян Ю.В., Дробизева Л.М., Сукоколов А.А. Этносоциология. М. : Аспект-Пресс, 1999.
2. Ляпина А.А. Становление этнической идентичности подростков : вып. квалиф. работа / ГОУ ВПО «ВГПУ». Волгоград, 2007.
3. Медведев А.М., Смолянская Л.В. Метод проектов в формировании этнической толерантности старших подростков // Подготовка будущего учителя как специалиста в сфере воспитания и психолого-педагогической поддержки детей в полиэтнической среде. Армавир : РИЦ АГПУ, 2008. Ч. 1.
4. Олпорт Г. Толерантная личность. URL: <http://www.iecietiba.lv/article.php>.
5. Смольникова Н.В. Этнический стереотип и межэтнические отношения (на примере немецкой диаспоры Нижнего Поволжья) // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1997. № 5. С. 24–31.
6. Хухлаев О.Е. Этнонациональные установки московских старшеклассников в условиях совместного обучения с мигрантами // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 5–13.

#### *М.Ю. Тихомиров*

#### **Стратегии профессионального самоопределения современных студентов**

Modern researchers of professional self-determination of youth for the present insufficiently realise prompt changes which occur in the maintenance of process of professional self-determination of modern young men. The article presents the research of students in the sphere of professional self-determination that allows to allocate qualitative changes in professional self-determination of modern young men.

*Ключевые слова: профессиональное самоопределение, стратегии профессионального самоопределения, фокус-группа, активизация профессионального самоопределения.*

Современными исследователями пока еще недостаточно осознаны стремительные изменения, которые происходят в содержании процесса профессионального самоопределения современных молодых людей.



Наши многолетние исследования студентов в данной сфере (2005–2011 гг.) позволили выделить качественные изменения в профессиональном самоопределении современных молодых людей.

1. Содержание профессионального самоопределения серьезно редуцируется, становясь придатком к реализации «новых ценностей» – престижа, материальной обеспеченности, беззаботного счастья, невнятно формулируемых идей «самореализации», «жизненного успеха», за которыми ясно просматриваются эгоистические и инфантильные стремления.

2. Принятие решения в плане профессионального самоопределения откладывается далеко за пределы школьной жизни, а студенческая жизнь рассматривается в первую очередь как мораторий.

3. Профессиональное самоопределение рассматривается как внезапно возникшая проблема настоящего, которая не проецируется на будущее.

Эти и ряд других фактов подтолкнули нас к постановке задачи определения вариантов решения современными молодыми людьми задачи профессионального самоопределения. Для этого мы использовали разновидность метода фокус-группы – групповое интервью, в ходе которого студентам 1–2-го курсов предлагалось описать, как они приняли решение поступить в данный вуз, как воспринимают процесс обучения, что ожидают от будущего. Особо отметим, что в качестве испытуемых отбирались студенты, успешно сдавшие первую сессию. Полученные индивидуальные истории затем классифицировались нами по признакам сходства. В результате была построена следующая классификация.

1-я группа – «Родители устроили в вуз». Сюда входят студенты, которые обучаются в вузе по причине родительского давления. Как правило, специальность им не интересна, основной задачей они считают получение диплома, содержательные аспекты обучения их интересуют слабо. Такая группа студентов немногочисленна по составу, не имеет гендерных различий, и в процентном отношении к ней можно причислить не более 5% испытуемых.

2-я группа – «Нужен диплом». Эти студенты обучаются специальности, которая в принципе не представляет для них интереса. Доля таких студентов сильно различается в зависимости от специальности. Для них характерен случайный выбор вуза или выбор по принципу «престижа»; работать по специальности они не собираются; документы подавали в разные вузы – «куда возьмут». В конкретной группе количество таких испытуемых варьировалось от 0 до 100%. В то же время в ходе наших исследований количество таких студентов за 4 года резко сократилось, что может говорить и о том, что у современной молодежи возрастает понимание важности содержания образования.

3-я группа – «Самоопределившиеся студенты». Это студенты, которые сознательно выбрали именно данный профиль вуза, опираясь на собственные склонности, предпочтения и жизненные планы. При этом большую роль в данном решении играли родственники или друзья (чаще родственники), которые рекомендовали конкретный вариант обучения. Студент считает себя приверженцем данной специальности, видит себя в этой профессии, «всею душой» уже к ней привязан и даже имеет небольшой опыт профессиональной деятельности, который стремится пополнить. Количество таких студентов также сильно варьируется и, вероятно, связано с профилем специальности.

4-я группа – «Путь проб и ошибок». Студент рассматривает данное образование как «первую ступень», «первую попытку», пробу в профессии. Он готов в будущем работать по данной специальности, но при благоприятных условиях на рынке труда. Его мало интересуют «общие знания», он ждет «практики», негативно относится к предметам типа философии, культурологии и т.п.

5-я группа – «Общественники». Эту группу составляют студенты, которые целиком ушли в «общественную деятельность» как группорги, старосты, члены команды КВН и т.п. Их увлекает процесс общения, захватывающая студенческая жизнь, учеба воспринимается как нечто второстепенное и обременительное, а вопросы, касающиеся профессионального самоопределения, заставляют задуматься либо вызывают легкое раздражение.

В целом большинство наших респондентов можно отнести к 3-й и 4-й группам. Тем не менее простая классификация индивидуальных историй не позволяет точно реконструировать именно стратегии профессионального самоопределения. Объяснительной гипотезой данного явления

мы считаем предположение, что у большинства современных студентов отсутствует долговременная стратегия собственного профессионального будущего. Так, на вопрос о том, сохранили бы студенты верность избранной профессии в случае, если бы им представилась возможность неинтересной рутинной работы с заработком, который на порядок превышает средний заработок в Волгоградской области, свыше 90% испытуемых ответили отрицательно.

Итак, ключевыми особенностями профессионального самоопределения большинства современных молодых людей выступают 1) отношение к будущей профессии как средству реализации прежде всего личных целей; 2) отсутствие долгосрочного прогнозирования собственного пути в избранной профессии; 3) готовность отказаться от профессионального выбора в пользу деятельности, позволяющей достичь большего материального благополучия; 4) стремление отсрочить начало трудовой деятельности, в том числе по избранной специальности.

В свою очередь в качестве благоприятных факторов, активизирующих процессы профессионального самоопределения современных молодых людей, можно выделить 1) активную пропагандистскую работу вузов со старшеклассниками в ходе мероприятий, проводимых в средних образовательных учреждениях; 2) регулярное проведение мероприятий, ориентированных на учащихся средних школ: олимпиад, месячников, дней открытых дверей, консультаций, пиар-акций; 3) высокое качество образования, позволяющее выпускникам вуза заявлять о нем как о достойном учреждении высшего профессионального образования; 4) формирование профессиональных сообществ на базе вуза, что позволяет выпускникам вступать в самостоятельную профессиональную деятельность со сформированными ориентирами будущего профессионального и личностного роста.

#### Л и т е р а т у р а

1. Белановский С.А. Метод фокус-групп. М. : Никколо-Медиа, 2001.
2. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности. М. : Академия, 2008.
3. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М. : Академия, 2008.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. А.В. Толстых. М. : Изд. гр. «Прогресс», 1996.

#### ***Е.Б. Филинкова***

#### **Мотивация профессионального выбора бывшими и работающими учителями**

The article is devoted to studying the motivation of professional choice by the teacher as the factor of the leaving from teaching. The research presents the analysis of causes of the leaving from teaching that greatly depend on the reasons to choose teaching as a profession.

*Ключевые слова: выбор педагогической профессии, мотивация педагогической деятельности, мотивация ухода из профессии.*

Мотивация педагогической деятельности – проблема, изучаемая психологической наукой достаточно давно. В психолого-педагогических работах, где мотивация деятельности исследуется как компонент педагогической направленности учителей, представлены результаты, свидетельствующие об отличиях потребностей в труде учителей от аналогичных характеристик у работников других отраслей [3]. Например, С.Г. Вершловский выделяет особую группу потребностей, характерных для педагогов (работы с детьми, преподавания любимого предмета, пребывания в культурной среде школы, желания видеть успехи своих учеников, быть полезным обществу, интеллектуальное и духовное развитие) [1]. Помимо мотивации труда работающих учителей многие годы изучаются мотивы выбора педагогической профессии абитуриентами и студентами педвузов. В работе В.А. Слостенина с соавторами показано, что абитуриенты выбирают педагогические вузы прежде

всего из-за интереса к учебному предмету, желания обучать данному предмету и стремления посвятить себя воспитанию детей [4].

В целом в области психологии учительского труда накоплен богатый эмпирический материал, со всей полнотой раскрывающий развитие интереса субъекта к педагогической деятельности. Однако акцентированное внимание к мотивационной сфере личности будущего и действующего учителя обусловило то, что вне поля зрения ученых остается такой аспект, как психология трудовой мобильности, в частности мотивация ухода учителей из школы. Между тем, согласно исследованиям, проводимым по заказу Национального фонда подготовки кадров (НФПК), средний возраст учителя в России составляет 52 года [2]. Нарастает тенденция увеличения среднего возраста педагогов, что связано, с одной стороны, с сокращением числа молодежи, приходящей в школы, с другой – с уходом из сферы образования работников самого активного трудоспособного возраста. Таким образом, высокая теоретическая и практическая актуальность изучения феномена смены педагогической деятельности на другие ее виды обусловила проведение нашего исследования, целью которого являлось изучение мотивации ухода педагогов из сферы образования.

Одной из задач исследования было изучение мотивов выбора педагогической профессии у действующих и ушедших из школы учителей. Решению этой задачи и посвящена настоящая статья.

Характеристика выборки. В исследовании принимали участие 18 бывших учителей (двое мужчин и 16 женщин), в настоящее время работающих в сфере нефизического труда (администраторами разного профиля и уровня, бухгалтерами, специалистами по продажам, менеджерами и т.д.) и 108 работающих учителей (доля женщин – 94%). Все являются жителями Москвы или Подмосковья.

Основным методом исследования выступало стандартизированное интервью по специально разработанной программе, включающее в основном открытые вопросы. Обработка результатов проводилась методом контент-анализа и расчета статистического критерия Фишера.

Полученные результаты в целом подтвердили выявленные ранее основные мотивационные тенденции педагогов в труде, но также были получены и новые данные, связанные с существованием вынужденной мотивации выбора педагогической деятельности.

Было выделено три типа решения о выборе работы учителем:

- целенаправленный выбор, основанный на желании работать именно в педагогической сфере;
- вынужденный выбор, связанный с невозможностью или нежеланием поиска другой работы («жила в военном городке», «выбор родителей»);
- случайный выбор, характеризующийся отсутствием явного предпочтения какой-либо профессиональной сферы («случайно», «не поступила в другой вуз»).

Трем типам решения соответствуют три типа мотивации выбора педагогической деятельности: «призвание», «случайная» и «вынужденная» мотивация. Все три типа мотивации выбора педагогической деятельности представлены как в выборке действующих учителей, так и в выборке педагогов, покинувших школу.

Логично было бы предположить, что уход учителей из школы связан с вынужденным или случайным выбором педагогической профессии, т.е. что существуют значимые различия в распределении типов мотивации выбора работы бывшими и работающими учителями. Однако, если рассматривать распределения частот встречаемости типов мотивации выбора в группах работающих учителей и ушедших из педагогической сферы, то различия не наблюдаются (см. табл.). Соответствующие доли «вынужденных», «случайных» учителей и учителей «по призванию» в двух сравниваемых группах практически равны (7,4 и 5,6%; 13,9 и 16,6%; 78,7 и 77,8%). Если же рассматривать распределения мотивов выбора профессии педагога, то обнаруживаются значимые различия, обусловленные несовпадением в иерархиях мотивов, обуславливающих выбор учительства «по призванию».

Для действующих педагогов наиболее часто встречающимся мотивом выбора школы как места работы было желание стать именно учителем (58,3% ответивших). Этот мотив основывался на любви к профессии, сформировавшейся либо самостоятельно (39,8%), либо под влиянием примера

значимых других (18,5%). Вторым по частоте встречаемости был мотив работы с детьми (15,7%), который в основе своей не связан с конкретизацией места работы, и совсем редко встречающимися оказались мотивы, базирующиеся на любви к конкретному предмету (3,7%) и желании принести пользу обществу («Внести вклад в образование подрастающего поколения») – 0,9%.

Иная иерархия мотивов выбора учительства по призванию наблюдалась у бывших педагогов: наиболее часто встречающимся в этой группе оказалось желание работать именно с детьми (у работающих учителей оно по значимости только третье) – 38,9%, на втором месте – любовь к профессии (22,2%), на третьем – интерес к конкретному предмету (11,1%), причем частота выбора работы учителем из любви к определенной области знаний у бывших педагогов в три раза выше, чем у действующих.

#### Сравнение мотивации выбора педагогической профессии в группах работающих и бывших учителей, %

| Тип мотивации и мотив выбора учительства |                              | Группы учителей |             |                                 |             |
|--|------------------------------|-----------------|-------------|---------------------------------|-------------|
|  |                              | работающие      |             | ушедшие из педагогической сферы |             |
|  |                              | кол-во          | ранг мотива | кол-во                          | ранг мотива |
| «Вынужденный» выбор                      |                              | 7,4             | 5           | 5,6                             | 5–6         |
| «Случайный» выбор                        |                              | 13,9            | 4           | 16,6                            | 3           |
| Выбор «по призванию»                     | династия учителей или пример | 18,5            | 2           | 0                               | –           |
|  | любовь к профессии с детства | 39,8            | 1           | 22,2                            | 2           |
|  | любовь к предмету            | 3,7             | 6           | 11,1                            | 4           |
|  | любовь к детям               | 15,7            | 3           | 38,9                            | 1           |
|  | общественная полезность      | 0,9             | 7           | 5,6                             | 5–6         |
|  | Всего                        | 78,7            | –           | 77,8                            | –           |

Сравнение по критерию Фишера показывает, что наблюдаются статистически достоверные различия по таким мотивам выбора педагогической деятельности, как «любовь к детям» (2,09,  $p=0,018$ ) и «любовь к школе» (2,97,  $p<0,001$ ), который представляет собой единство двух мотивов «династия учителей или пример» и «любовь к профессии с детства».

Таким образом, выдвинутое нами предположение не подтвердилось: вынужденный или случайный приход субъекта деятельности в педагогику не детерминирует смену профессии. Успешно адаптируются к учительству и находят себя в этой профессиональной деятельности даже те работники, которые ранее и не думали о педагогической стезе. Ни случайный, ни вынужденный приход в школу не является фактором, способствующим уходу субъекта деятельности из педагогической сферы. В качестве такого фактора может выступать иерархия мотивов выбора учительства «по призванию», которая характеризуется доминированием мотивов, связанных не с глобальным интересом к школе как единому производственному процессу (например, «любовь к профессии», «любовь к школе с детства»), а с интересом только к его отдельным сторонам, прежде всего общению и взаимодействию с детьми, а затем к преподаванию определенного предмета.

#### Л и т е р а т у р а

1. Вершловский С.Г. Учитель о себе и о профессии. Л. : Ленингр. организация о-ва «Знание» РСФСР, 1988.
2. Интервью с директором Национального фонда подготовки кадров (НФПК) Еленой Соболевой. 2006. URL : <http://www.polit.ru/article/2006/03/06/sobol/>.
3. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1983.
4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В.А. Слостенина. М. : Изд. центр «Академия», 2002.

## Проблема субъектности в психологическом образовании

In our article we analyze a problem of subjectness in the higher psychological education. The analysis is based on the cultural-historical theory by L.S. Vygotsky and the subject-activity theory by S.L. Rubinstein. Also we discuss a problem of facilitation of student's subjectness activity during the education and we analyze the place of profession in the context of the life of subject.

*Ключевые слова: субъект, развитие, деятельность, психологическое образование, субъектность, посредник.*

Проблема субъектности в психологическом образовании становится все более актуальной в последнее время. Ее обсуждение предполагает определение наших методологических позиций и обращение к философским основаниям.

Основную проблему психологии, на которую указывают философы и психологи-методологи, составляют потеря *психологического* содержания при изучении человека, отсутствие целостного отношения к нему. Другая, не менее важная, проблема, на которой мы хотим остановиться, – это потеря психологией *философского понимания человека как универсального, безмерного существа* [1]. Последнее определяет восприятие и отношение специалиста-психолога (как исследователя и практика) к Человеку. Это приводит к тому, что в психологии часто доминирует утилитарный подход, при котором человек рассматривается через наличие у него определенных свойств, способностей, умений, функций и т.п. Эта позиция транслируется студенту-психологу в процессе обучения, да и сам будущий профессионал рассматривается лишь через наличие у него определенных профессиональных знаний и умений. Часто без внимания остается личность профессионала, изменяющаяся в процессе его обучения.

Сквозная тема мифологии, религии, философии – это отношение «человек – мир». А.С. Арсеньев указывает на то, что при этом религия сосредоточена на проблеме *самообнаружения* и *самовосприятия* человека в мире, а философия – на *самопонимании* и *самоопределении* человека в мире. Применительно же к психологии эта проблема, на наш взгляд, может быть сформулирована как проблема *самоосуществления* и *самореализации* человека в мире. Выбор психологией естественнонаучной парадигмы с конца XIX в. и доминирующий субъект-объектный подход привели к возникновению «вещного» отношения к человеку как в психологической науке, так и в психологической практике. Человек рассматривался скорее как исполнитель определенных функций, но не как становящийся, развивающийся субъект собственной жизни, реализующий собственный замысел этой жизни. Другими словами, при субъект-объектном подходе не только «объект» описывался как «вещь», но и «субъект» приобрел «конечные меры».

Начиная со второй половины XX в. с развитием гуманистической и экзистенциальной психологии психологи все больше стали обращаться к идеям экзистенциальной философии, которая рассматривает человека как уникальное, безмерное существо в соотношении с миром. И здесь снова становится актуальным обращение к понятию «субъект», но уже в несколько ином определении. Человек как субъект в данном случае рассматривается как *открытая нелинейная саморазвивающаяся система*. Это означает, что человек как субъект способен к многовариативности преобразования не только окружающего мира, но и в первую очередь самого себя. Экзистенциальные философы и психологи делают акцент на уникальности бытия отдельного человека, существующего в конкретный момент времени и определенной точке пространства. В традициях подготовки гуманистически ориентированных и экзистенциально ориентированных психологов меняется подход к обучению специалиста, становятся востребованы идеи самопознания, саморазвития и самореализации профессионала. Гуманистические и экзистенциальные психологи подчеркивают идею о том, что каждый из нас ответствен за то, *кто мы и чем становимся* [2; 5].



Исходя из этого, мы видим, что человек потенциально субъектен. И такое отношение к человеку транслируется прежде всего в субъектно-деятельностном подходе (развитие и преобразование себя в деятельности), культурно-исторической психологии (проблема развития как «движения» в зоне ближайшего развития (ЗБР) гуманистической (творческий потенциал человека, самоактуализация) и экзистенциальной (проблема свободы и смысла) психологии.

Принимая положение, что человек потенциально субъектен, мы понимаем, что актуализация его *субъектности* зависит, во-первых, от его внутренней интенции, а во-вторых, от особенностей его *социальной ситуации развития*. Для студента-психолога социальная ситуация развития – это образовательная ситуация. Студенческий возраст сензитивен к развитию и становлению субъектности. С.Л. Рубинштейн писал, что самостоятельность субъекта не исчерпывается только способностью выполнять те или иные задания. Она включает способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности. Все это требует большой внутренней работы и предполагает способность самостоятельно мыслить. Такая внутренняя работа возможна лишь начиная с подросткового возраста и продолжается в юношеском, поскольку приближение поры вступления в самостоятельную жизнь с особой остротой ставит перед юношей вопрос о том, к чему он пригоден, к чему у него особые склонности и способности. Это заставляет серьезнее задуматься над самим собой и приводит к заметному развитию у подростка и юноши самосознания [3].

Становление субъектной позиции студента-психолога осуществляется во время обучения в вузе, в процессе овладения профессиональной деятельностью. Условно можно обозначить два подхода к пониманию процесса профессионализации. Первый – это «вписывание» индивида в ту или иную систему общественной деятельности. Здесь профессионализация рассматривается прежде всего через понятия «овладение» и «присвоение». Второй подход сконцентрирован на проблеме *развития* и *саморазвития* личности в профессии.

Изменяющаяся социально-экономическая ситуация как в мире, так и в России обуславливает качественные изменения в системе «человек – профессия – общество». Актуальным становится изучение стратегий, которые позволят человеку эффективно воплощать в реальность представления о самом себе как профессионале через личностно-профессиональное развитие и саморазвитие, что напрямую связано с проблемой субъектности. Новые возможности для анализа личностно-профессионального развития открывают культурно-историческая психология и субъектно-деятельностный подход.

Субъектно-деятельностный подход акцентирует внимание на том, что субъект в своих действиях, актах творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется – он в них создается и определяется. Исходя из того, *что человек делает*, можно понять, *кто он есть*, а направлением его деятельности можно определять и формировать его самого [3].

В культурно-исторической психологии развитие понимается как соотношение реальной и идеальной форм. По мнению Л.С. Выготского, это соотношение и определяет специфику человеческого развития. Предполагается, что в процессе развития идеальная форма как бы «уже существует» и «взаимодействует» с реальной, но до сих пор остается актуальным вопрос о том, как идеальная форма взаимодействует с реальной и как посредством этого взаимодействия осуществляется процесс развития. Идеальная форма существует как элемент культуры, и именно она задает направление и определяет содержание развития [4]. Профессиональное развитие также можно рассматривать с точки зрения соотношения идеальной и реальной форм. И в этом случае следует говорить о существовании определенной профессиональной культуры, на которую ориентируется «становящийся» субъект будущей профессиональной деятельности.

Обращение к проблеме развития в контексте культурно-исторической психологии предполагает возможность задавать направление профессионального развития, но главное – здесь открывается возможность создания, проектирования ситуаций, в которых возможны актуализация, развитие

и становление субъектной позиции студентов-психологов. Ориентация на проблему профессиональной субъектности предполагает позицию преподавателя как *посредника* между «идеальной» и «реальной» формами. И тогда профессиональное развитие студента-психолога невозможно без особого рефлексивного отношения к себе как профессионалу, при этом предметом обсуждения становится не только профессия, но и место профессии в контексте жизни субъекта.

#### Л и т е р а т у р а

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. М. : Академия, 2001.
2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, Универс, 1994.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2004.
4. Эльконин Б.Д. Психология развития. М. : Академия, 2001.
5. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М. : Класс, 2005.



## Раздел 4. РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РАЗВИВАЮЩАЯСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

*Т.Г. Горячева, И.В. Нестеренко-Костенко*

### **Влияние нейропсихологической коррекции на учебную деятельность младших школьников**

The article considers the reasons for the calls to methods of neuropsychological correction applied in the center of TG Goryacheva, features individual and group remedial work, the impact on the results of the training activities of junior school children.

*Ключевые слова: развивающее обучение, закономерности развития младших школьников, нейропсихологическая коррекция, психокоррекционное воздействие.*

Сотрудничество с центром Т.Г. Горячевой стало логическим следствием результатов поиска причин школьной неуспешности ряда учащихся начальной школы, обучающихся по системе Эль-конина–Давыдова «Развивающее обучение». Система обучения строится на формировании у детей трех ведущих способностей теоретического мышления: анализ, планирование, рефлексия. В первом классе ребенок осваивает способ овладения определенными действиями, затем учится овладевать понятиями, и через способность к обобщению, умению выделять различия складывается способность к теоретическому мышлению. Закономерности развития учащихся первого класса диктуют особое построение учебных предметов: в первую очередь в процессе обучения должна быть усвоена система теоретических понятий, выражающих собой наиболее общие и существенные знания предмета. Такие понятия должны усваиваться учащимися, а не даваться им в готовом виде. Усвоение понятий предшествует знакомству с конкретными фактами. Частные знания выводятся из всеобщих и представляются как конкретное проявление всеобщего закона. При усвоении понятий и законов на основе тех или иных материалов учащиеся в первую очередь обнаруживают в них генетически исходную связь, определяющую объект, отраженный в соответствующем понятии. Такая связь воспроизводится в графических, предметных и знаковых моделях. Указанная модель обучения предполагает сформированность у учащихся базовых способностей согласно следующим параметрам: мышление, речь, мотивация, коммуникация.

Контингент учащихся, приходящих 1-го сентября в школу, достаточно неоднороден. Дети, имеющие первую группу здоровья, становятся все более редким явлением. Данные, полученные за несколько лет в результате диагностики по завершении первого года обучения в школе №1277 с углубленным изучением немецкого языка г. Москвы, подтверждают общесоциальную тенденцию: с каждым годом в начальную школу поступают дети с заведомо скромными способностями. А это значит, что педагоги, даже наращивая уровень мастерства, оказываются во все более усложняющихся исходных условиях.

Задачей психолога, работающего с учащимися начальной школы, становится определение причин отставания в учебной деятельности отдельных детей с целью их оптимального включения в процесс обучения. Как правило, вне зависимости от причин нарушений для таких учащихся характерен низкий уровень саморегуляции. После ряда неудач в использовании психокоррекционных методов вне стен школы индивидуально с отдельными учащимися мы начали поиск путей применения методов нейропсихологической коррекции (Т.Г. Горячева, 2008), используемых в центре Т.Г. Горячевой, благодаря которым возможно сочетание максимальной результативности в отношении как улучшения здоровья ребенка, так и успешности его включения в учебную деятельность.

В индивидуальной форме нейропсихологическая коррекция обычно проводится при наличии у ребенка существенных отклонений в развитии, искажении эмоционально-аффективной сферы и в некоторых случаях – на начальных этапах работы.

Однако в настоящее время растет количество детей с минимальными мозговыми дисфункциями, а также детей, чье состояние можно оценить как пограничное. С ними целесообразно проведение коррекции в групповой форме. Помимо задач, решаемых нейропсихологической коррекцией, данный вид работы помогает ребенку преодолеть проблемы, связанные с нарушением социальной адаптации, трудностями в общении. Групповая работа создает оптимальную обстановку для детей, нуждающихся в освоении навыков социальных контактов. Кроме того, некоторые приемы нейропсихологической коррекции оказываются особенно эффективными в условиях группы за счет следующих возможностей: сравнения процесса и результата выполнения задания ребенком с другими участниками, обнаружения удачных и неудачных способов решения различных задач, введения игровых и соревновательных элементов. В группах детей любого возраста действуют механизмы подражания, и то, что выполняется каждым ребенком, имеет существенное значение для всех участников. В коллективе ребенок может осознать, как он взаимодействует с другими детьми, получить от них «обратную связь», опробовать новые формы поведения и усвоения знаний. Кроме того, каждый ребенок нуждается в связи с другими детьми, чтобы убедиться, что и другие испытывают сходные чувства и сталкиваются со сходными проблемами. Возвращение к индивидуальным занятиям необходимо, если ребенок не справляется с темпом работы группы при решении коррекционных задач.

По своему типу группы нейропсихологической коррекции относятся к психотерапевтическим и обучающим, т.к. целями групповой работы являются решение психологических и социальных проблем ребенка, обучение умениям и приемам саморегуляции поведения, создание условий, способствующих развитию познавательных процессов; в ходе работы осваиваются определенные умения и навыки. Как правило, группы включают 6–8 детей (девочки и мальчики) с разницей в возрасте не более 2 лет (5–6 лет, 7–8 лет и т. д.), имеющих схожий нейропсихологический статус, независимо от нозологии. Таким образом, в одну группу с детьми, имеющими психосоматические расстройства, могут войти дети с неврозами, патологическими привычками, гиперактивностью и расстройством внимания, легкой задержкой психического развития, имеющие трудности обучения (дисграфию, дислексию, нарушение счета и пр.), а также имеющие сочетанную патологию. Очень важно, чтобы гиперактивных детей в группе было не больше двух, и только один с гиперфункцией правого полушария. В группы не должны попадать дети с психическими расстройствами и пережившие сексуальное насилие. В одну группу не принимаются дети-родственники, кроме близнецов. Группы являются закрытыми, т. к. используются обучающие техники, занятия продолжаются от 6 мес. до 2 лет, в зависимости от возраста и состояния детей.

Независимо от состава групп можно выделить некоторые общие закономерности групповой динамики, фазы, свойственные любым группам. На первой фазе происходит знакомство детей друг с другом и специалистом, ориентация в окружающей обстановке, усвоение правил детьми и их родителями; это период зависимости от ведущего групп. В самом начале необходимо оговорить условия выхода из группы, если в этом будет необходимость. Задача ведущего на этом этапе – создать атмосферу максимального доверия (нельзя насильно включать ребенка в работу), отработать механизм обратной связи, добиться усвоения правил поведения в группе детей и родителей. На первом занятии проходят знакомство членов группы, выяснение желаемого для них результата, предоставление детям и их родителям полной информации о предстоящей работе, возможных трудностях и ухудшениях. Отношение детской группы к занятиям неоднозначно, каждый ребенок имеет свою мотивацию прихода к психологу, некоторых детей без объяснений приводят родители. Как фактор управления группой вводится метод поощрений и наказаний: правильное выполнение инструкций детьми регулируется с помощью поощрений (призы в виде конфет, игрушек) и наказаний (лишение призов, штрафные очки), что является в условиях группы очень значимым. При нарушении правил поведения дети могут удаляться с занятия. На начальном этапе родители активно привлекаются к работе. На первом этапе коррекции ребенок осваивает базовые навыки. Как правило, это вызывает существенные трудности, и родители помогают своим детям. В конце первой фазы (через 8–10 занятий) отмечается закономерное ухудшение состояния и поведения ребенка. Очень важно, чтобы

в этот момент он чувствовал поддержку родителей (прежде всего – матери). В свою очередь, каждая мать должна чувствовать поддержку и защиту со стороны психолога, ведущего группу; специалист создает связь между ребенком и родителем, поддерживает их.

Вторая фаза – стадия конфликтов или конфронтации. На данной фазе происходит усвоение ребенком первоначальной программы и отработка вновь усвоенных навыков, что является неинтересным и монотонным. В связи с этим, а также в силу законов динамики коррекционных групп среди детей возникает недовольство рабочей программой и ведущим. Происходит процесс статусной дифференциации группы: группа делится на активных и пассивных, доминирующих и подчиняющихся. Возможны агрессивные выпады против специалиста, ведущего группу, и отказ от занятий. Для уравнивания группы детям предлагается поочередное ведение занятий, чтобы каждый ребенок почувствовал себя в роли ведущего. Это поднимает авторитет каждого ребенка, ведет к лучшему освоению программы занятий, стимулирует занятия дома. На данной фазе родители удаляются из группы и приглашаются на занятия только в связи со сменой программы.

Третья фаза – конструктивная, фаза сглаживания конфликтов и сплочения группы. Дети начинают самостоятельно работать, помогать друг другу и получать помощь, открыто высказывать свои проблемы. Для этой фазы характерны повышение интереса к решению своих проблем (особенно для детей школьного возраста), вера в собственные силы. Как правило, на этой фазе отмечаются стойкое улучшение в состоянии ребенка, повышение работоспособности, обучаемости и социального статуса. Необходимо отметить, что устранение симптома не служит достаточным поводом для окончания коррекционной работы. Положительный результат, выражающийся в ликвидации проявлений дезадаптации и имевшихся ранее нарушений, не является единственным критерием эффективности. Многие родители считают конечной целью снятие нарушений, ставших причиной обращения к специалисту. Однако родителям следует объяснять, что занятия с ребенком необходимо продолжать для разрушения патологического механизма, обеспечения устойчивости достигнутого эффекта, профилактики новых нарушений. Необходимо учитывать, что у группового метода имеется целый комплекс косвенных результатов: например, повышение самооценки, уверенности в себе, преодоление трудностей в общении. Максимальный эффект достигается спустя 6–7 мес. после окончания психокоррекционного воздействия. Отсроченная диагностика показывает устойчивость достигнутых результатов на отдаленных этапах после завершения коррекции.

#### Л и т е р а т у р а

Горячева Т.Г., Султанова А.С. Сенсомоторная коррекция при различных отклонениях психического развития // Неврологический вестн., 2008. № 3. С. 56–60.

#### ***В.А. Гуружапов***

### **Роль теории и практики развивающего обучения в становлении современного педагогического мышления**

The article deals with the problem of teacher's pedagogical thinking forming, using the theory of developmental education. Possible ways to solve it are marked through the description of learning tasks as artifacts of culture, integration of the ideas of activity theory and cognitive psychology.

*Ключевые слова: развивающее обучение, универсальные учебные действия, педагогическое мышление, проектное мышление, артефакт, феноменология.*

В 2010 г. в Российской Федерации утвержден новый Федеральный государственный стандарт общего начального образования, основанный на системно-деятельностном подходе к организации обучения младших школьников [8]. Стандарт ставит вопрос об ориентации педагогической

---

© Гуружапов В.А., 2011



деятельности на привитие ученикам универсальных учебных действий и усвоение ими фундаментального и метапредметного содержания основных учебных дисциплин общего начального образования. В частности, учитель должен уметь проектировать деятельность учеников при решении задач от общего к частному.

Рассмотрим в качестве примера следующую проектную задачу. На уроке математики в 4-м классе дети изучают тему «Диаграммы». Предположим, что дана трехстолбиковая диаграмма. Каждый столбик нарисован в виде клеточек, отображающих величину масс домашних животных (3, 4 и 7 клеточек).

Есть два варианта формулировки задания.

1. На рисунке изображена столбчатая диаграмма. Сверху нарисованы пустые прямоугольники. Известно, что на диаграмме отражено соотношение масс разных домашних животных: кошки, щенка, собаки. Масса кошки и щенка – 4 кг. В каком прямоугольнике надо нарисовать щенка?

2. На рисунке изображена столбчатая диаграмма. Сверху нарисованы пустые прямоугольники. Известно, что на диаграмме отражено соотношение масс разных домашних животных: кошки, щенка, собаки. Известно, что щенок тяжелее кошки, но легче собаки. В каком прямоугольнике надо нарисовать щенка?

Какую из формулировок лучше выбрать? В традиционном обучении учитель, как правило, выбирает первый вариант. Ему он кажется понятней и логичней: есть конкретное число (4), и ему надо поставить в соответствие диаграмму в 4 клеточки. Но в этом случае нельзя организовать обсуждение более общего смысла диаграмм, т.е. того, что диаграммы выражают отношение измеренных величин. Диаграмма оказывается жестко привязанной к частному случаю.

В развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) учитель выбирает второй вариант. В этом случае, хотя и неизвестна масса щенка, уже задано соотношение масс животных, поэтому дети могут дискутировать по общему смыслу построения диаграмм. В результате они определяют, что, хотя и неизвестна масса щенка, в диаграмме эту величину выражает средний столбик. При желании далее дети сами смогут определить массу всех животных. Такой подход заложен в дидактической системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, и это фактически требуется делать учителю на уроке согласно стандарту [6].

В этой связи возникает задача освоения учителями начальной школы теории развивающего обучения. В.В. Давыдов отмечал, что это трудная проблема [3]. В ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» заложена возможность подготовки педагогов начального образования с учетом опыта внедрения теории развивающего обучения в практику школы [7]. В основной образовательной программе большое внимание уделяется развитию проектного мышления будущих педагогов начального образования.

Вместе с тем мы отдаем себе отчет в том, что становление современного педагогического мышления требует существенного развития самой теории развивающего обучения. Это связано прежде всего с тем, что изменился общий культурный фон педагогической деятельности. В сознании большинства молодых педагогов не представлены многие понятия и термины, которыми мыслили В.В. Давыдов и его соратники. Кроме того, теория учебной деятельности в развивающем обучении до сих пор излагается, в основном, в логико-методологическом ключе, в то время как большинство современных педагогов воспринимают психологию как феноменологию.

Эти обстоятельства вынуждают нас поставить проблему современной феноменологии развивающего обучения. Мы предполагаем, что одним из перспективных направлений разработки этой проблемы является поиск средств описания учебных задач как артефактов, т.е. искусственных объектов, специально предназначенных для воспроизведения феноменов культуры. На это, в частности, обращал внимание видный американский представитель культурно-исторической психологии М. Коул [4]. Другими словами, надо заново воспроизвести логико-психологический анализ предметного содержания учебной деятельности, но уже в феноменологическом ключе.

На этом пути есть одно серьезное препятствие: надо либо снять принцип построения системы учебных задач в логике от абстрактного к конкретному, либо встраивать эту логику в феноменологический анализ артефактов. И то и другое крайне затруднительно для последователей В.В. Давыдова.

Отчасти это возможно на пути интеграции идей теории деятельности и когнитивной психологии. Ведь не случайно отечественные психологи уже давно присматриваются к работам У. Найсера [5] и Дж. Гибсона [2]. Об этом также заявлял болгарский последователь деятельностного подхода В. Веселов [1, с. 76]. Может быть, на этом пути нас ждут не только разочарования, но и интересные находки.

#### Л и т е р а т у р а

1. Веселов В. Когнитивные схемы в структуре учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2010. №4.
2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М. : Прогресс, 1988.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996.
4. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М. : Психол. ин-т РАН, 1997.
5. Найсер У. Познание и реальность. М. : Прогресс, 1971.
6. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки учителя начальной школы // Культурно-историческая психология. 2010. №4.
7. ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (050400) / Минобрнауки РФ. М., 2010 (любое изд.).
8. Федеральный образовательный стандарт общего (начального) образования / Минобрнауки РФ. М., 2009 (любое изд.).

*Л.Ц. Кагермазова*

#### **Основы и перспективы развития дополнительного профессионального образования**

The article considers the problems of forming and development of the system of additional professional education. There is an absence of unified approaches to the development of such kind of education in the country. The author researches and formulates the conditions providing the stimulation of introducing the system of additional professional education into Russian universities.

*Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, система образования, глобализация в образовании, Болонский процесс, развитие личности, профессиональное самоопределение.*

Стремительные социально-экономические изменения в современном мире и проблемы, которые необходимо будет решать человеку XXI в., предполагают поиск нетрадиционных путей совершенствования основополагающих факторов, оказывающих особое влияние на становление каждой отдельной личности. К таким факторам относится система образования в целом и профессионального образования в частности. Одной из важнейших в этом отношении становится задача организации целенаправленного дополнительного профессионального образования (ДПО), обеспечивающего повышение квалификации и переподготовку взрослого населения. По мнению специалистов, эта система в скором времени получит в России такой импульс развития, что другие уровни образования, в частности высшее, будут развиваться в значительной мере именно за счет ДПО.

Система ДПО призвана дать возможность непрерывного получения образования. Стратегия нового времени в образовании через всю жизнь. Спрос на послевузовское образование за последние пять лет вырос более чем на 50% и составит в ближайшее время 7–8 млн человек: каждый десятый трудоспособный гражданин России будет получать дополнительное образование.

---

© Кагермазова Л.Ц., 2011

К сожалению, в российском законодательстве нет специального закона о ДПО, что затрудняет определение данного понятия, которое зачастую используется в контексте непрерывного или полуступенчатого видов образования. Однако происходящие в настоящее время процессы реформирования всей системы образования в России позволят окончательно сформировать систему и структуру образования в целом и ДПО в частности. Последнее обладает рядом устойчивых признаков: широким выбором программ, различных по целям, формам и срокам обучения; высокой зависимостью от спроса на рынке образовательных услуг. Это может быть отнесено к высшей форме диверсификации и интеграции, которые являются признаками глобализации в образовании и международном рынке образовательных услуг. Выделяют две основные тенденции глобализации в образовании – это унификация образовательных систем различных стран и превращение образования в одну из разновидностей бизнеса. Первую тенденцию связывают прежде всего с Болонским процессом, вторую – с Всемирной торговой организацией. Принятие за основу той или иной тенденции развития зависит от факторов и условий, их формирующих. При этом отмечаются структурные изменения в содержании образования с ориентацией учебных программ на «образовательный спрос», которые приобрели явно выраженный характер. В пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей является непрерывное повышение квалификации работников, что возможно посредством реализации дополнительных образовательных программ [1, с. 112].

Следует сказать несколько слов об инновационных процессах, реализуемых в системе ДПО, которые можно классифицировать следующим образом:

- личностная ориентация образовательного процесса, основанная на изучении потребностей слушателей;
- структурная дифференциация, создающая представление о профессиональной деятельности системы ДПО;
- уровневая дифференциация – организация ДПО в соответствии с социальными особенностями слушателей, уровнем их подготовленности к обучению.

Использование перечисленных идей и технологий позволяет оптимизировать работу с педагогическими кадрами дополнительных профессиональных образовательных учреждений в России, сделать ее более системной, целенаправленной, позволяющей решать задачи модернизации современного российского образования.

Разработка проблемы профессионализации взрослого человека в отечественной психологической практике идет по двум научно-практическим направлениям. С одной стороны, в практической психологии (В.А. Бодров, К.К. Платонов, Б.М. Теплов) доминирует точка зрения, что требование профессии реализуется в рамках теории индивидуальных различий и профессионального психологического отбора. Профессиональная пригодность оценивается уровнем развития психологических свойств и психофизиологических качеств, сенсомоторики и нервно-психической устойчивости, исходя из первичности общих способностей и вторичности психологических изменений. Мотивация является компонентом общей системы развития, которая формируется и реализуется в процессе освоения деятельности [2, с. 89]. С другой стороны, важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионализации личности выступают ее способность находить личностный смысл труда, самостоятельно проектировать свою профессиональную жизнь, которую многие исследователи связывают с самоопределением. Профессиональное самоопределение – сознательный акт выбора профессии и утверждения собственной позиции в процессе ее освоения. Нам импонирует позиция Н.С. Пряжниковой, который подчеркивает связь профессионального самоопределения с самореализацией и называет сущностью профессионального самоопределения самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации.

Анализируя понятие «профессиональное самоопределение», Е.А. Климов подчеркивает, что это не однократный акт принятия решения, а постоянно чередующиеся выборы. Наиболее актуаль-

ным выбор профессии становится в отрочестве и ранней юности, но и в последующие годы возникает проблема ревизии и коррекции профессиональной жизни человека. Это уже не самоопределение, а процесс становления, профессионализации, смена или расширение предмета деятельности.

Личность постоянно вынуждена изменяться в процессе профессионального становления, и на разных его стадиях одни и те же задачи профессионального развития решаются по-разному. Уточняется свое место в мире профессий, осмысливаются собственная социально-профессиональная роль, отношение к профессиональной деятельности и к самому себе. Осознание себя как профессионала и субъекта деятельности становится важным компонентом развития студента.

В соответствии с целями современного образования личность является центром любой образовательной системы. Очевидно, что любая педагогическая система должна быть личностно ориентированной, т. е. гуманитарной. Одним из первых принципов является, безусловно, личностно ориентированный подход, в центре которого стоит личность, сфера ее чувств и ценностей, то место, где происходит осознание человеком своего Я. Личность и ее развитие – главная цель профессионального образования.

#### Л и т е р а т у р а

1. Горшкова Н.С., Наумова Е.А. Модель учреждения дополнительного образования в современных условиях: проблемы, идеи, практика // Внешкольник. 1997. № 9.
2. Лекаж В.А. Системный подход в дополнительном образовании // Доп. образование. 1999. № 1.
3. Попова Г.Н., Гайнулина В.М. О смысле развития дополнительного образования // Доп. образование. 2000. № 1.

*С.М. Каплунович*

#### **Продуктивное обучение как один из путей реализации деятельностного подхода в профессиональном образовании**

The article proves efficiency conditions of productive learning. In order to provide the required efficiency the author suggests the implementation of productive learning in the zone of proximal development and charting individual courses of student education subject to the heterogeneity of their thinking.

*Ключевые слова: деятельностный подход, продуктивное обучение.*

Современная социально-экономическая обстановка в стране диктует определенные требования к обществу, общей культуре и, соответственно, к профессиональному образованию настоящих и будущих специалистов.

Настоящий этап развития педагогической психологии характеризуется выбором в качестве фундаментального разработанного в отечественной науке деятельностного подхода. Теория деятельности, созданная усилиями В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, завоевывает все большую популярность. Сущность деятельностного подхода состоит в рассмотрении любого психического феномена в его становлении и функционировании сквозь призму категории деятельности. Применительно к процессу обучения его можно охарактеризовать тремя основными принципами: непрерывной связью психики и деятельности; единством внешне материальной и внутренне психической деятельности, порождаемой внешней; социальной природой развития психики человека. В качестве основной характеристики деятельности выделяют активность, которая побуждает субъекта к осуществлению деятельности. А это значит, что обучение, построенное на основе деятельностного подхода, должно быть направлено на организацию активного присвоения студентами системы знаний и действий.

---

© Каплунович С.М., 2011

Одним из направлений, реализующих деятельностный подход в образовании, является продуктивное обучение. Вначале как активное практико-ориентированное обучение оно получило широкое распространение на Западе. Его основоположниками явились И. Бём, С.И. Гессен, Д. Дьюи, С. Френе, Й. Шнайдер и др. В 1990-х гг. продуктивное обучение стало завоевывать образовательное пространство и в нашей стране. Современные подходы к его внедрению в систему российского образования нашли отражение в отечественных психолого-педагогических исследованиях.

Введение продуктивного обучения в образовательный процесс профессиональной школы реализует его принципы, отличающиеся ярко выраженной творческой направленностью и нестандартностью подходов к обучению и воспитанию посредством деятельности (активности) студентов с учетом их индивидуальности. Так, И. Бём и Й. Шнейдер определяют продуктивное обучение как новый путь достижения образовательных целей в соответствии с методами выбора продуктивной (трудовой) деятельности в реальной жизненной ситуации; самоорганизации своего образовательного процесса; участия в групповой рефлексии и осмысления на теоретическом уровне опыта деятельности; анализа опыта и подготовки нового поля продуктивной деятельности [2].

Говоря о применении продуктивного обучения в профессиональной школе, необходимо отметить некоторые особенности. В силу своей всеобщности, доступности и обязательности школьное образование должно обеспечить каждому ученику повышение общекультурного уровня, приобщение к сокровищницам общечеловеческих ценностей, формирование способности самостоятельного отыскания и «присвоения» знаний (А.Н. Леонтьев), т.е. способности к самообразованию. Всеобщность гарантирует включенность (неизолированность) человека в ценностные ориентации и общечеловеческую культуру. С психологической точки зрения, в школе ведущей должна быть интериоризация: деятельность по переводу внешнего во внутреннее. Ученику необходимо присвоить культуру и понять ее, овладеть методами ее самостоятельного освоения.

Иные изменения в личности профессионала должна обеспечить профессиональная школа. В отличие от выпускника школы он должен уметь не столько брать, сколько в профессиональном плане отдавать мировой человеческой культуре и производству. Другими словами, специалисту следует не «присваивать», а профессионально изменять, преобразовывать, трансформировать окружающее пространство, мир людей и объектов, с которыми он взаимодействует. С психологической точки зрения, ведущим процессом здесь должна стать экстериоризация. Выпускник профессиональной школы должен прежде всего развить у себя способность использовать свои знания для изменения, трансформации окружающего мира, т.е. осуществлять переход из «внутри» во «вне». Именно эта деятельность составляет одну из главных целей продуктивного обучения.

Однако осуществление продуктивного обучения через деятельностную составляющую учебного процесса возможно посредством реализации определенных условий. Исследование, проведенное нами, было направлено на поиск и апробацию наиболее эффективных условий реализации деятельностного подхода при продуктивном обучении в профессиональной школе. В этом мы видели свою *цель*.

Согласно нашей *гипотезе*, продуктивное обучение будет эффективно, если его реализовывать в зоне ближайшего развития путем построения индивидуального образовательного маршрута студента с учетом гетерогенности мышления и смены позиции педагога с «поводыря» и «крикши» на роль «социального организатора образовательной среды» (по меткому выражению Л.С. Выготского).

Известно, что настоящее время знаменует собой переход от информационной к ментальной парадигме образования (Л.И. Айдарова, В.П. Зинченко, В.В. Рубцов). Исходя из этого, мы сочли, что при подготовке будущего специалиста доминантной должна выступать развивающая функция обучения. Л.С. Выготский убедительно показал, что обучение будет эффективным, если оно осуществляется в зоне ближайшего развития обучаемых. Соответственно, и деятельность педагога должна быть направлена на конструирование процесса обучения в зоне ближайшего развития. Наиболее полно, на наш взгляд, реализовать эту идею при различных формах организации учебно-



го процесса позволяет методика «Ключевое слово» [3], поэтому именно ее мы использовали в своем экспериментальном обучении.

Следующим условием осуществления эффективного продуктивного обучения является разработка индивидуального образовательного маршрута с учетом гетерогенности мышления студентов. Базовую модель мы заимствовали у И.Я. Каплуновича, описавшего структуру мышления в виде пересечения пяти подструктур: топологической, проективной, порядковой, метрической и композиционной. Они не рядоположны, и у каждого доминирует одна из них (Там же). Выстраивая индивидуальный образовательный маршрут, ориентируясь на доминантную подструктуру студента, преподавателю удастся конструировать обучение в логике обучаемого и в соответствии с его зоной ближайшего развития.

Изменение позиции преподавателя с «поводыря» на роль организатора социальной среды – еще одно непеременимое условие деятельностного подхода при реализации продуктивного обучения в системе профессионального образования. В этой ситуации педагог не меняет состояние ученика, если оно не вписывается в зону его ближайшего развития, если оно не понимается им, не принимается, не идет от его имени, если ученик сопротивляется и связан с сохранением “единости” себя. Педагог создает лишь условия для того, чтобы ученик сам заметил “дефект”, сам вырастил потребность в своем изменении, сам желал бы его, искал пути прихода к новому состоянию, сам бы строил траектории своего изменения и т.д.» [1, с. 53].

Верификация гипотезы исследования подтвердила ее справедливость. Студенты, обучавшиеся по экспериментальной методике, продемонстрировали более высокие показатели качественной успеваемости, умения решать практические задачи на продуктивном и творческом уровнях в сравнении со студентами, обучающимися по традиционной системе. Это дает основание сделать вывод о том, что внедрение продуктивного обучения является одним из перспективных направлений реализации деятельностного подхода в системе профессионального образования.

#### Л и т е р а т у р а

1. Анисимов О.С. Развивающие игры и игротехника. Великий Новгород, 2009.
2. Бём И. Международный заочный курс повышения квалификации в методических письмах // Школьные технологии. 1999. №4. С. 195–272.
3. Каплунович И.Я. Измерение и конструирование обучения в зоне ближайшего развития // Лучшие страницы педагогической прессы. 2003. № 2. С. 36–45.

#### *Л.Ж. Караванова*

#### **Развитие личности профессионала: гуманистический подход**

The problems of humanistic formations and recognition of self-value are analysed. Vocational training of the future teachers based on the socially-humanistic position of the person subject to its active attitude to the world is considered.

*Ключевые слова: гуманизация, самоизменение, саморазвитие, субъект-субъектные отношения, гуманистическая направленность, гуманистическая парадигма образования.*

Основными ценностями гуманистического образования выступают человек как субъект культуры, собственной жизни и индивидуального развития; образование как культурная развивающая среда, растящая и питающая личность, придающая ее жизни культурные смыслы; творчество и диалог как способы существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве. По мнению Е.В. Бондаревской, важнейшими принципами реформирования педагогического образования должна быть обращенность к общечеловеческим ценностям, педагогической культуре, индивидуальности, творческому потенциалу студента.

Согласно теории, разработанной С.Л. Рубинштейном, сущность личности проявляется в ее способности занимать определенную позицию. Личность – это не набор заданных качеств, а потребность человека «быть личностью», т.е. проявлять свои отношения к миру и самому себе [3].

В общественных науках личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в определенной социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. Личность развивается в процессе деятельности под влиянием определенных факторов: наследственности, среды воспитания и собственной активности.

Восхождение личности к ценностям общества может продуктивно развиваться в заданном направлении только при определенных условиях, среди которых наиболее значима субъектная позиция личности. Согласно концепции А.В. Кирьяковой, человек меняет ценностное отношение к миру на основе расширяющегося жизненного пространства, круга общения, выхода в более широкую сферу социального контекста жизнедеятельности [2]. Процесс присвоения ценностей может осуществляться стихийно или целенаправленно.

Гуманистические ценности преподавателя (человечность, справедливость, ответственность и др.) реализуются в субъект-субъектных отношениях, развивая у учащихся потребность быть человеческими, справедливыми, ответственными. В обучении передается информация, текст, вопросы, а в воспитании – состояние (т.е. межсубъектное состояние), что способствует проявлению «состояния каждого», которое в процессе воспитания может становиться «достоинством всех».

Развитие гуманистической позиции происходит в том числе и в результате рефлексии преподавателем оснований своей деятельности (целей, мотивов, способов, условий, ценностей, результатов), среди которых главной является ценностная ориентация на студента. По мнению О.К. Поздняковой, основой гуманистической позиции преподавателя являются взгляды, идеи, представления, убеждения, складывающиеся на основе знаний о целях и ценностях гуманистической педагогики.

Гуманистически ориентированный педагог позитивно относится к студенту, принимает учащегося таким, каков он есть, в исключительных случаях осуществляя коррекцию отдельных качеств, но лишь при общем положительном отношении к его личности. Такому преподавателю свойственна открытость, он не ограничивается формальным исполнением своих обязанностей, а искренен в отношениях с учащимися. Преподаватель-гуманист воспитывает в каждом студенте чувство собственного достоинства; развивает эмпатические тенденции, самоуважение; стремится обеспечить максимальный психологический комфорт для развития обучающегося.

Одним из ведущих путей реализации концепции современного вузовского образования, частью которого является личностно ориентированное обучение, является переосмысление роли и места предметной подготовки в образовании: акцент переносится с владения предметом как главной целью на владение предметом как средством развития обучающегося. Другая идея этой концепции связана с конструированием таких учебных форм, в которых связываются в одно целое как образовательный процесс (собственная учебная деятельность), так и его осмысление, и исследовательская работа, где происходит развитие личностной позиции будущего специалиста. Основные положения этой концепции определяются такой последовательностью: личность – главная ценность для себя и для «других», образование – преобразование личности, осуществляемое в процессе специально направленного на это целостного психолого-педагогического процесса вуза; главный результат такого образования – не знания, умения, навыки, а способность к личностному росту, эмпатийному взаимодействию и высокой социально адресованной личностной продуктивности. Основопологающим принципом становится управление с опорой на самоуправление: снятие внешнего принуждения, сопряженное с осмысленным творческим заданием, создает обстановку для совместной и самостоятельной творческой работы.

Деятельность преподавателей в современном вузе также меняется: от «транслятора» знаний через работу «мастера», организующего совместную деятельность с целью формирования у студентов профессиональных способностей, к позиции «консультанта», совместно со студентом проектирующего его будущую профессиональную деятельность.

В связи с этим актуальной проблемой становится поиск инновационных технологий обучения. Наиболее продуктивными, на наш взгляд, в современных условиях являются метод проектов и обучение в сотрудничестве.

*Метод проектов* не считается принципиально новым в мировой педагогике. Его называют также методом проблем и связывают с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи.

Обучение строится на активной основе, через целесообразную деятельность студента, соотносясь с его личным интересом именно в этом знании. Важно показать студентам их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни.

Необходимо решать проблему, взятую из реальной жизни, знакомую и значимую для них. В ее решении требуется использовать уже полученные знания и новые, которые еще предстоит приобрести. Преподаватель подсказывает источники информации, а может просто направить мысль студентов для самостоятельного поиска. В результате студенты должны самостоятельно и совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания, и получить реальный и осязаемый результат. Вся работа над проблемой, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности [2, с. 25].

Студенты 5-го курса факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета при изучении дисциплины «Социальная работа с одинокими людьми» ежегодно выполняют проекты по темам «Хроническое одиночество», «Специфика переживания одиночества в юности», «Психология женского и мужского одиночества» и т.д. Один из лучших проектов по дисциплине «Организация социально-психологических служб региона» – «Модель организации социально-психологической службы при клубах по месту жительства “Подростково-молодежный центр”» – создан студентками 5-го курса А.А. Королевой, Ю.А. Карачаровой, К.А. Новолаевой, А.С. Соколовой. Значимость этого проекта в том, что такого клуба нет в городе Твери, но студентки смогли показать необходимость его создания для всех жителей города. Этот проект защищался на открытом занятии, на которое были приглашены представители Комитета по делам молодежи Тверской области, Департамента социальной защиты населения Тверской области, присутствовали ведущие преподаватели факультета. Создание такого клуба открывает перспективы перед студентами в их трудоустройстве психологами и специалистами по социальной работе, т.е. имеет для них практическую значимость.

Метод проектов приобретает все более важное значение в процессе обучения, ориентирован на самостоятельную деятельность студентов (индивидуальную, парную, групповую), которую они выполняют в течение определенного отрезка времени, но наиболее оптимален и результативен он будет в сочетании с использованием новых информационных технологий.

Под *учебным телекоммуникационным проектом* понимается совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение совместного результата.

Сеть Интернет создает условия для получения любой информации, необходимой студентам и преподавателям. Работая с ней, можно получить необходимые данные по проблеме исследования. Участниками проекта могут быть учащиеся из разных стран, что приводит к кросскультурному общению. Обсуждение промежуточных результатов, дискуссии приобретают новую значимость, т. к. содержат не только материал из официальных источников, но и точки зрения иностранных партнеров по проекту, полученные ими данные, их интерпретацию различных явлений.

Телекоммуникации позволяют студентам самостоятельно формировать свой взгляд на происходящие в мире события, осознавать многие явления и рассматривать их с различных точек зрения, наконец, понимать, что некоторые проблемы могут быть решены только совместными усилиями. Это элементы глобального мышления, путь к познанию общности человеческого бытия. Те-

лекоммуникационные проекты могут быть классифицированы по разным признакам: культурологические, историко-социальные, политические, имитационно-деловые игры и др.

Внедрение метода проектов в образовательные системы показало, что активность студентов и степень осмысления ими материала значительно увеличились. Это значит, что применение данного метода в настоящее время себя оправдывает. Однако необходимо отметить, что не все высшие учебные заведения могут позволить себе приобрести компьютерную технику в объемах, необходимых для продуктивной работы студентов и профессорско-преподавательского состава в телекоммуникационных проектах. Это заставляет искать пути оптимизации процесса обучения с учетом данной проблемы.

В этом случае оптимальным становится применение *обучения в сотрудничестве*. Основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Дж. Хопкинса (Р. Славин (R. Slavin)), университета штата Миннесота (Р. Джонсон и Д. Джонсон (R. Johnson and D. Johnson)), группой Дж. Аронсона (J. Aronson) университета штата Калифорния [4, с. 98].

Взаимообогащаясь, индивиды «творят» друг друга в процессе общения, какими бы ни были его результаты – позитивными или негативными. Именно поэтому общение является одним из важнейших условий формирования сознания и самосознания личности, стимулятором развития личности в целом.

Будучи направленным на личностное развитие студентов, обучение будущих специалистов по социальной работе ориентировано также на их вхождение в культуру других народов, что обусловлено многонациональностью нашей страны, приобщение к нормам, традициям, что тоже не может не влиять на становление и рост личности, включая развитие толерантности.

Основная идея технологий обучения в сотрудничестве – создать условия для активной совместной учебной деятельности студентов в разных учебных ситуациях. Объединение студентов в малые группы по 3–4 человека и постановка одного общего задания с определением роли каждого члена группы в его выполнении позволяют каждому отвечать за результат не только своей работы, но и работы всей группы. Таким образом, у менее подготовленных студентов появляется стимул усвоить новые знания, а более подготовленные заинтересованы в том, чтобы все члены группы досконально разобрались в материале. Оценка за выполнение этого общего задания ставится также одна на группу.

Обучение в сотрудничестве дает преподавателю большой простор для творчества. Существует несколько видов обучения в сотрудничестве.

1. *Обучение в команде*. В этом методе особое внимание уделяется групповым целям и успеху всей группы, который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена команды в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над проблемой, подлежащей изучению.

2. *Кейс-стади* (от англ. case – «случай»). Студенты организуются в группы по 4–6 человек для работы над проблемными ситуациями, которые могут быть разбиты на фрагменты (логические или смысловые блоки). Такая работа способствует развитию профессиональных знаний в сфере социальной работы, является полезной в учебном процессе при подготовке к практической деятельности. Например, при работе над темой «Социальная работа с семьей» можно выделить следующие подтемы: а) по объектам работы (социальная работа с детьми-инвалидами, матерями-одиночками, многодетными семьями и т.д.), б) по направлениям деятельности (социальная работа в здравоохранении, образовании, сфере занятости, экстремальных ситуациях и др.).

3. *Метод «учимся вместе»*. Каждая группа получает задание, являющееся подзаданием какой-либо большой темы, над которой работают все. Например, весь коллектив работает над темой «Профессиональные требования к социальному работнику». Все участники продумывают стиль поведения социального работника, который формируется под влиянием его личностных качеств, профес-

сиональных и индивидуальных ценностей и интересов и оказывает влияние на всю систему отношений. Студенты в группах готовят свою часть задания (гуманистическая направленность личности; личная и социальная ответственность; доброта и справедливость; чувство собственного достоинства и уважение достоинства других людей; терпимость, вежливость и способность к эмпатии; готовность понять других и прийти к ним на помощь; эмоциональная устойчивость; личностная адекватность и социальная адаптивность). В результате совместной работы отдельных микрогрупп и всей группы достигается усвоение материала.

С самого начала группа имеет как бы двойную задачу: с одной стороны, академическую – достижение какой-то познавательной, творческой цели, с другой – социально-психологическую – по развитию в процессе выполнения задания культуры общения. И то и другое одинаково значимо. Преподаватель также обязательно отслеживает не только успешность выполнения академического задания студентами, но и способ их общения между собой, оказания необходимой помощи друг другу. Следует отметить, что не менее важна мотивация самостоятельной учебной деятельности. Практически это обучение в процессе общения студентов друг с другом и с преподавателем. В ходе общения студенты выполняют разные социальные роли – лидера, исполнителя, организатора, докладчика, эксперта, исследователя и т.д.

Основные идеи, присущие всем описанным здесь методам, – общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха – дают возможность ориентироваться на каждого студента. Это и есть личностно ориентированный подход в условиях обучения в вузе.

Идеология метода проектов и обучения в сотрудничестве гуманна по своей сути. Это истинно психолого-педагогические технологии, обеспечивающие не только успешное усвоение учебного материала всеми студентами, но и их интеллектуальное развитие, самостоятельность, доброжелательность по отношению к преподавателю, друг к другу. Таким образом, новые технологии в образовании наиболее эффективно решают проблемы личностно ориентированного обучения, реализующего гуманистический подход.

#### Л и т е р а т у р а

1. Дворянкина Е.К. Развитие субъектной позиции будущих учителей в педагогическом вузе как гуманистическая основа их профессионального обучения: на материале преподавания спецдисциплин : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Хабаровск, 1999.
2. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова П.И. Дополнительное образование детей : учеб. пособие. М., 2002.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.

#### *А.А. Криулина*

### **Стратегия и средства исследования феномена профессионального самопознания студентов (постановочно-пилотный вариант)**

The problem of professional self-knowledge is presented. The author analyses some psychological techniques which were investigated while teaching the course of «Psychology of the professional education».

*Ключевые слова: самопознание, самоопределение, индивидуальная траектория обучения, психотехники, экзистенциальный подход.*

Противостояние исследовательских парадигм, характерное для классической стадии развития психологии, сменилось трансформациями, осмысленными как неклассический вектор развития психологии [6]. В настоящее время как в отечественной, так и в мировой психологии наметилась новая тенденция – стремление к сосуществованию парадигм (один из признаков постнеклассиче-



ской стадии развития психологии). Подтвержденная в 2008 г. в докладах участников XXIX Международного психологического конгресса [3], она признана и отечественными психологами, но называется по-разному: «мультипарадигмальность» (Т.В. Корнилова, 2007), «полипарадигмальность» (Т.Д. Марцинковская, 2007) и т.д.

В качестве *методологии* излагаемого в данной статье исследования избрана описанная тенденция, идея которой воплощена в сосуществовании экзистенциальной и психотехнической парадигм [5]. Названные парадигмы одновременно реализуются в профессиональной деятельности преподавателя психологии, в его общении со студентами непсихологического (индустриально-педагогического) факультета классического университета.

Основополагающими и *стратегическими* идеями для данного исследования являются два суждения С.Л. Рубинштейна. Первое – о необходимости познания психологией «реальной жизни, живых людей» [10, с. 675], второе – о «жизненном смысле ощущения», о том, что «характеристика любой познавательной деятельности включает в качестве завершающего звена определение ее жизненной роли» [9, с. 101]. Данные суждения, имеющие *экзистенциальное* содержание, справедливы и для процесса самопознания, который С.Л. Рубинштейн полагал генетически более ранней, исходной формой познания человека. Это позволяет в экзистенциальном ракурсе представить персону студента и сам процесс образования.

Студенту как субъекту жизни юношеского возраста предстоит решить ряд жизненных (экзистенциальных) задач. Впервые они описаны Г.С. Абрамовой применительно к периоду ранней юности [1] и коррелируют с видами самоопределения в периодизации нормальной линии развития Э. Эриксона.

Результат решения жизненных задач мыслится на языке Э. Эриксона как «жизненное самоопределение», которое он понимал как активный поиск самого себя и экспериментирование в разных ролях. Тогда задача поиска своего места в мире профессий – это профессиональное самоопределение. Овладение мышлением завершается интеллектуальным самоопределением. Заботу о своем телесном здоровье и возможностях тела уместно назвать интимно-личностным самоопределением. Нахождение своего места в группе (учебной, семейной, политической, спортивной, научной и др.) и в обществе в целом представляет собой социальное самоопределение. Нравственное самоопределение можно определить как поиск себя в мире нравственных ценностей, устремленность к нравственному здоровью.

Экзистенциальный взгляд на проблемы студенчества позволяет сформулировать экзистенциальную цель образования в целом и процесса изучения психологии в частности. Студент (как носитель обыденной и житейской психологической информации) должен овладеть академической психологической информацией (ее носителями являются преподаватель психологии и научные источники) с целью использования ее для самопознания и последующего позитивного самоизменения в самых разных направлениях, задаваемых и определяемых названными видами самоопределения. Студент как субъект жизни, как хозяин своей судьбы самостоятельно выбирает то или иное направление самоизменения – индивидуальную траекторию развития, сопряженную с индивидуальной траекторией обучения.

Феномен самопознания не отражен в научной психологической литературе и даже не заявлен в учебных текстах, в то время как в художественной литературе существует многообразие исповедальных описаний, отражающих глубокие и даже глубинные уникальные процессы самопознания авторов поэтических и прозаических произведений. Исповеди поэтов, писателей, ученых запечатлены в дневниках и мемуарах, имеющих непреходящую ценность для изучения процесса самопознания.

Среди научных источников, посвященных проблемам самопознания, преобладают эзотерические и философские работы, но встречаются и психологические. Опираясь на научные тексты психологических монографий, словарей и энциклопедий, можно обозначить следующие *теоретические базовые координаты* исследования феномена самопознания:

- 1) положение о совпадении субъекта и объекта самопознания;
- 2) включение самопознания наряду с самоотношением и саморегуляцией в структуру самосознания [2, с. 12]; наряду с другими составляющими – в систему экзистенциальных функций автобиографической памяти [8];
- 3) выделение в структуре образа самого себя (результат самопознания) двух компонентов: когнитивного и аффективного (осознание и переживание), а также «центрально-ядерного образования» и «периферии» [7];
- 4) сложный характер связей между индивидуальным опытом познающего субъекта и опытом общения со взрослыми и сверстниками (Там же);
- 5) наличие внутренних средств-процессов самопознания: самоисследования (включающего самовосприятие, самонаблюдение, самоанализ, рефлекссию), а также общения с собой, самоидентификации и самоосознания;
- 6) многообразие позитивных последствий, воплощающих результаты самопознания: самоформирование, самосовершенствование, саморегуляция, самокорректировка, самовоспитание, самоисповедь, самореализация, самодетерминация, самообразование и др.;
- 7) оценка осмысления жизни как третьего и высшего уровня позитивной жизни человека, которому предшествуют уровень приятной жизни (эмоциональная жизнь) и уровень хорошей жизни [11].

Практически все авторы допускают возможность стихийного процесса самопознания, который носит случайный характер и не всегда осознается познающим субъектом. Однако качество самопознания можно улучшить, если студенту предоставить определенные внешние средства и необходимую психологическую информацию. Идеальным вариантом предоставления такой информации являются лекции по дисциплине «Психология профессионального образования», которую на втором курсе изучают будущие педагоги профессионального обучения. С внешними средствами самопознания студенты знакомятся на практических занятиях.

В результате апробации разнообразных внешних средств были отобраны те, которые позволяют визуализировать результаты профессионально-личностного самопознания студентов. В их число вошли средства, каждое из которых можно рассматривать как *психотехнику*, т. е. технику воздействия на собственную психику и прежде всего на процесс познания собственной персоны как будущего профессионала. Рассмотрим данные средства.

1. Методика для исследования профессиональных предпочтений, при помощи которой студенты определяют соответствие эмоционально привлекательного для них типа профессии (по классификации Е.А. Климова) той, которой они овладевают на индустриально-педагогическом факультете – педагог профессионального обучения. В случае несоответствия анализируются возможные пути выхода из ситуации.

2. Лист Липпмана (первый вариант) позволяет студентам осознать субъективные представления о профессионально значимых для будущей профессии педагога качествах, представляемых по результатам тестирования в виде их индивидуальной иерархии. Сравнение разных индивидуальных иерархий, а также групповое обсуждение типологии педагогов Я.Л. Коломинского приближают студентов к осознанию любви к детям как единственного, ничем не компенсируемого качества педагога.

3. Набор методик для исследования индивидуальных возможностей в общении (ряда коммуникативных качеств) с обобщением результатов тестирования при помощи круговой диаграммы «Паук-ЦИС», совмещающей количественные и качественные шкалы тестов. Такое графическое представление дает целостное представление о подобных возможностях, а также о направлениях самоизменения, если в этом возникнет необходимость. Используется понятие «область ближайшего развития».

4. Игры и упражнения на взаимодействие – «Выжить в пустыне», «Сборка квадрата» (два варианта – для индивидуальной и групповой работы), «Групповое рисование», «Совместное припоминание стихов» (модифицированный вариант методики Б.Ф. Ломова), «Сочинение историй» и др.

Данные методики проявляют и развивают (при повторном применении) навыки взаимодействия, позволяют определить лидеров и исполнителей. Полученные результаты дополняются анализом соотношения позиций «лидер – ведомый» в парном и групповом взаимодействии.

5. Авторские психотехнические упражнения – «Возлюби ближнего...», «Словарь прозвищ», «Как бороться с ленью», а также общеизвестные упражнения других авторов (например, упражнение «Как добиться успеха» используется для осознания краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных профессиональных целей).

6. Рисуночная методика «Я как профессионал» в прошлом, настоящем и будущем дает осознание психических регуляторов «Я в прошлом», «Я в настоящем», «Я в будущем» (компоненты профессионального самосознания, по Е.А. Климову).

7. Таблица Ю.Г.Фокина с современными проекциями ядра нравственности для диагностики субъективного мира ценностей конкретного человека [13; с. 139–141]. Прилагаемая к ней шкала оценивания используется для определения значимости индивидуальных формулировок, «явно проектирующих ядро нравственности на связанную с этой формулировкой сферу взаимоотношений» (Там же).

#### Л и т е р а т у р а

1. Абрамова Г.С. Психология только для студентов. М. : ПЕР СЭ, 2001.
2. Болотова А.К. Человек и время в познании, деятельности, общении. М. : Изд. дом «ГУ «ВШЭ»», 2007.
3. Величковский Б.Б. Проблемы экспериментальной психологии на XXIX Международном психологическом конгрессе // Экспериментальная психология. 2009. № 1. С. 112–116.
4. Гримак Л.П. Общение с собой: начала психологии активности. М. : Политиздат, 1991.
5. Криулина А.А. Интегративный подход к обеспечению качества образовательного процесса // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 7. С. 100–102.
6. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2007.
7. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев : Штиинца, 1983.
8. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М. : Изд-во УРАО, 2000.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М. : Изд-во АН СССР, 1957.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. : Учпедгиз, 1946.
11. Селигман М. Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье. М., 2010.
12. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М. : Политиздат, 1972.
13. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. М. : Академия, 2002.

#### **Ю.С. Пежемская** **Развивающий диалог в образовании**

The article presents a developing dialogue as a universal tool for development. The author considers philosophical and technological components of such a dialogue as well as the basic conditions (the relationship of love, interest, faith, respect, humility and gratitude) without which it loses its developmental function.

*Ключевые слова: развивающий диалог, философия и технология диалога, диалогические отношения, интерес, уважение, любовь, вера, смирение, благодарность.*

Метод построения развивающих диалогических отношений, эффективный в современной образовательной среде для работы учителя, психолога, социального работника с различными категориями людей, был выделен и подробно описан Е.Н. Чесноковой. Она занималась его разработкой и апробацией с 1995 г. и представила в 2005 г. на защите диссертации. Одной из основных фи-

лософских и методологических предпосылок, на которые изначально опиралась Е.Н. Чеснокова, были взгляды П. Фрейра (1921–1997), бразильского педагога и гуманиста [3; 8; 9].

Диалог – это система отношений, которая позволяет разрешать проблемы развития. Он эффективен даже в тех случаях, когда проблем так много, что «не срабатывают» традиционные методы обучения, так называемые «активные» методы, консультационные и терапевтические программы в качестве реабилитационно-обучающих в случаях задержек развития, педагогической и социальной запущенности, химической и компьютерной зависимости и т.д. [7].

Выбирая развивающий диалог как одно из наиболее эффективных средств, способствующих разрешению социально-психологических проблем учащихся, необходимо учитывать следующие моменты [2]:

1) развивающий диалог – универсальный инструмент развития, который имеет философскую и технологическую составляющие;

2) характер развивающего диалога определяется в первую очередь философской составляющей – отношением и ценностями, представлениями и идеями, которые мы используем во взаимодействии с учащимися;

3) изменения и разрешение проблем происходят только при условии системного использования инструмента диалога в отношениях и, как правило, отсрочены во времени, т. к. никакое развитие и восстановление не могут происходить мгновенно; ни один из компонентов этой системы в отдельности не обладает целостностью и ни один из них не может быть «изъят» без ущерба для системы диалога в целом;

4) базовыми отношениями, без которых диалог теряет свою развивающую функцию и без которых технологическая сторона не работает, являются отношения любви, интереса, веры, уважения, смирения и благодарности.

Остановимся более подробно на базовых отношениях (ценностях) развивающего диалога.

*Интерес* предполагает поисковую активность, направленную на исследование и выявление потребностей: «Что на самом деле нужно ученику? На основе каких успехов в прошлом (его личных, а не в сравнении с другими людьми) можно поддержать его действия в будущем?». Интерес учителя к ученику выражается в действии через установление личного контакта с ним.

Может ли диалог состояться без контакта? Если контакт не установлен, то никакие техники работать не будут. От кого зависит контакт? От того, кто хочет вступить в контакт. Кто отвечает за контакт в отношениях с учениками? Взрослые (учителя, консультанты, социальные работники, врачи, родители).

Что включает в себя подлинный контакт? Зрительный контакт; радость; физический контакт; договор об удобном времени; открытое проявление своих чувств; равенство позиций; полное внимание; умение найти в человеке то, что нам нравится; личный интерес; признание права ученика на разные состояния; отношение дарителя – готовность поделиться; позитивная обратная связь, которая помогает переоценить свою роль и позицию; умение управлять собственными чувствами и не переносить их на других, принимать негативные чувства; поддержка; обеспечение пространства, в котором можно проявить себя; вера; умение выслушать и понять потребности человека. Если один человек ведет себя таким образом, то создается атмосфера, в которой другой может изменяться. Контакт является основой нашего взаимодействия с учеником.

*Уважение.* У каждого человека (и взрослого, и ребенка) есть право иметь свои потребности, границы. Важно уважать чужие границы и защищать свои нетравмирующим образом.

Базовым принципом развивающего диалога является передача ответственности человеку за его жизнь во всех ее проявлениях. «Если в процессе развития что-то было нарушено или разрушено, то восстановление пропущенного или утраченного происходит при создании тех же условий, в которых идет естественное, здоровое развитие» [2, с. 93].

Научаясь уважать себя, человек начинает относиться с уважением к другим. «У каждого человека есть права», – говорим мы, когда встречаемся с подростком, чтобы рассказать ему о заня-

тиях, которые мы проводим в школе. «Знаешь ли ты права, которые есть у тебя?», «Какое из твоих прав кажется тебе самым важным?». Очень часто этим правом оказывается право на безопасность.

А. Маслоу к категории безопасности причисляет следующие потребности: потребность в стабильности, защите, свободе от страха, тревоги и хаоса; потребность в постоянстве, структуре, порядке, законе... Вопреки мнению о том, что подросток стремится к вседозволенности, психологи и педагоги обнаруживают: подросток нуждается в том, чтобы жить в структурированном мире, его угнетает непредсказуемость.

Взрослые являются гарантами прав ребенка на безопасность, обеспечение надлежащей защиты. Гнев родителя или учителя, угроза физического наказания, грубое обращение, словесное оскорбление подчас вызывают тревогу у подростка. В такой обстановке потребность в безопасности оказывает сильное влияние на мотивацию учебной деятельности. Так, подростки группы социального риска, которые живут в нестабильных семейных условиях, оказываются исключенными из школы, характеризуются значимо более низкими показателями потребности в достижении ( $t=3,27$ ,  $p<0,01$ ), направленности на приобретение знаний ( $t=4,79$ ,  $p<0,001$ ) и более высокими показателями склонности к проявлению агрессии при сравнении с подростками группы «социальной нормы» [5].

Основными мотивационными побуждениями к учению для подростков групп социального риска являются потребность в достижении успеха и преодолении трудностей; потребность в общении и отношениях (построенных на взаимном уважении), в комфортном состоянии; потребность реализовать свое право учиться и быть принятым вместо того, чтобы быть исключенным из учебного процесса. Таким образом, формирование и восстановление мотивации учения связаны с преодолением взаимного отчуждения учащихся и учителей от школы, через изменение отношений между ними и равное разделение ответственности в учебном процессе, с изменением статуса (положения) подростка в школьной системе (Там же).

Принятие ответственности происходит при наделении человека правами. Нет прав – нет ответственности. Ответственность может быть передана только на условиях договора о взаимных обязательствах. Право – результат договора двух сторон, и вторая сторона должна быть гарантом его соблюдения.

*Вера.* Вера предполагает, что каждый человек может выработать множество вариантов решения любой проблемы и выбрать лучший. Задача учителей состоит в том, чтобы создать для этого условия. Вера часто подменяется жесткими ожиданиями: ребенок должен поступать так, а не иначе. Ожидания не сбываются, возникают обиды. Ожидания лишают человека права на собственный опыт.

Вера не основана ни на прежнем опыте, ни на предположениях. Она не требует никаких обоснований. Мы просто верим, что человек сможет сам решить свои проблемы. Чем больше вера, тем больше отказ от ожиданий, тем более свободным в выборе чувствует себя подросток и тем шире зона его поисковой активности.

В диалоге ученик может учиться на собственных задачах: самостоятельно формулировать проблему, искать пути ее решения, отвечая на открытые вопросы: «Какая у тебя самая большая проблема на сегодняшний день? Какая потребность не удовлетворяется и вызывает беспомощность?», «Какая ситуация тебя больше всего тревожит? Какую роль ты играешь в создании этой ситуации? Как ты поддерживаешь ее развитие?».

*Любовь.* Почему детей надо любить? Полное принятие обеспечивается только любовью. Любовь – также совершенно необходимое условие для развития мышления.

Существует два варианта «беспомощной» любви.

1. Взрослый активный, ребенок пассивный: «Я тебя люблю и знаю лучше, что тебе нужно. Я обеспечу тебе развитие и золотое детство, потом ты будешь мне благодарна: фигурное катание, 4 языка, музыкальный инструмент, бассейн, рисование, бег по утрам...».

2. Взрослый пассивный, ребенок активный: «Я их так люблю, что они делают со мной все, что хотят».



В диалоге любовь может быть только партнерской (*я тебя вижу, слышу и чувствую, потому что ты мне интересен, потому я что уважаю тебя и верю в тебя*), а патерналистская, или родительская, любовь (*я тебя люблю, а потому лучше знаю, что тебе надо*) и любовь жертвы (*я тебя люблю, а потому ты можешь делать со мною все, что угодно*) исключены.

Смирение – это очень сложная тема, которая включает много понятий. Пожалуй, лучше всего об этом могут сказать люди, принявшие путь духовного служения. Например, митрополит Антоний Сурожский говорил, что «смирение начинается с момента, когда мы вступаем в состояние внутреннего мира; это примиренность со всеми обстоятельствами жизни <...> Внутренняя примиренность с обстоятельствами, с людьми не означает, что мы должны рассматривать все обстоятельства как будто они хорошие, но означает, что наше место в их среде для того, чтобы мы внесли туда нечто <...> Если от русского слова, приводящего к мысли о примиренности, внутреннем покое <...> перейти к тому, как латинский язык определяет смирение, это тоже дает нам интересную картину. Слово *humilitas* происходит от слова *humus*, т.е. “плодородная земля” и просто “земля”. И если взять землю как притчу, то вот – она лежит безмолвная, открытая под небом; она принимает безропотно и дождь, и солнце, и семя; она и все, что мы выкидываем из нашей жизни; в нее врезается плуг и глубоко ранит, и она остается открыта, безмолвна, и она все принимает и из всего приносит плод <...> И еще одно: я не думаю, что смирение заключается в том, чтобы давать кому бы то ни было себя затоптать в грязь <...> человек может быть глубоко смиренным, а по чувству ответственности поступать твердо, строго и решительно» [1].

Смирение в действии – это значит: «Я не ставлю себя выше ученика». Смирение – это не быть в центре всего, обеспечивая результаты, а позволять Другому влиять на собственную судьбу и встретить реальность. Любая, самая умная позиция управления ограничена, поэтому всегда важен диалог. Любой человек, даже растущий, – лучший эксперт своей жизни, надо только этому научиться.

Взрослым нужно запастись терпением (на недели и месяцы) в ожидании «запаздывающих» положительных изменений в детях и подростках, т. к. дети и подростки – «сложные динамические системы с запаздыванием». Работа с социально-психологическими проблемами детей и подростков оказывается неэффективной, т. к. при ее построении часто используют объяснение сложных проблем, опираясь на поиск их причин, и поэтому ошибаются в выборе мишеней, целей и средств работы. Чтобы помощь в разрешении проблем стала успешной, необходимо научиться мыслить системно и искать закономерные связи между событиями или процессами, которые на первый взгляд могут оказаться не связанными друг с другом. Когда вы имеете дело с системой, не важно, в какой точке процесса вы начнете работу. Все элементы соединены между собой, поэтому, где бы вы ни начинали, вы обязательно попадете в цикл обратной связи. Анализируя систему, установите ее границы, ориентируясь на цели, которые вы преследуете. Обращайте внимание на повторяющиеся события, которые образуют закономерности [2].

*Благодарность* – это признание ценности личности другого человека. Быть благодарным – значит быть довольным тем, что имеешь. Человеку, который не испытывает чувства благодарности, никогда не бывает до конца хорошо, его все время что-то не устраивает. Чего бы он ни достиг или ни получил, ему всегда чего-то не хватает. Никогда в своей жизни он не испытывает удовлетворения. Благодарность испытывает человек, живущий с ощущением, что получает от жизни немало. В основе благодарности лежат любовь и способность дорожить тем, что получаешь. Вряд ли можно чувствовать себя лучше, чем рядом с человеком благодарным и признательным, поэтому взрослым важно развивать в себе способность быть благодарными людьми: «За что вы можете быть благодарны самому трудному для вас ученику?».

Благодарность в действии выражается и через позитивную обратную связь. Последнюю важно давать ребенку не только по тем социальным ролям, которые он вынужден исполнять, но и просто ему как личности. Давать обратную связь подросткам следует незамедлительно, если мы хотим, чтобы она их чему-то научила, т. е. была эффективной.

Контакт и принятие без критики необходимы, чтобы протекал поиск, они освобождают мышление и творчество. Критика замораживает процесс мышления. Как часто учитель на уроке делает негативные замечания («не то, не надо, не будем, неправильно, думай лучше»)? В среднем два раза в минуту (90 замечаний за урок).

Позитивная обратная связь усиливает безопасность и облегчает для человека возможность думать. Учителя привыкли ставить оценки за ошибки – правильно или не правильно – это операция по сличению. Как дать позитивную обратную связь ученику? Она включает два компонента – эмоциональный и содержательный. Эмоциональная часть – радость тому, что сказал человек; содержательная часть – обобщение и возвращение, дополнение, уточнение, структурирование того, что сказал человек. Если наша эмоциональная реакция скупая, то люди обычно угасают. Важно отслеживать свое состояние и интерес. Мы радуемся тому, что человек рассказывает: «Прекрасно! Какая замечательная мысль! Расскажи побольше!». В результате человек раскрывается.

Если вы как учитель искренне радуетесь, находите что-то ценное в ответе ученика, то нет правильных или неправильных ответов, есть путь развития мысли. Развивающий диалог – это не набор рецептов, годных на все случаи жизни. Это внутреннее состояние души, которое надо в себе развить, построить. Чтобы овладеть возможностями развивающего диалога, надо многое изменить в себе [10].

Диалог – это не новая педагогическая технология, методика или инструмент, это прежде всего *отношение*, новое отношение к себе, другим, к миру. В связи с этим «технические» средства диалога, такие как открытые вопросы; позитивная обратная связь; исследование ситуаций-ограничителей рефлексивного процесса, потребностей; передача ответственности; дополнение, обобщение и возвращение знания в реструктурированном виде и др., являются сами по себе не «золотым ключиком» к решению проблем воспитания, а средствами создания новых межличностных отношений. Диалог – это также средство преодоления когнитивной беспомощности, восстановление поисковой активности и развитие рефлексивных процессов всех участников воспитательного процесса. Взрослый и подросток становятся со-исследователями в диалоге. Их роли принципиально меняются: они вступают в горизонтальные, симметричные демократические отношения. Опираясь на принципы развивающего диалога, стараясь не пропустить ни одного звена в рефлексивной цепочке, пошагово задавая вопросы, побуждая сначала думать, а затем действовать, можно создать условия, в которых ребенок постепенно станет «делателем собственной жизни» [10].

#### Л и т е р а т у р а

1. Антоний, митрополит Суражский. Человек перед Богом. М. : Практика, 2006.
2. Лихтарников А.Л., Чеснокова Е.Н. Как разорвать замкнутый круг. Принципы и методы социально-психологической реабилитации подростков с асоциальным поведением. Программа подготовки к освобождению из воспитательной колонии. СПб., 2004.
3. Лихтарников А.Л., Чеснокова Е.Н. Социально-психологическая реабилитация осужденных подростков. СПб., 2001.
4. Пежемская Ю.С. Подростки групп социального риска и их социально-психологическая реабилитация: материалы исследования и опыт практической работы. СПб., 2007.
5. Пежемская Ю.С. Школа, в которой я хочу учиться. Потребность в безопасности // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании: материалы Всерос. конф. г. Санкт-Петербург, 27–28 нояб. 2003 г. М., 2003.
6. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб. : Речь, 2006.
7. Технологии разрешения социально-психологических проблем развития детей «группы риска» : учеб.-метод. комплекс. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
8. Чеснокова Е.Н. Диалог с трудными подростками, или Педагогика Пауло Фрейра в России // Наш проблемный подросток: понять и договориться / под ред. Л.А. Регуш. СПб., 2001. С. 85–105.

9. Чеснокова Е.Н. Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель – ученик» : дис. ... канд. психол. наук. СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

10. Чеснокова Е.Н. Развивающий диалог с осужденными подростками (психологические основы развивающего диалога как основного инструмента социально-психологической реабилитации) // Наш проблемный подросток: помогаем разрешать проблемы / под. ред. Л.А. Реруш. СПб., 2003. С. 170–191.

**С.А. Подосинников**  
**Технологическая модель развития конкурентоспособности специалиста в профессиональном образовании**

In article, on the basis of the theoretical analysis of the scientific literature, the technological model of the development of competitiveness of the person is presented.

*Ключевые слова: конкурентоспособность, творческая активность, готовность к инновационной деятельности, профессиональное самосознание.*

Не вызывает сомнения, что повышение конкурентоспособности личности необходимо начинать как с высшего профессионального образования, так и с повышения квалификации в процессе трудовой деятельности.

По нашему убеждению, эффективное функционирование системы развивающего дополнительного профессионального образования возможно лишь на основе лично-развивающей стратегии, предполагающей не просто обучение специалиста новым способам деятельности, а преобразование его мотивационной, интеллектуальной, аффективной и в конечном счете поведенческой структур, что поможет развить конкурентоспособность как личностное образование [5].

Процесс непрерывного образования является необходимым условием развития профессионала и требует больших эмоционально-волевых и когнитивных ресурсов. Таким образом, необходимо сделать акцент на обеспечении поддержки в обучении специалистов, которые будут реализовывать конкретные идеи и инновации в процессе работы. Внешнее руководство и особенно социальная поддержка будут необходимы для выполнения новых функций, еще не полностью интегрированных в профессиональное самосознание учителей [1; 3].

На сегодняшний день в нашей стране нет научно обоснованной технологической модели повышения конкурентоспособности профессионала, но имеются модели по развитию иных личностных характеристик профессионала. В частности, Хейвлок выделил следующие модели: модель – исследование, разработка и распространение (МИРР); модель социального взаимодействия (МСВ); модель – решение проблемы (МРП) [2].

*Модель – исследование, разработка и распространение* рассчитана на внедрение по принципу «сверху – вниз». Другими словами, инновация разрабатывается и апробируется с помощью разных социотехнических технологий. Далее полученный продукт распространяется на производстве «сверху» – с привлечением административного ресурса. Как показывает опыт многих инноваций, разработанных в соответствии с этой стратегией, они не всегда соответствуют потребностям и возможностям большинства специалистов. Более того, редко прилагается информация о предпосылках, на которых базируется эта инновация, и методах, с помощью которых определялась ее пригодность.

*Модель социального взаимодействия* базируется на предпосылке, что образовательное изменение лучше всего реализуется с помощью неформальных учебных средств. Как и МИРР, она основывается на организации обучения, при которой используется конкретный готовый продукт (например, учебная программа), однако внедряется инновация по-иному. МСВ предполагает участие в реализации опытных и пользующихся уважением коллег-профессионалов, специалистов, которые показывают, как конкретная инновация работает на практике. Если другие специалисты прояв-

ляют интерес, то контакт приобретает официальную форму. Тем специалистам, которые хотят работать по данной методике, предлагается краткий курс повышения квалификации (по месту работы), чаще всего организованный консультантами, прикрепленными к производству на определенный период времени [2].

В формирующем оценочном исследовании инноваций, которые были внедрены либо через МИРР, либо через МСВ, зависимой переменной в оценочной части исследования всегда является принятие, а не использование или адаптация предлагаемой образовательной инновации. Проблемы, возникающие у специалистов после принятия инновации, и степень, в которой она способна противостоять ежедневной рутине, не включались в проекты оценивающего исследования.

*Модель – решение проблемы* предназначена для устранения перечисленных недостатков. Главное в этом подходе – нужды и процессы производства отдельного специалиста или профессиональной группы. По этой модели целью вмешательства является, во-первых, создание условий для того, чтобы специалист мог осознать профессиональную ситуацию, во-вторых, помощь в решении его проблем. Процесс обучения проходит в условиях, когда специалисты и консультанты заключают некоторый социальный договор. МРП никогда не предписывает никаких решений, а только пытается продвинуть клиента к решению его проблем. Целью этого метода является достижение баланса между помощью извне и раскрытием внутренних ресурсов, а его особенность заключается в том, что внешний или внутренний контроль осуществляется до тех пор, пока специалист полностью не освоит новую стратегию производства (как в когнитивном, так и в эмоциональном плане). В МРП эффект инновации оценивается не только по достижениям на производстве, но и по показателю удовлетворенности своей деятельностью вовлеченных в нее специалистов.

Профессиональное развитие идет вместе с развитием конкурентоспособности личности и должно быть, по нашему мнению, не косвенным «эффekten от инновации», а целью системы подготовки и переподготовки специалиста.

Изменение поведения специалиста в реальном производственном процессе возможно лишь в том случае, если меняются восприятие и осознание им себя самого, своих ценностных ориентаций (поскольку человек ведет себя в соответствии со своими представлениями о себе).

Среди множества психологических проблем, стоящих перед системой профессионального образования, основной является проблема повышения конкурентоспособности выпускаемых специалистов. Ведь способность быстро учиться есть важное конкурентное преимущество. В этой связи представляет несомненный интерес технологическая модель конструктивного изменения поведения учителя, предложенная Л.М. Митиной [2].

Данная модель, на наш взгляд, является наиболее разработанной и объединяет основные процессы изменения поведения с учетом структуры профессионального самосознания: мотивационные (I стадия – подготовка), когнитивные (II стадия – осознание), аффективные (III стадия – переоценка), поведенческие (IV стадия – действие) [2]. Большое значение придается развитию интегральных характеристик личности: направленности, компетентности и гибкости.

Данные идеи легли в основу технологической модели повышения конкурентоспособности личности профессионала. Таким образом, предлагаемая технологическая модель повышения конкурентоспособности личности профессионала включает работу над мотивационными, когнитивными, аффективными и конотативными процессами, которые наиболее ярко прослеживаются в структурно-иерархической модели.

На основе обозначенных процессов выделяются три стадии: I – стимулирование творческой активности; II – развитие готовности к инновационной деятельности; III – развитие профессионального самосознания. При этом каждая стадия включает последовательную работу над интегральными компонентами: 1) профессионально-социальной направленностью; 2) профессионально-социальной гибкостью; 3) профессионально-социальной компетентностью. Данная работа проходит в четыре этапа: диагностический, рефлексивный, принятия решения, конотативный.

Перед началом активного включения специалиста в процесс повышения собственной конкурентоспособности необходимо выяснить степень его готовности к такому изменению и степень осознания им необходимости этого процесса. Это значит, что на *диагностическом этапе* следует определить, к какому типу специалистов относится каждый участник семинара. Можно выделить три типа специалистов по степени мотивации.

Специалист первого типа не имеет серьезного желания изменить свое поведение и образ жизни. Все трудности и неудачи такой человек списывает на внешние, «непреодолимые» причины.

Специалист второго типа начинает задумываться и всерьез рассматривать возможность повышения своей конкурентоспособности через изменение своего поведения и образа жизни, т. к. существующее положение не приносит ему профессионального и личностного удовлетворения.

Специалист третьего типа намерен изменить свое поведение и повысить свою конкурентоспособность, как правило, он уже предпринимал такие попытки и сейчас рассматривает обучение как важный шаг в направлении оптимизации своего поведения и образа жизни [2].

На этапе *рефлексии* основным является когнитивный процесс изменения. Как сказано выше, профессиональное самосознание при переходе с более низкого уровня на более высокий характеризуется изменением рефлексивных процессов.

Более высокий уровень рефлексии связан с необходимостью фиксации случившейся остановки и самого остановленного процесса в некотором ином «материале». Именно фиксация осуществляет раздвоение и поляризацию процесса. Остановка и фиксация в совокупности составляют те условия, которые лежат в основе осознания. Уровень осознания существенно повышается благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации возможных точек зрения, позиций, способов и приемов восприятия и поведения, обсуждаемых в малых группах. В результате увеличения информации испытуемые-специалисты начинают осознавать и оценивать альтернативы нежелательному поведению и рост собственных профессиональных и личностных возможностей в связи с отказом от такого поведения [7].

На следующем этапе – *принятия решения* – увеличивается использование не только когнитивных, но и аффективных, и оценочных процессов изменения. У испытуемых-специалистов появляется тенденция к осознанию влияния собственного нежелательного поведения на непосредственное социальное окружение (коллег, семью) и переоценка собственной личности. На этом этапе в процессе тренингов, деловых игр, проигрывания различных ситуаций специалист все более осознает собственную способность изменить свою жизнь. Выбор и принятие решения действовать – основной результат этого этапа.

Кто успешно проходит этап принятия решения, переходит на *конотативный* этап (закрепление в поведении и поддержке). Наиболее эффективно он проходит в том случае, когда у специалиста есть возможность использования новых способов поведения в своей практической деятельности до окончания участия в программе. При этом он может обсудить свои трудности и получить обратную связь, коррекцию и поддержку.

Основным результатом этой стадии являются противостояние стимулам, провоцирующим нежелательное поведение, и поощрение самого себя за способность к позитивным изменениям [2].

Плавный переход от одной системы поведения к другой на практике невозможен, поэтому случаются «рецидивы». Окружение зачастую не готово сразу принять и понять изменения. Тогда специалист вынужден регрессировать на более ранний этап, чтобы не обострять отношения с окружающими. В связи с этим развитие конкурентоспособной личности в профессии рассматривается как спиралеобразный процесс. При изменении поведения (что является следствием развития интегральной характеристики) необходимо пройти через одни и те же этапы. Частота прохождения этапов ведет к увеличению осознанного опыта. Тем выше уровень профессионального самосознания и, стало быть, повышение уровня конкурентоспособности, основанного на саморазвитии [4; 6].

У конкурентоспособной личности появляется возможность выхода в более глубокий слой отношений, связанный с перестройкой сознания, жизненными смыслами. Образно говоря, такой про-



цесс есть вектор, направленный в бесконечность, т. к. бесконечно развитие зрелой, конкурентоспособной личности, ориентированной на творческое созидание.

Таким образом, дополнительное профессиональное развивающее образование возможно на основе личностно-развивающего подхода, который предполагает обучение специалиста новым способам деятельности и преобразование его мотивационной, интеллектуальной, аффективной и поведенческой структур. Только данная стратегия поможет развивать такое личностное образование, как конкурентоспособность.

#### Л и т е р а т у р а

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.
2. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М. : Моск. психол.-соц. ин-т.; Воронеж, 2002.
3. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов н/Д., 1996.
4. Подосинников С.А. Психология конкурентоспособности профессионала. Астрахань, 2008.
5. Подосинников С.А. Представления о понятии «конкурентоспособность личности» представителями различных профессий // Рос. научный журнал. 2009. № 5 (12). С. 127–131.
6. Подосинников С.А. Структурно-иерархическая модель конкурентоспособности личности // Рос. научный журнал. 2010. № 2 (15). С. 149–155.
7. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Е. Романова. М., 1960. С. 227–229.

#### *О.К. Репина*

#### **Модель оценки профессиональных компетенций учителя начальной школы**

The article analyses the teacher's professional competence model. The experience of teachers working in accordance with the traditional programmes is compared with the one of those working in accordance with D.V.Elkonin – V.V. Davydov's developing programmes.

*Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетенции учителя, структура профессиональных компетенций, развивающее обучение.*

Введение новых образовательных стандартов, построенных на идеологии деятельностного подхода, предъявляет новые требования к результатам образования и профессиональным компетенциям педагога.

В литературе нет единого мнения относительно содержания понятий «компетенция» и «компетентность». Мы различаем эти термины и понимаем под компетенцией совокупность заданных извне требований к знаниям, умениям, навыкам субъекта, необходимых для выполнения им деятельности заданного качества. Компетентность, с нашей точки зрения, характеризует овладение человеком соответствующей компетенцией.

Раскрывая содержание понятий «компетенция» и «компетентность», мы сознательно заменяем термин «способности» термином «умение», тем самым противопоставляя нашу позицию представлениям о врожденности педагогического мастерства. Вместо этого мы рассматриваем компетенции как умения, которые формируются в процессе профессиональной деятельности или в ходе профессионального обучения за счет освоения той или иной педагогической технологии.

В нашей работе в структуре профессиональной компетентности учителя выделено девять компетенций: методическая, организационная, социальная, коммуникативная, информационная, рефлексивно-аналитическая, правовая, результативность, профессиональные знания [1; 2; 3].

На основании оценок экспертной группы, в состав которой вошли учителя высшей квалификационной категории, определено содержание каждой компетенции. Поскольку набор частных характеристик может быть очень объемным, приоритет отдавался тем из них, которые отражают новые требования к профессиональным качествам учителя. Так, структуру методической компетенции составили умения формировать у учащихся:

- компетенции, заложенные в требованиях к усвоению учебного материала конкретных учебных дисциплин;
- начальные сведения о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений (природных, социальных, культурных, технических и др.) действительности в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета начальной школы;
- навыки участия в учебном диалоге и передачи в связном повествовании полученной информации;
- различные способы поиска информации, в т.ч. с использованием средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), обработки, анализа и интерпретации данных в соответствии с учебной задачей; умение пользоваться словарями и справочной литературой для школьников;
- операции сравнения, анализа, обобщения, простейшей классификации по родовидовым признакам, установления аналогий, отнесения к известным понятиям;
- знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач.

Для повышения точности экспертной оценки в ходе оценки профессиональных компетенций учителя разработаны специальные оценочные листы профессиональных компетенций. Лист экспертной оценки профессиональной компетенции построен по принципам аналитической шкалы, а именно:

- все составляющие любой компетенции оцениваются отдельно от других;
- для каждой составляющей профессиональной компетенции указано, на основе анализа каких источников информации она может быть оценена (урок, рабочие тетради детей, аналитические справки и др.);
- четко определены критерии оценки каждой из составляющих профессиональной компетенции;
- шкала оценки каждой из составляющих профессиональной компетенции имеет четыре градации, которые однозначно различаются в качественном и количественном отношении.

Разрабатываемая нами модель оценки профессиональных компетенций учителя была направлена не только на определение соответствия учителя категории, но и на повышение его квалификации, а следовательно, на определение того, овладел ли учитель актуальными для задач современного образования умениями. С этой целью в работе по апробации модели принимали участие два учителя с одинаковым стажем, работающие по разным образовательным системам: традиционной и развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Поскольку система традиционного обучения представляет собой образец технологии знаниевого типа, а система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова – деятельностного, сопоставление особенностей деятельности учителей, работающих в этих технологиях, было направлено на определение чувствительности разрабатываемой модели к различиям в используемых учителями технологиях.

В результате сопоставления оценок экспертов, сделанных на основании анализа уроков двух учителей, можно отметить, что учитель, работающий по технологии развивающего обучения, получил больше баллов по таким компетенциям, как умения:

- формировать у учащихся способность к использованию знаково-символических средств представления информации;
- способствовать овладению учащимися логическими действиями сравнения и классификации;

– формировать у учащихся различные способы поиска информации, в т.ч. с использованием средств ИКТ, обработки, анализа и интерпретации данных в соответствии с учебной задачей; способности пользоваться словарями и справочной литературой для школьников;

– сформировать у учащихся навыки участия в учебном диалоге и передачи в связном повествовании полученной информации;

– организовать коммуникативную деятельность учеников, в т.ч. с развитием навыков речевого общения и этикета.

Если различия, полученные по другим компетенциям, мы склонны рассматривать как особенности индивидуального опыта, то описанные выше отличия мы связываем со спецификой деятельностной технологии. Однако это предположение требует дополнительной проверки с участием большего количества педагогов.

#### Л и т е р а т у р а

1. Миронов А.В. Целевой и результативный подход к аттестации учителя в условиях нового образовательного стандарта // Образование и саморазвитие. 2010. №1 (17). С. 70–75.

2. Репина О.К. Требования к рефлексивно-аналитической компетентности учителя начальных классов с позиций ФГОС // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 100–106.

3. Федекин И.Н., Захарова И.М. Структура профессиональных компетенций учителя начальных классов с точки зрения ФГОС второго поколения // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. URL:<http://www.PSYEDU.ru>.

### **А.С. Турчин** **Моделирование и учебная деятельность**

The article discusses the modeling influence to the quality of education; it also concerns the problem of the structural role of the modeling identification in the system of development of the methods of teaching.

*Ключевые слова: обучение, учебная деятельность, знак, модель, работа с текстом, учебные средства, управляемое формирование умственных действий.*

Как показывают исследования деятельности со знаково-символическими средствами, орудийная функция знаков реализуется не спонтанно, самопроизвольно, а лишь в процессе моделирования, и развитому моделированию требуется учить специально, т. к. стихийно его высшие уровни не формируются [3; 9]. С учетом новых требований к качеству вузовского образования специальное формирование системы общих учебных умений студента, в число которых входит умение работы с текстом, является настоящей необходимостью.

В литературе по психологии в ситуации познавательной деятельности при работе с текстом выделяют пять основных умственных микроопераций: 1) ориентировка в содержании; 2) выявление основных смыслов; 3) их структурирование и переструктурирование; 4) свертывание; 5) построение схемы развертывания смыслов. Каждый из этих блоков включает ряд субопераций (смысловое разграничение, выявление смысловых слоев, семантическое взвешивание и др.). Учебный текст должен быть построен так, чтобы облегчить не только восприятие его семантики, но и понимание субъективной семантики автора, т.е. способствовать повышению продуктивности коммуникации субъектов.

Сохраняет свою актуальность для психодидактики и педагогической психологии в целом проблема отбора учебных средств и совершенствования методов обучения, направленных на развитие самостоятельной личности. Моделирование активно входит в методический инструментарий современной методики обучения. Однако в литературе это понятие используется не только для обозна-

чения различных уровней деятельности со знаково-символическими средствами, но и в ином, метафорическом значении: *модель специалиста, модель образовательная, модель урока* и т.д.

В теоретическом плане целесообразно рассмотреть моделирование не только как действие в структуре учебной деятельности, но и как особую деятельность. В работах В.В. Давыдова оно рассматривается в качестве центрального действия в структуре учебной деятельности [4; 5]. Анализ практики школьных учителей показывает, что именно в использовании моделирования они видят для себя наибольшее затруднение в освоении дидактической системы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Из-за этого сомнения возможен перенос неверной оценки одной ее стороны на всю психодидактическую систему.

Разделяя принципиальные установки сторонников теории учебной деятельности, следует отметить противоречия в ее практике, порожденные нарушением принципа «достаточности условий» и тем, что моделирование должно рассматриваться в качестве действия лишь при условии сформированности всех его структурных компонентов. Это означает, что моделирование должно формироваться как особая деятельность [2; 7] с учетом принципиальных положений деятельностного подхода к обучению и с привлечением знаний об уровнях знаково-символической деятельности, эргономических принципах перевода информации с языка на язык и др.

Учебное моделирование – сложный вид деятельности со знаково-символическими средствами. Овладение им свидетельствует о высоком уровне сформированности семиотической функции. Исходя из результатов выполненных нами экспериментов, можно утверждать следующее:

1. В основе развивающего обучения лежит управляемый семиозис (управляемый процесс введения знаков и знаковых систем в функции средств учебной деятельности). Обучение, построенное в соответствии с идеей о системном типе ориентировки и третьем типе учения [1; 6], должно опираться на высокие уровни развития семиотических средств, т.е. схематизацию и моделирование.

2. Учебное моделирование – это действительно особая деятельность. Следовательно, к ней применимы все основные принципы общепсихологической теории деятельности. Рассматривая моделирование в качестве одного из условий учебной деятельности, целесообразно специально организовывать его формирование в полном составе действий и операций в процессе обучения.

3. Деятельность моделирования включает, согласно Н.Г. Салминой [7], ряд действий. Все они должны отрабатываться в соответствии с положениями теории планомерного формирования умственных действий, т.е. в полном составе операций.

4. Уровень схематизации выступает для значительной части старших школьников и студентов необходимым условием эффективного усвоения ими содержания учебных и научных текстов [9].

5. Личностный аспект обучения состоит в расширении «степеней свободы» обучаемых в использовании семиотических средств в функции схематизации и функции моделирования в соответствии с индивидуальными особенностями психики и содержательной спецификой усваиваемых учебных предметов.

6. Можно говорить о семиодеятельностном подходе к обучению, который представляет собой совокупность психолого-педагогических (учебных) действий, способствующих присвоению основ человеческой культуры и прежде всего – его специфических семиотических средств – психологических орудий. Он составляет одно из центральных условий повышения качества образования, т. к. создает его инструментальную основу.

В последние годы принципы теории учебной деятельности используются при построении учебных предметов многими авторами, относящимися к различным научно-педагогическим школам и направлениям. Рекомендую новую педагогическую технологию, создаваемую на концептуальных основах учебной деятельности, целесообразно учитывать характеристики уровней сформированности деятельности моделирования и их связь с содержанием теоретического мышления. Целенаправленное введение в процесс обучения знаний о содержании и функции семиотических средств в учебной деятельности способствует управляемому формированию умственных действий.

## Л и т е р а т у р а

1. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1988.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций. М. : ЧеРо, 2002.
3. Глотова Г.А. Виды знаково-символической деятельности и их становление у ребенка : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Педагогика, 1986.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996.
6. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985.
7. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988.
8. Турчин А.С. Моделирование и обучение. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2006.
9. Турчин А.С. Психологические условия восприятия и понимания учебных текстов // Психол. журн., 2004. Т. 25. №4. С. 14–19.

**А.В. Черная**

### **Развивающий потенциал самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам**

The article considers the relation of psychological and didactic reasons of the concept “self-maintained work of students”. Specificity of the organization of self-maintained work in psychopedagogical education is defined within the competence approach. The experience of organization of the self-maintained work is presented in the combination with the innovative educational projects.

*Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, психолого-педагогическое образование, компетентностный подход, психолого-педагогическое сопровождение, инновационный образовательный проект.*

Актуальность исследования содержания и проектирования форм организации самостоятельной работы студентов в системе высшего профессионального образования связана с возросшими требованиями к набору профессиональных качеств, которыми должен самостоятельно овладеть студент.

В психологии профессионального образования исследовательский интерес к изучению самостоятельной работы студентов смещался от анализа ее сущностных характеристик, педагогических условий оптимизации к системному, междисциплинарному подходу. Данная тенденция нашла отражение в содержании ФГОС ВПО по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование» [1], в нормативных документах МО РФ, предусматривающих увеличение доли самостоятельной работы студентов в системе профессионального образования [2].

Концепт «самостоятельная работа/деятельность студентов» раскрывает, с одной стороны, психологические составляющие учебно-профессиональной деятельности, в структуре которой самостоятельная работа рассматривается в качестве условия активизации личностного потенциала обучающегося, развития познавательных интересов, рефлексивных способностей. Акцент на дидактическую сторону самостоятельной работы студентов требует анализа комплекса образовательных технологий, конструирования их содержания и методов педагогического руководства.

Сущностная характеристика самостоятельной работы студентов, специально организованной в рамках учебного процесса в сочетании с самостоятельно проектируемой и реализуемой студентом вне институционального контроля, непосредственным образом связана с представлением о совокупности качеств профессионала, ориентированного на получение базового опыта научно-исследовательской и прикладной деятельности в соответствии с профилем специальности.

*Компетентностный подход – организационно-целевая основа самостоятельной работы студентов.* В широком социальном контексте принятая в западноевропейских системах профессионального образования модель обучения на основе компетенций, интерпретируемая в российской



системе высшего профессионального образования как «компетентностный подход», обеспечивает отработку профессионально значимых компетенций, отвечающих потребностям современного рынка труда и конкретного работодателя, способствующих интеграции специалиста в профессиональную деятельность.

В практике вузовского образования компетентностный подход объединяет усилия ученых по разработке стандартов профессионального образования с принципиально новым содержательным, технологическим, организационным и оценочным наполнением. Компетентностная модель как ядро ФГОС ВПО нового поколения психолого-педагогического образования задает ориентиры в подготовке кадров для системы педагогического образования.

Компетентностная рамка психолого-педагогического образования, базирующаяся на деятельностном подходе, выстраивается исходя из анализа содержания профессиональной деятельности, определяя наборы/списки компетенций, необходимых в профессиональных видах деятельности: социально-педагогической, образовательной, психолого-педагогическом сопровождении (уровень бакалавриата). Уровень магистратуры дополнен новыми видами деятельности – научно-исследовательской, научно-методической, организационно-управленческой и соответствующими им компетенциями.

Идейным ядром комплекса профессиональных компетенций, соответствующих отдельным видам деятельности, выступают психологические категории «развитие», «социальная ситуация», «взаимодействия по линиям “ребенок – взрослый”, “ребенок – ребенок”», «ведущие деятельности – игровая, учебная».

Исходя из идей компетентностного подхода, мы определили задачи, содержание и методы организации самостоятельной работы студентов как внутренне мотивированной и структурированной деятельности, осуществляемой вне институционального контроля и специально организованной преподавателем. В понимании развивающего характера самостоятельной работы/деятельности студентов на уровне бакалавриата мы исходили из ее ориентации на формирование базового профессионального опыта в образовательной деятельности и деятельности по психолого-педагогическому сопровождению онтогенеза развития.

*Ресурсное обеспечение самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам.* Социальный императив общества знания, провозглашенный в программных документах ЮНЕСКО и активно поддерживаемый документами болонского процесса – образование на протяжении жизни, требует организации самостоятельной работы студентов с широким использованием информационных коммуникационных технологий (ИКТ). Предметное поле исследований в области использования ИКТ в профессиональном образовании актуализирует проблему психолого-педагогического руководства самостоятельной работой студентов с информационно-методическими ресурсами и базами данных, сетевыми источниками информации, аудио-, и видеоматериалами.

Один из очевидных приоритетов в ресурсном обеспечении самостоятельной работы студентов направления «Психолого-педагогическое образование» – обеспечение доступа студента к информационным ресурсам по педагогике и психологии в глобальных компьютерных сетях и свободной навигации в них. Общая информационная осведомленность современного студента позволяет ему быстро ориентироваться в Сети посредством технологий быстрого поиска. Однако установка на извлечение без труда и усилий «готового продукта» из многочисленных коллекций рефератов, курсовых, дипломных работ, диссертаций выхолащивает развивающие возможности самостоятельной работы с ресурсами Интернета. Акцент на культуру научного поиска информации требует профессионального подбора ресурсов, соответствующих сфере и объекту профессиональной деятельности. К ним можно отнести ресурсы, представленные: 1) на федеральных образовательных порталах «*Российское образование*», «*Российский общеобразовательный портал*», «*Российский портал открытого образования*», «*Информационно-коммуникационные технологии в образовании*», «*Образовательный видеопортал Univerty*»; 2) в электронных научных библиотеках и полнотекстовых

базах данных на русском («Научная электронная библиотека E-library», «Флогистон», «Российская психология», «PsyJournals») и английском (EBSCO, JSTOR Plant Science, Elsevier) языках; 3) на сайтах ведущих российских образовательных и академических институтов РАН и РАО; международных образовательных порталах Global Learning portal, The global Text project.

Отбор ресурсов сети Интернет для организации самостоятельной работы студентов решает задачи развития информационных компетенций, формирования опыта поиска и систематизации информации, релевантной исследовательским и прикладным задачам, овладения технологиями работы с информационными базами данных по психологии и педагогике на русском и иностранном языках.

Особая роль в организации самостоятельной работы студентов принадлежит электронным образовательным ресурсам (ЭОР). Опыт деятельности кафедры психологии развития и возрастной психологии по созданию электронных образовательных ресурсов для организации самостоятельной работы студентов отражен в содержании электронного учебного пособия «Самостоятельная работа студентов по психолого-педагогическим дисциплинам», прошедшего процедуру регистрации в Объединенном фонде электронных ресурсов «Наука и образование» (ОФЭРНиО) Института научной информации и мониторинга РАО [3]. Учебное пособие представляет собой гипертекстовый электронный ресурс, составленный на модульной основе. В нем раскрыты психологические, дидактические содержательные, технологические аспекты организации самостоятельной работы студентов по дисциплинам «Психология развития», «Психологическая служба в образовании», «Методика преподавания психологии», входящим в федеральный компонент ФГОС ВПО по направлению 050700-«Педагогика», профиль подготовки «Практическая психология в образовании», а также в образовательный модуль дисциплин кафедры учебного плана «Психология образования» по направлению 050400-«Психолого-педагогическое образование».

Модуль «Научные основы организации самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам» представлен обзором теоретических подходов к организации самостоятельной работы студентов, психолого-педагогическими характеристиками самостоятельной работы студентов. Подробно рассматриваются организационные основы проектирования содержания, принципы и критерии отбора заданий, методы и технологии организации, методическое обеспечение, особенности психолого-педагогического сопровождения СРС.

Во втором модуле «Содержание самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам» в качестве исходной выбрана модульная организация учебного материала по вышеназванным учебным дисциплинам. Структура модуля включает его комплексную цель, краткое содержание материала, блок исследовательских, практико-ориентированных и проектных заданий, оценочный блок с вопросами для самоконтроля, итогового контроля, системой тестовых материалов. Блок заданий для СРС по каждому модулю снабжен методическими рекомендациями и информационными ресурсами: библиографическими материалами, текстовыми, аудио-, видео-, фото-, телематериалами, фрагментами видеолекций ведущих отечественных и зарубежных ученых.

Концепция учебного модуля выстроена исходя из представления о модуле учебного курса как завершенной с точки зрения результатов обучения единице программы, имеющей четко сформулированные результаты и критерии оценки. Конструирование учебного модуля дисциплин с ориентацией на требования ГОС ВПО второго и третьего поколения определило логику подбора заданий для самостоятельной работы студентов с учетом уровневого подхода, в рамках которого задания структурированы по степени сложности.

Задания первого уровня сложности связаны с репродуктивным усвоением материала, предусматривают работу студента с опорой на алгоритмические предписания, инструкции, рекомендации и представлены такими формами, как составление структурно-логического конспекта, развернутого плана, тезисов, аннотаций, резюме, библиографических списков, систематизированных картотек. В основе заданий первого уровня – комплекс задач по развитию аналитических способностей в работе с научным текстом, готовности к самостоятельному прочтению текста.

Задания второго уровня сложности ориентированы на аналитическую деятельность, связанные с подготовкой самостоятельных научных сообщений, докладов, рефератов, рецензий на научные, учебные, учебно-методические работы, в том числе студенческие; разработку образовательных и исследовательских проектов с последующими их презентациями, выступлениями, защитами на семинарах, «круглых столах», научно-практических конференциях, консультативных встречах.

Приведем примеры заданий второго уровня сложности и сопряженных с ними компетенций в учебном модуле дисциплины «Психология развития». Задание по подготовке презентации «Сравнительный анализ дневников развития ребенка» актуализирует такие профессиональные компетенции, как способность к сравнению исторического и личного времени в дневниках развития ребенка; психологический анализ фактологических дневниковых материалов; историческую реконструкцию содержания детских деятельностей (игровой, исследовательской, художественно-творческой) детей разных поколений. Задание по составлению автобиографического текста «Любимая игрушка моего детства» ориентировано на формирование способностей, связанных с обращением к автобиографической памяти, рефлексией индивидуального игрового опыта.

Задания третьего уровня сложности в творческом формате предполагают вовлечение широкого арсенала современных информационных, компьютерных, интерактивных технологий в работе над написанием творческих эссе, статей и тезисов для участия в студенческих научных конференциях [4], созданием портфолио, проектов, веб-досье. В творческих заданиях наиболее привлекательны их инновационный характер, возможность выхода в широкое поле профессиональных компетенций, работа с личностным потенциалом студента, ориентация на самостоятельность, инициативность.

В содержание третьего модуля «Практикум по психолого-педагогическим дисциплинам» включены диагностический инструментарий, нормативные документы по психолого-педагогическому образованию, образцы выполнения презентаций, развивающих, тренинговых программ, исследовательских проектов.

*Опыт организации самостоятельной деятельности студентов по психолого-педагогическим дисциплинам* представлен инновационными образовательными проектами, реализованными бакалаврами второго и третьего курсов. Их содержание определялось исходя из запросов практики образования с ориентацией на социально значимые научные и прикладные проблемы.

В течение 2008–2011 уч. гг. инициированы несколько таких проектов. Совместно с НИИ биологии ЮФУ разработан и реализуется проект развивающей программы по гармонизации межполовых отношений в детской и подростковой среде в образовательных учреждениях г. Ростова-на-Дону (куратор – Т.И. Белик, руководитель общественной организации «Наука здоровью»).

На базе НИИ онкологии реализуется проект по психологическому сопровождению детей с онкологическими заболеваниями и их родителей (куратор – ассистент Т.В. Лобода).

В рамках совместной деятельности с МОУ лицеем № 13 Пролетарского района г. Ростова-на-Дону по реализации проекта ассоциированных школ ЮСЕСКО в 2011 г. реализованы инновационные образовательные программы «Я могу знать свои права», «Инициативы ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ в сфере охраны прав человека, содействия культурному разнообразию, охраны нематериального и материального наследия» (руководитель – А.В. Черная).

Компетентностная рамка инновационных проектов охватывает широкий объем общекультурных и профессиональных компетенций в сфере одного из видов профессиональной деятельности бакалавров (психолого-педагогического сопровождения образования), связанных с особой культурой поддержки и помощи ребенку в образовательном процессе, обеспечения комплекса задач по успешной социализации, сохранению и укреплению здоровья, защите прав детей и подростков [5].

Остановимся на опыте реализации проекта для младших школьников «Я могу знать свои права». Идея проекта, приуроченного к празднованию двадцатилетия ратификации ЮНЕСКО Конвенции о правах ребенка, – актуализация знаний о правовом статусе детства, продвижение международных инициатив по правам ребенка непосредственно в школах, в работе с детьми.

Изучение истории Конвенции, знакомство с содержанием ее статей, анализ социальных достижений в области защиты и поддержки детства в России и мире позволили студентам структурировать программу мероприятий проекта «Я могу знать свои права» для младших школьников. В программу включены презентационные материалы информационного характера о деятельности ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ по охране прав ребенка, тренинги, ролевые игры, просмотр видеороликов, оформление постеров, сочинение сказок. Проект реализован студентами в рамках внеклассных мероприятий на базе МОУ СОШ № 65 и МОУ лицея №13 Пролетарского района г. Ростов-на-Дону. Самостоятельная проектная деятельность по разработке и реализации проекта является залогом вдумчивого использования в будущей профессиональной деятельности Конвенции о правах ребенка.

Развивающая программа «Инициативы ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ в сфере прав человека, культурного разнообразия, сохранения материального и нематериального наследия» (в рамках реализации проекта Ассоциированных школ ЮНЕСКО «Диалог культур и конфессий в образовательном пространстве школы») направлена на знакомство учащихся 4–7-х классов с приоритетными направлениями деятельности и программными документами ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ в сфере охраны прав человека и ребенка («Всеобщая декларация прав человека», «Конвенция о правах ребенка»); содействия культурному разнообразию и диалогу культур («Всеобщая декларация о культурном разнообразии»); охраны материального и нематериального культурного наследия («Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия» и «Конвенция об охране нематериального культурного наследия»). Содержание программы ориентировано на формирование у школьников гражданской позиции, толерантного отношения к представителям других культур и конфессий.

Опыт организации самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам демонстрирует развивающие возможности продуктивного сопряжения компетентностной рамки профессиональной деятельности и содержательных основ самостоятельной работы/деятельности студентов. В такой организационно-деятельностной парадигме выстраивается перспектива формирования развивающего психологического потенциала специалиста в системе психолого-педагогического образования.

#### Л и т е р а т у р а

1. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»): утв. Мин-вом образования и науки Российской Федерации 22.03.10, приказ № 200; Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «магистр»): утв. Мин-вом образования и науки Российской Федерации 16.04.10, приказ № 376 (любое изд.).

2. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений: Инстр. письмо Мин-ва образования Российской Федерации от 27.11.2002. №1455 (любое изд.).

3. Черная А.В., Чекунова Е.А., Погорелова Е.И. «Организация самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам, направление 050700 «Педагогика», профиль подготовки «Практическая психология в образовании» [Электронное учебное пособие] // Объединенный фонд электронных ресурсов «Наука и образование», свидетельство о регистрации электронного ресурса № 15067.

4. Студенческий научный форум: материалы общерос. студ. электрон. науч. конф. 15–20 февр. 2009 г. Секция «Развитие личности в контексте культуры и образования».

5. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования: Прил. к письму Минобразования России от 27 июня 2003 г. № 28-51-513/16 (любое изд.).



## Раздел 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Е.А. Азарова*

### Особенности деятельности приват-тьютора (на примере обучения иностранному языку)

The importance of private-tutors is due to take the main principle of individualization in the system of modern education. In contrast to a teacher and a tutor, a private-tutor is supposed to provide the psychological and educational support for students with the expansion of the cognitive and motivation resources.

*Ключевые слова: принцип индивидуализации, индивидуальный подход, лингво-гувернер, тьютор, приват-тьютор, тьюторство.*

Приоритет современного образования – это индивидуальный подход к ученику. Его осуществление возможно при эффективной и продуктивной организации образовательного процесса, который будет не только включать передачу знаний, умений и навыков, но и иметь психолого-педагогическую составляющую в форме сопровождения ученика при его продвижении по индивидуальной образовательной траектории. Для овладения иностранным языком ситуация для обучающихся не самая благоприятная, т.к. при существующей в настоящее время сетке часов в старших классах (2–3 часа в неделю) вряд ли можно реализовать дифференцированный, тем более индивидуальный подход к школьникам, создать для них благоприятную образовательную и воспитательную среду. Эту задачу взяли на себя не только новые типы школ – гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением иностранных языков, но и семья. Как правило, семейное образование в наиболее полной форме реализует индивидуальное обучение – взаимодействие учителя с одним учеником (репетиторство, тьюторство, консультации и т.п.). В рамках индивидуального подхода с использованием Европейского языкового портфолио в условиях приват-тьюторства возможно добиться высокого уровня языковой подготовки учащихся.

Тьютор (с *англ.* tutor) – это «домашний учитель, (школьный) наставник, опекун». Тьюторство как форма наставничества возникло в первых британских университетах – Оксфорде (XII в.) и Кембридже (XIII в.). В России тьюторское движение началось с 1988 г. в школьном обучении и до 2003 г. присутствовало в частных школах, гимназиях.

Тьюторская деятельность, в отличие от обычной педагогической, работает с принципом индивидуализации, т.е. это личная образовательная траектория ученика, составленная по уровню его образовательных запросов, способностей, умений, навыков и мотивации. Приват-тьюторство рассматривается как разновидность гувернерства. Если гувернеры в последнее время были приравнены к репетиторам, цель которых состояла в передаче знаний ученикам, то тьютор осуществляет комплексную психолого-педагогическую поддержку и сопровождение своего воспитанника наряду с его обучением.

Интерес к практике приват-тьюторства и насущная потребность в ней обусловлены объективными причинами:

– актуализацией и востребованностью знания иностранного языка, что не всегда возможно реализовать в условиях не только средней школы, но и лицея, гимназии;

– ростом популярности и востребованности домашнего учителя (репетитора, гувернера, тьютора) со знанием иностранного языка.



Реализуя индивидуализацию обучения, тьютор в рамках нетрадиционной педагогической практики работает с неклассическими педагогическими принципами открытости, вариативности, индивидуализации.

Психологически принцип индивидуализации очень похож на индивидуальный подход. Принцип индивидуального подхода предполагает учет возрастных и индивидуальных особенностей учащегося (Я. Коменский). Работает педагог фронтально, а усвоение идет индивидуально. Основное содержание этого принципа – найти адекватные способы передачи содержания разным людям [2].

В практике тьюторства при реализации принципа индивидуализации возникает вопрос: «Если все люди разные, то зачем мы всем даем одинаковое содержание?». В рамках принципа индивидуализации тьютор работает с индивидуальной образовательной программой (ИОП) ученика и осуществляет тьюторское сопровождение [1, с. 230–234].

*Возможные этапы тьюторской деятельности:*

*1-й этап* – диагностика учителем уровня развития и степени выраженности личностных качеств учеников;

*2-й этап* – фиксирование каждым учеником, а затем и учителем фундаментальных образовательных объектов в образовательной области или ее теме с целью обозначения предмета дальнейшего познания;

*3-й этап* – выстраивание системы личного отношения ученика к предстоящей к усвоению образовательной области или теме;

*4-й этап* – программирование каждым учеником индивидуальной образовательной деятельности;

*5-й этап* – деятельность по одновременной реализации индивидуальных образовательных программ учеников;

*6-й этап* – демонстрация личных образовательных продуктов учеников и коллективное их обсуждение;

*7-й этап* – рефлексивно-оценочный.

Методы, с помощью которых можно эффективно реализовать приват-тьюторство: портфолио ученика; метод проектов; использование мультимедийных средств; дистанционное обучение во время отсутствия тьютора; интернет-технологии; обучение в сотрудничестве.

Анализ опыта работы лингво-гувернера (репетитора) и тьютора показал большую эффективность и продуктивность работы приват-тьютора. Лингво-гувернер ограничен педагогическими задачами, т.е. по большому счету предлагает традиционную форму обучения, только в домашних условиях. В основном это традиционные формы подачи материала с целью научения аудированию, чтению, говорению. Как показывает практика, традиционный способ обучения иностранному языку в меньшей степени развивает желание мыслить на языке и тормозит свободную практику устной и письменной речи. Когда учитель работает только на готовый ответ, это не мотивирует познавательную мотивацию и активность ученика. При деятельности тьютора и составлении индивидуальной карты ученика (траектории, маршрута) мы получаем иной результат. В этом случае работа идет вопросом на вопрос, активизируя познавательную активность, расширяя ресурс ученика и показывая ему, где он в потенциально избыточной среде, владея технологией выбора, может найти ответ. Тьютор использует другой временной лимит, он работает с детьми в течение 5–6 часов, и у него есть возможность использовать новые технологии – метод сотрудничества, проектов, портфолио, видеоуроки, уроки-спектакли, фотоуроки и т.д. Если тьютор по объективным обстоятельствам отсутствует, то, имея задание, ученики выходят с ним на связь в интернет-пространстве и продолжают занятия.

Периодические срезы знаний и опыт подтверждают успешность использования тьюторской практики как психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения иностранному языку. Обладая определенным уровнем психологических, педагогических, методических (лингводи-

дактических), профессиональных знаний, можно создать оптимальные условия для качественного обучения иноязычной речи людей в любом возрасте. Для обучающихся иных возрастных групп также эффективно использовать такие элементы тьюторства, как составление ИОП, карты маршрута, дополненной батареей индивидуальных заданий. Если принцип индивидуального подхода работает с общими умениями, которые одинаковы для всех, но в индивидуальной форме (разное количество времени, требуемое для выполнения задания, отсутствие помощи педагога, учет психологических особенностей ученика), то принцип индивидуализации работает с разными учащимися по-разному, но целью также остается приобретение знаний.

#### Л и т е р а т у р а

1. Азарова Е.А. К вопросу о тьюторской практике в современном образовательном пространстве // Преподаватель высшей школы в 21-м веке : тр. 8-й Междунар. науч.-практ. интернет-конф. Сб. 8. Ростов н/Д., 2010. Ч. 2. С. 230–234.
2. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения // Теоретические исследования 2005 года: материалы науч. конф. М. : ИТИП РАО, 2006.

### ***Е.В. Алексеева*** **Профилактика школьной дезадаптации как средство сохранения психологического здоровья учащихся**

The problem of preserving the psychological health of children is becoming more apparent with the growth of nervous and mental diseases and functional disorders among schoolchildren. The proposed set of preventive, diagnostic, rehabilitative, and developing procedures aimed at preventing school disadaptation.

*Ключевые слова: психологическое здоровье, школьная дезадаптация, психолого-педагогическое сопровождение.*

Школьное образование представляет собой один из определяющих и длительных этапов жизни каждого человека, его отсроченные следствия являются решающими для индивидуального старта и успеха в жизни. Именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь.

*Психологическое здоровье* – состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъекта в пределах индивидуальной жизни. Психологическое здоровье включает разные компоненты жизнедеятельности ребенка:

- состояние психического развития ребенка, его душевный комфорт;
- адекватное социальное поведение;
- умение понимать себя и других;
- более полную реализацию потенциала развития в разных видах деятельности;
- умение делать выбор и нести за него ответственность.

Психологическое здоровье как составная часть здоровья – важнейшее условие для сохранения высокой учебной мотивации учащихся. Оно способствует становлению личности, повышает работоспособность, стабилизирует внимание и память. Зависимость между нарушениями психологического здоровья и низкой учебной успеваемостью давно доказана. Имеются сведения о том, что эмоциональный комфорт или, напротив, степень утомления учащихся, уровень их невротизации зависят от учебной нагрузки, построения режима обучения, отношения учащихся к учебе, ответственности уровня предъявляемых требований индивидуальным особенностям школьника.

Особенно серьезное испытание для психологического здоровья большинства школьников представляют собой периоды, связанные с процессами адаптации к изменяющимся условиям школьного обучения. Процессы адаптации/дезадаптации становятся актуальными в ключевых точках

школьной жизни, прежде всего при переходе от одной ступени обучения к другой – в 1-м, 5-м, 10-м классах, а также в ситуациях внедрения инновационных образовательных программ. Особенно уязвимыми в такие периоды являются первоклассники. Качественно новая, в сравнении с предшествующим опытом (семья, дошкольные учреждения), атмосфера школьного обучения, складывающаяся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет и новые, усложненные требования не только к психофизиологической конституции ребенка или его интеллектуальным возможностям, но и к его личности в целом и прежде всего к ее социально-психическому развитию. У первоклассников будут происходить изменения во всех трех сферах, т.е. адаптация к изменениям общих условий и режима жизнедеятельности, новой социальной среде при смене сферы и круга общения, изменившейся ведущей деятельности. В связи с этим кризис включения в школьную жизнь и нормативный кризис развития могут протекать исключительно остро, проявляясь в:

- неуспеваемости в обучении, проблемах памяти и внимания, недостаточности развития общеобразовательных знаний и учебных навыков;
- нарушении эмоционально-личностного отношения к обучению, учителям, сверстникам, к жизненной перспективе;
- школьной тревожности;
- психологическом (а зачастую и соматическом) «нездоровье», повышении распространенности невротических реакций, неврозов и других нервно-психических и соматических расстройств (особенно в сравнении с дошкольным возрастом).

Таким образом, дезадаптация может рассматриваться как одно из промежуточных состояний здоровья человека от нормы до патологии, как повышенная готовность организма к возникновению того или иного нарушения или заболевания, формирующихся под влиянием неблагоприятных психологических факторов.

Хотя процесс адаптации запускается «автоматически» вследствие внешних изменений и не жестко зависит от того, принимает ли сам индивид активное участие или нет, важно знать степень сбалансированности адаптивного реагирования.

Сотрудниками Центра психолого-медико-социального сопровождения Калининского района Санкт-Петербурга был разработан учебно-методический комплекс (УМК) «Профилактика школьной дезадаптации», позволяющий предпринять необходимые шаги по психолого-педагогическому сопровождению ребенка еще до начала школьного обучения и на его начальных этапах. Целями разработки являются оказание психологической помощи детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста, подверженным риску развития школьной дезадаптации; сохранение психологического здоровья учащихся.

В состав УМК включены четыре основных блока.

1. *Профилактический блок* представлен двумя программами.

«Программа собеседования с будущими первоклассниками» позволяет проанализировать особенности психофизиологического развития ребенка, дать прогноз успешности обучения в начальной школе, а также определить оптимальный для данного ребенка уровень сложности образовательных программ, при котором требования систематического обучения не будут чрезмерными и не приведут к нарушению его здоровья.

«Программа обучения родителей будущих первоклассников выбору оптимального образовательного маршрута» призвана помочь родителям осознанно принять решение об определении того класса или школы, где ребенок сможет эффективно обучаться и развиваться без риска для своего психологического здоровья.

2. *Диагностический блок* представлен «Программой диагностического обследования учащихся 1-х классов», которая позволяет выявить среди первоклассников детей с учебной и социально-психологической дезадаптацией и построить план психолого-педагогического сопровождения.

3. Блок психологической коррекции включает 2 программы.

«Программа коррекционно-развивающих занятий для учащихся 1-х классов, имеющих проблемы в обучении и развитии» предназначена для оказания помощи тем учащимся, у которых уже с первых дней обучения педагог отмечает какие-либо трудности (например, неумение слушать учителя; рассеянное внимание; неподготовленность руки к овладению навыком письма; неумение общаться как с детьми, так и со взрослыми, и др.).

«Программа коррекционно-развивающих занятий для учащихся 2–3-х классов, имеющих проблемы в обучении» применяется при возникновении следующих проблем: неумение (или нежелание) слушать и слышать взрослого; пассивность на уроке из-за боязни сделать ошибку; проблемы в поведении (в школе и дома); нежелание выполнять домашние задания; появление невротических состояний (тики, навязчивые движения) и др.

Программы этого блока составлены таким образом, что позволяют решить возникающие вопросы комплексно. Они единообразны по составлению, но различны по наполнению, т.к. каждая программа рассчитана на определенный возраст и период школьной жизни. Их применение позволяет не только решить или скорректировать проблемы ребенка, но и расширить круг необходимых для учебы знаний, умений и навыков.

4. Блок логопедической коррекции представлен программой «Коррекция речевых нарушений и неречевых функций у детей 7–8 лет, профилактика дисграфии у первоклассников», которая является не только коррекционной, но также и реабилитационной, т.к. с ее помощью развиваются учебные навыки и функции, необходимые для успешной адаптации к новой ведущей деятельности (учебной).

В целом предлагаемый комплекс профилактических, диагностических и коррекционно-развивающих процедур помогает построить педагогический процесс с учетом индивидуальных особенностей детей, их возможностей, а также своевременно предотвратить стойкую дезадаптацию как фактор риска психологическому и соматическому здоровью ребенка, дать информацию родителям об индивидуальном развитии ребенка и (при необходимости) способах коррекции его неблагоприятных вариантов.

***М.О. Бакуненко, Я.С. Феоктистова***

#### **Системный подход к формированию коммуникативных навыков подростков**

In the article the experience of preventive work in formation of communicative skills of teenagers with the help of the teacher-psychologist in educational institution is reflected. The described program is reckoned for 32 hours.

*Ключевые слова: коммуникативные навыки, конфликтные ситуации, неконфликтное общение, подростки, психопрофилактика, социально-психологический климат учебного коллектива, толерантность, учебно-воспитательный процесс, эмпатия.*

Одним из важнейших моментов в психологической поддержке учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении является создание такого социально-психологического климата в подростковом коллективе, который бы не допускал возникновения напряженности, конфликтности. Почти все коллективы развиваются неодинаково, характеризуются различной степенью сформированности культуры отношений и личностных качеств индивидуумов. Следует также заметить, что в настоящее время психологами признается необходимость развития социально-психологического климата коллектива, которое должно начинаться еще в школе. Педагоги и психологи должны формировать необходимые качества личности, помогать в овладении способами общения с людьми, развивать эмпатию и толерантность. Тема является актуальной еще и потому, что в последние годы значительно вырос интерес к профилактической и воспитательной работе с подростками в связи с внедрением ФГОС второго поколения в общеобразовательные учреждения.

---

© Бакуненко М.О., Феоктистова Я.С., 2011

Теоретической основой исследования выступили идеи формирования социально-психологического климата в детских коллективах (А.Л. Свенцицкий, А.Н. Лутошкин, Е.А. Климов, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман, А.М. Прихожан, И.В. Дубровина и др.), подходы к исследованию конфликта как относительно самостоятельной проблемы, получившей развитие не только в психологии, но и в рамках социологии и культурологии (К. Маркс, Г. Зиммель, М. Вебер и др.).

В предлагаемом исследовании рассматривается внедрение профилактических программ по формированию коммуникативных навыков подростков, выступающих как система воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Целью данной работы является системное воздействие профилактических занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков подростков как средство психологической поддержки воспитательной работы классного руководителя.

При доказанной эффективности использования профилактических программ системного воздействия их целесообразно внедрять в виде факультатива в образовательные учреждения. Такой подход может выступать одним из способов формирования устойчивых навыков по преодолению конфликтных ситуаций в подростковой группе, а также формированию техники общения. Внедрение и использование таких программ в образовательных учреждениях помогут педагогам в воспитательной работе с подростками.

В 2007–2010 гг. на базе МОУ гимназии № 13 г. Волгограда было проведено исследование, в котором приняли участие обучающиеся 6–8-х классов (121 подросток). По результатам исследования разработана и апробирована профилактическая программа «Мы вместе все преодолеем», рассчитанная на 32 часа, что позволяет внедрить ее в рамки факультативных занятий на весь учебный год.

Структура программы представлена двумя блоками, каждый из которых рассчитан на 16 часов. Первый блок программы «Учимся сотрудничать» направлен на формирование навыков разрешения конфликтных ситуаций, выбора той или иной позиции в конфликтной ситуации, приобретение коммуникативных навыков, умение владеть своими эмоциями, снятие агрессии, напряжения, а также преодоление стеснения, неуверенности, страха, создания благоприятной атмосферы в коллективе; второй блок «Действуем сообща» направлен на улучшение социально-психологического климата в подростковом коллективе, сплочение коллектива, помощь в осознании собственного Я и себя частью коллектива, развивает у подростков чувство собственного достоинства, эмпатию, толерантность, технику общения. По итогам занятий отмечалась положительная динамика, о чем свидетельствуют результаты, полученные в ходе исследования. Данная профилактическая программа может использоваться в воспитательной работе с подростками образовательных учреждений и поможет классным руководителям создать благоприятную атмосферу для гармоничного развития личности подростка.

Реализация профилактической программы в классах подростков позволяет сформировать устойчивые навыки и техники неконфликтного общения, высокий уровень развития школьного коллектива.

#### Л и т е р а т у р а

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2008.
3. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной, М. : Просвещение, 1991.
4. Фундаментальное ядро содержания образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 2-е изд. М. : Просвещение, 2010.
5. Шевандрин Н.И. Социальная психология образования : учеб. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М. : ВЛАДОС, 1995.



**А.К. Белоусова, О.В. Барсукова, Т.В. Павлова**  
**Одаренность без границ: сопровождение одаренных детей с особыми образовательными потребностями**

Psychological support for the gifted children with special educational needs includes psychological diagnosis and counseling of the child, his parents and teachers, the development of the individual trajectories, the prevention of the various types of the child's dependency, and generally targeted at the development of the child and his adaptation to the society.

*Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, особые образовательные потребности, психологическое сопровождение, дистанционное образование.*

В настоящее время особенно остро стоит проблема развития будущего общества, которое предполагает заботу о настоящем, прежде всего о детях. Родившийся ребенок – это реальное завтра, возможность видеть которое получают родители и общество. То, каким оно будет, во многом зависит от нашей поддержки и усилий. Увидеть ростки одаренности ребенка, создать условия для того, чтобы они превратились в достояние человека, преобразовав его индивидуальность, – это одна из задач, стоящая перед педагогами и психологами. Особенно актуальна эта задача по отношению к детям, которые в силу специфики своего физического и соматического состояния вынуждены развиваться в иных образовательных условиях, нежели большинство детей. Дарования детей могут носить разную природу, но всегда встает проблема их диагностики, бережного отношения и развития. Необходимо формировать условия, среду, чтобы сделать все возможное для развития одаренных детей.

В. И. Панов (2007) определяет одаренность как индивидуальную форму становления психической реальности, которая представляет собой системное сочетание природной предрасположенности к реализации психических возможностей в предельной форме индивидуального развития, оптимальной для выполнения социально значимой деятельности одного или нескольких видов. В связи с этим можно выделить актуальную и потенциальную одаренность.

При этом одаренность, по В.И. Панову, выступает как становящаяся реальность, поэтому в работе с одаренными детьми необходимо перейти от диагностики одаренности и развития явной или скрытой одаренности к созданию условий для проявления одаренности как становящегося системного качества психики. А это предполагает обеспечение в процессе обучения и развития таких условий, такой развивающей образовательной среды, которые способствовали бы раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики человека.

Психологическое сопровождение одаренных детей в условиях образовательных учреждений является по-прежнему актуальной проблемой. Но если в работе с одаренными детьми, обучающимися в общеобразовательных учреждениях, педагоги-психологи могут опираться на имеющиеся исследования, разработанные и апробированные программы, то психологи специальных образовательных учреждений находятся в другой ситуации. Их позицию можно обозначить как творческую, поскольку она предполагает поисковую исследовательскую деятельность, направленную на поиск и разработку технологий, программ, методик сопровождения одаренных детей с особыми образовательными потребностями. Сотрудничество Педагогического института ЮФУ г. Ростова-на-Дону с дистанционным центром образования инвалидов при школе-интернате № 28 возникло из необходимости решения обозначенной выше проблемы в теоретическом, прикладном и практическом аспектах.

Нами был разработан проект «Одаренность без границ», в рамках которого в настоящее время реализуется программа «Психологическое сопровождение одаренных детей с особыми образовательными потребностями». Проект разрабатывался с учетом особенностей данного образовательного учреждения, поскольку обучение в нем проходит для многих детей дистанционно. Направ-

ления деятельности, виды и формы взаимодействия с субъектами образовательного пространства были разработаны с учетом особенностей дистанционного образования.

В ходе разработки проекта мы объединили три основных направления деятельности психолога – академическое, прикладное и практическое. Подобный подход позволит осуществить научное обоснование психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с особыми образовательными потребностями, создать психолого-педагогические и коррекционные методики работы с этими детьми, а также разработать программу психологической помощи педагогам и родителям.

Основная *цель* программы – психологическое обеспечение индивидуальной траектории развития одаренного ребенка с особыми образовательными потребностями.

*Задачи* программы:

- разработать теоретическое обоснование психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с особыми образовательными потребностями;
- подготовить программу диагностики (выявления) различных видов одаренности детей с особыми образовательными потребностями;
- создать психологическое портфолио каждого одаренного ребенка с особыми образовательными потребностями;
- регулярно проводить индивидуальный мониторинг развития психической сферы каждого ребенка и успешности овладения учебным материалом;
- способствовать расширению социальных границ и контактов одаренного ребенка с особыми образовательными потребностями;
- проводить профилактику зависимостей (компьютерной и др.) одаренного ребенка с особыми образовательными потребностями.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач были выделены следующие *направления* психологического сопровождения одаренных детей:

- диагностика одаренных учащихся;
- разработка индивидуальных образовательных траекторий для каждого одаренного ребенка;
- разработка и внедрение развивающих программ;
- консультирование по проблемам одаренных детей (по запросу родителей, детей, педагогов);
- кризисная интервенция в режиме онлайн (аналог кризисной телефонной службы);
- психологическое просвещение родителей одаренных детей;
- содействие в повышении квалификации педагогов, работающих с одаренными детьми.

Особым направлением нашего сотрудничества с центром является разработка форм коррекционной работы с одаренными детьми. Предполагаются следующие виды работ, направленные на:

- формирование адекватной Я-концепции и самооценки ребенка;
- преодоление страхов, работу с психотравмой и т.д.;
- преодоление неуверенности, внутренней скованности, внутреннего напряжения посредством пластического моделирования;
- преодоление трудных жизненных ситуаций (техники совместного рассказывания, элементы сказкотерапии, ароматерапия и т.д.).

По отношению к педагогам центра планируется проведение следующих видов работ:

- профилактика эмоционального выгорания педагогов и сотрудников школы-интерната (тренинговые занятия);
- психологическое просвещение учителей (семинары, дискуссии, мастер-классы и др.);
- помощь в разрешении педагогических конфликтов.

Одним из аспектов сотрудничества с центром является сопровождение родителей одаренных детей с особыми образовательными потребностями. Это направление включает работу по запросам родителей, психологическое просвещение родителей. В настоящее время имеется запрос штатных психологов центра, который касается оказания помощи в содействии гармонизации детско-родительских отношений.

Отличительной особенностью данного проекта является активное привлечение студентов-психологов (бакалавров, магистрантов), аспирантов кафедры психологии образования Педагогического института ЮФУ г. Ростова-на-Дону, которые, взаимодействуя с детьми-инвалидами, реализуют волонтерский принцип «помощь равному равному».

Таким образом, настоящая программа направлена на психологическое сопровождение одаренных детей с особыми образовательными потребностями, помощь ребенку в реализации его творческого потенциала, содействие в процессе формирования психологически адекватной и социально-адаптированной личности.

*Е.Е. Бочарова, А.Р. Вагапова*

### **Психологическое сопровождение профессионального становления личности студента в условиях вузовского образования**

The article presents the problem of psychological support of professional becoming of the student's personality during the training in a higher institution. The necessity of application of the system approach to the organization of support of professional becoming of the student's personality is shown.

*Ключевые слова: личность, профессиональное становление, профессиональная идентичность, профессиональные представления студентов.*

Образовательная реформа, которая уже не первый год осуществляется в России, актуализировала новые требования к профессиональной подготовке специалистов, связанные с необходимостью переосмысления целей образования в направлении от парадигмы усвоения знаний, умений и навыков к созданию психолого-педагогических условий для профессионального становления студентов, которые обеспечивали бы их готовность к саморазвитию, личностной и профессиональной самореализации в изменяющихся условиях.

Нарастающие темпы развития новых технологий, информационный «взрыв» и быстрое «устаревание» информации, резкое усложнение, автоматизация и компьютеризация производственных процессов, высокая вероятность возникновения нестандартных ситуаций в производственной и социальной сферах – все это требует от выпускника вуза помимо профессиональных знаний, умений и навыков еще и специальных способностей, умений и свойств личности, обеспечивающих ему гибкость и динамизм профессионального поведения, креативность в профессиональной деятельности, самостоятельность в поиске и освоении новой информации и нового профессионального опыта, а также способность к принятию адекватных решений в нестандартных ситуациях в условиях дефицита времени и навыки оптимального взаимодействия с другими участниками производственного процесса и совместной профессиональной деятельности в коллективе [6].

Общепризнанно, что эффективность профессиональной подготовки студентов во многом детерминирована отношением к выбранной профессии и вытекает из представлений о ее ценности, личной и социальной значимости. Как отмечают большинство исследователей, у многих выпускников школ при поступлении в вуз сформированы профессиональные предпочтения, которые должны стать основой для формирования профессиональной идентичности. Далеко не все студенты осведомлены о специфике приобретаемой профессии, что является одной из основных причин кризисов профессионального самоопределения. Вместе с тем общеизвестные характеристики студенчества – формирование мировоззрения, системы ценностей, смыслов, самосознания, нравственности, духовности, поиски смысла своей жизни, гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости и др. – позволяют рассматривать студенческий возраст как сензитивный период становления структуры профессионального самоопределения, развития профессиональной идентичности.

---

© Бочарова Е.Е., Вагапова А.Р., 2011

Обращаясь к изучению проблемы профессионального становления личности студента, анализируя данный процесс, исследователи подчеркивают его сложность и многоэтапность. Особенность профессионального самоопределения студентов вузов состоит в том, что этап завершения вуза и первые годы работы связаны с адаптацией личности к профессиональной деятельности. В период обучения повышается уровень осведомленности студентов о будущей профессии, развиваются профессионально важные качества, формируется представление о себе как о профессионале. Степень готовности молодых специалистов активно включаться в профессиональную деятельность, быстро адаптироваться к ее требованиям определяется профессиональной идентификацией с представителями профессиональной среды. Успешность этого процесса обуславливается отношением к выбранной профессии, представлением о ее ценности, переживанием личностной значимости, стремлениями к личностному и профессиональному успеху. Для развития, становления профессиональной идентичности необходимы технологические и психологические предпосылки, такие как специальные знания, а также соответствие между способностями молодого специалиста и характером профессиональной деятельности.

В своих представлениях о концепции профессионального образования Э.Ф. Зеер исходит из новой, личностно ориентированной парадигмы высшего образования и высказывает крайне важную мысль о необходимости включения в обязательную учебную программу каждого вуза курса «Психология профессий» и о том, что введение такого учебного предмета в профессиональной школе существенно обогатит профессиональную культуру будущих специалистов, будет способствовать их профессиональному самоопределению и формированию профессионального сознания, станет фактором психологически обоснованного проектирования ими своей профессиональной биографии [5].

Технология психологического сопровождения на стадии профессионального образования, например с помощью психологической службы в вузе (ПСВ), будет различной для разных этапов обучения в вузе. На этапе *первичной адаптации* (первый курс) задача ПСВ состоит в оказании помощи студенту в социально-психологической адаптации к новым условиям жизнедеятельности, поэтому в технологическую программу этой работы входят 1) диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок; 2) помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности; 3) психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и выстраивании комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами; 4) консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности; 5) коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии. На относительно благополучном этапе *интенсификации* (второй и третий курсы) функции ПСВ сводятся к диагностике личностного и интеллектуального развития, оказанию помощи в решении проблем, возникающих во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами, а также в сугубо личных отношениях. Соответственно здесь необходимы технологии развивающей диагностики, психологического консультирования, коррекции личностного и интеллектуального профилей. На этапе *идентификации* (четвертый и пятый курсы) задачи ПСВ заключаются «в финишной диагностике профессиональных способностей, помощи в нахождении профессионального поля реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности... Главное – помочь выпускникам профессионально самоопределиться и найти место работы» [6, с. 45]. По мнению Е.П. Кринчик, продуктивное психологическое сопровождение профессионального образования возможно при условии создания психологической службы в профессиональном учебном заведении и осуществлении мониторинга профессионального развития. Оно должно стать составной частью личностно ориентированного социально-профессионального воспитания.

Важную роль в процессе профессионального становления играет фактор сформированности у человека профессиональной Я-концепции, от чего также зависит успешность его профессиональной адаптации. Одним из механизмов формирования профессиональной Я-концепции является профессиональная идентификация. Под психологической идентификацией в теории социального на-

учения понимается процесс установления субъектом сходства между своим поведением и поведением объекта (личности или группы), принятого субъектом в качестве образца. При таком рассмотрении идентификации имеется в виду, что поведение образца служит стимулом для выбора поведенческой реакции субъектом: субъект копирует внешние формы поведения «образца», осваивает нормы, идеалы, роли и нравственные качества. В проблеме идентификации, как подчеркивает Г.М. Андреева, важен даже не тот факт, к какой социальной (или профессиональной) группе принадлежит человек объективно, но с какой группой он отождествляет себя либо стремится отождествлять [1].

Обращаясь к проблеме профессионального становления студентов, Ю.П. Поваренков акцентирует внимание на том, что профессиональная идентичность является ведущей характеристикой профессионального развития студента, свидетельствующей о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, а также о степени признания себя в качестве профессионала. В качестве основных показателей профессиональной идентичности автор выделяет оценку своих профессиональных и учебных возможностей, удовлетворенность избранной профессией и своими результатами обучения, прогноз мотивационных возможностей профессии и т.д. [8].

Однако, как отмечают исследователи, специфика профессиональной идентичности студентов начинает проявляться только после их производственной (психолого-педагогической) практики, которая стимулирует развитие профессиональной идентичности на основе коренной перестройки отношения студента к себе как профессионалу и к будущей профессиональной деятельности. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что только на 5-м курсе профессиональная идентичность выступает как самостоятельный регулятор профессионального развития личности.

Вместе с тем, рассматривая профессиональную идентичность в качестве существенного фактора профессионального становления, Е.П. Ермолаева отмечает, что степень ее реализации зависит от диапазона развития профессионально важных качеств и степени идентификации себя с профессией, дистанцированности образа своей профессии от других, системности или «рыхлости» структуры идентичности [4].

В профессиональном становлении студентов весьма существенна роль представлений о будущей профессии. Адаптационная функция представлений проявляется в сглаживании непривычных, неожиданных вещей, явлений путем введения их в привычную систему знаний. В исследовании представлений о профессии студентов-психологов показано, что основные элементы профессионально-психологической картины мира возникают в начальный период профессионального самоопределения. Структура профессиональных представлений состоит из представлений о субъекте профессиональной деятельности (в том числе в нее входят профессионально важные качества специалиста-психолога), а также из представлений о содержании деятельности. К «ядерным» относятся собственно предметные представления – прообраз результатов деятельности и способов их достижения. Исследователи пришли к выводу о том, что профессиональное мировоззрение студентов-психологов отличается внутренней противоречивостью, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипностью [2]. Таким образом, важную роль в процессе обучения будущих специалистов выполняет научно-исследовательская и практическая деятельность, позволяющая приблизить теорию к практике, способствующая формированию базовых профессиональных качеств, которые смогут обеспечить продуктивность и результативность будущей деятельности.

Психика человека активна, поэтому адаптация не может рассматриваться как пассивное приспособление к среде. Тем не менее различают две стратегии адаптации. В основе первой (стратегия адаптивного поведения) лежит доминирующая тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. В деятельности человек, как правило, руководствуется постулатом экономии собственных энергетических затрат (физических, эмоциональных, интеллектуальных и др.). При этом он пользуется в



основном наработанными ранее алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенных в штампы, шаблоны, стереотипы. Адаптивное поведение должно преобладать на этапе вхождения человека в новый для него коллектив, организацию с установившимися правилами, традициями. Такая стратегия позволит человеку освоить необходимые алгоритмы труда (согласно внутренним правилам и распорядку), вписаться в сложившиеся информационные потоки, систему деловых и межличностных отношений членов коллектива. При адаптивном поведении человек проходит процесс профессиональной социализации, связанный с присвоением накопленного социального и личностного опыта в коллективе. Адаптивное поведение характеризуется успешным принятием решений, проявлением инициативы и ясным определением собственного будущего. При поведении по второй стратегии (стратегия профессионального саморазвития) человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневности, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессиональной деятельности, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимул дальнейшего развития [7]. Для студентов актуальным является представление о себе как о будущем профессионале, занимающем определенную социальную позицию, поэтому в структуре личностного самоопределения на первый план выходят социальное и профессиональное самоопределения. Так, успешность профессиональной адаптации человека также связана с особенностями формирования у него психических образов (моделей) как профессии в целом, так и профессиональной деятельности. Психологическая модель профессии включает следующие составляющие (или субмодели) [3]:

- 1) модель профессиональной среды (как система образов предмета труда, алгоритма деятельности и т. д.);
- 2) модель профессиональной деятельности (как система образов взаимодействия субъекта труда с профессиональной средой, а также образов целей, результатов, способов их достижения и др.);
- 3) модель субъекта деятельности (как совокупность образов, отражающих систему свойств и отношений личности).

Вхождение в профессию сопровождается интериоризацией человеком нормативной (сложившейся в данной культуре или субкультуре) профессиональной модели. Интериоризация включает следующие этапы: ознакомление с моделью через обучение; освоение модели через практическую деятельность; идентификация себя с моделью (включая осознание выполняемой профессиональной деятельности как ценности в иерархии мотивов личности; соответствие личных мотивов профессионально значимым, а также соответствие личной и профессиональной картин мира).

Таким образом, усвоению психологической модели и вхождению в профессию будет способствовать активная позиция, например, для студентов-психологов во время запланированных учебным планом психологических практик, а также качественное сопровождение данного вида деятельности опытными специалистами. С моделями профессиональной среды студенты-психологи Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского знакомятся в учреждениях различного типа: школах, гимназиях, колледжах, коррекционных и специальных школах, оздоровительно-воспитательных центрах, учреждениях интернатного типа, центрах психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям. В ходе комплексной психолого-педагогической практики совершенствуются профессиональные умения и качества личности, приобретенные студентом за период предыдущих видов практики. Особое внимание руководители практики уделяют организации коррекционно-развивающей деятельности с детьми, имеющими отклонения в физическом, психическом, педагогическом и социальном развитии. Практика предусматривает формирование у будущих специалистов способностей комплексного и гибкого применения психолого-педагогических знаний и умений. Новизна ее заключается в том, что студентам необходимо активно идентифициро-

вать себя с работающими специалистами, для этого комплекс заданий практики максимально близок к практической деятельности педагогов-психологов. В результате студенты-психологи имеют возможность приблизить свои представления о профессиональной деятельности к среде ее практического приложения, обосновать профессиональную картину, освоить профессиональные роли.

Изучение проблемы профессионального становления личности студента в процессе обучения в вузе свидетельствует о ее сложности и многоаспектности, что в итоге доказывает необходимость системного подхода к определению ее сущности и содержания.

Адаптация студентов к условиям обучения в вузе основывается не только на пассивно-приспособительных, но и на активно-преобразующих связях личности с окружающей средой. Адаптивно-ролевая позиция студента определяется активизацией его творческого приспособительного потенциала, проявляющегося в самостоятельном поиске и последующем применении инновационных стратегий адаптации. Таким образом, установление оптимального соответствия личности студента и требований вуза в ходе осуществления присущей им деятельности позволяет удовлетворить и реализовать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности требованиям обучения. Изучение этих ракурсов становится все более востребованным для теоретического обоснования принципов создания и применения программ психологического сопровождения профессионального становления студентов на этапе обучения в вузе.

#### Л и т е р а т у р а

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект Пресс, 2005.
2. Донцова А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // *Вопр. психологии*. 1999. № 2. С. 42–49.
3. Дружилев С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования // *Сибирь. Философия. Образование : альманах СО РАО, ИПК. Новокузнецк*, 2001. Вып. 5. С. 50–56.
4. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогеनेза // *Психол. журн*. 1998. Т. 19. № 4. С. 80–87.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 2003.
6. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 2005. № 2. С. 45–55.
7. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // *Вопр. психологии*. 1997. № 4. С. 29–38.
8. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : Изд-во УРАО, 2002.

**О.П. Бурко**

#### **Особенности рефлексивной культуры будущих инженеров**

In the article the author proves the urgency of study of phenomenon “reflexive culture” and offers the understanding of the reflexive culture as integrations of contents of the categories “culture” and “reflecion”.

*Ключевые слова: культура, рефлексия, рефлексивная культура, психологическая готовность к деятельности, рефлексивная деятельность.*

Изменения социально-политических и экономических ориентиров современного общества привели к выдвиганию новых требований, предъявляемых обществом к выпускнику вуза, уровню его подготовленности. Рыночная экономика с жесткой конкуренцией требует специалистов, восприимчивых к творческому труду, высокопрофессиональных, мобильных, способных к поиску и реализации новых, эффективных форм организации своей деятельности.

Социально-философская категория культуры выражает совокупность материальных и духовных ценностей, передаваемых от поколения к поколению. Философско-гуманитарная категория культуры выражает определенные качества, уровень развития человека, который характеризует его процессуально-деятельностные возможности и способы профессионально-творческой самореализации [3, с. 162].

Главная роль в формировании культуры личности принадлежит образованию, т. к. именно через него происходит передача новым поколениям культурно-исторического опыта человечества. Культура всегда соотносится с человеком, является продуктом его труда и в то же время условием развития личности. Реализовать себя в культурном пространстве личность может лишь посредством своей индивидуальной программы культурного творчества. Ее содержательное конструирование предполагает рефлексии личности в когнитивном, коммуникативном, кооперативном и личностном аспектах.

В самом общем плане рефлексия рассматривается как способность человека к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром и как необходимая составная часть развитого интеллекта человека (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

В современных социально-экономических условиях важным фактором эффективного профессионального становления любого специалиста является повышение его рефлексивной культуры. В рефлексивной психологии и акмеологии рефлексивная культура рассматривается как готовность и способность переосмысливать и творчески преобразовывать стереотипы своего личного и профессионального опыта, осуществлять пластичную и конструктивную интеграцию инноваций в систему профессиональной деятельности, деловых и межличностных отношений [1, с. 49].

Как и любой вид культуры, рефлексивная культура не дается человеку от рождения. Эта способность формировать представления о себе, своей деятельности, прогнозировать и планировать совершенствуется с возрастом, образованием, ростом интеллектуального уровня, социоэкономического статуса человека.

Рефлексивную культуру необходимо формировать уже на этапе обучения и подготовки специалиста, т. к. это в дальнейшем будет максимально способствовать становлению настоящего профессионала, инженера, умеющего найти правильное решение в той или иной ситуации, ставить и эффективно решать неординарные практические задачи, а также совершенствоваться, саморазвиваться на основе полученного опыта.

Рефлексивная культура определяет и объясняет систему таких важных качеств профессионализма человека, которые связаны с его самосознанием, самоанализом, самооценкой, самореализацией и самоорганизацией вследствие переоценки своих понятий и действий, стереотипов, средств, оснований, способов своего мышления и т.д. при функционировании в структуре профессиональной деятельности. В зависимости от того, какая именно предметная действительность отражается, рефлексировается и преобразуется человеком в ходе его профессиональной деятельности, выделяются следующие типы рефлексии: интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная [4, с. 51].

Рефлексивная деятельность представляет собой иной путь в получении нового знания, необходимого специалисту для программирования и проектирования своей деятельности. Эта деятельность должна быть направлена не столько на констатацию наличия или отсутствия профессиональных качеств, сколько на стимулирование их развития, обогащение, усиление. Знания и умения в ходе учебного процесса должны восприниматься, вырабатываться самостоятельно, от внутреннего побуждения к самосовершенствованию.

Перспективным направлением построения модели процесса формирования рефлексивной культуры у будущих инженеров является анализ формирования готовности личности к профессиональной деятельности. Ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности яв-

ляется психологическая готовность, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов.

Психологическая готовность к деятельности включает целенаправленное выражение личности (убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение) и сформированность системы качеств, необходимых для успешного выполнения той или иной деятельности. Готовность содержит различного рода установки поведения, знание специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в связи с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата. Как сложное личностное образование психологическая готовность к профессиональной деятельности состоит из следующих компонентов: мотивационного, содержательного, волевого, которые взаимодействуют в процессе деятельности, обуславливая и дополняя друг друга.

С усложнением инженерного труда резко расширился круг факторов, определяющих уровень психологической готовности к инженерной деятельности. Научное и техническое творчество, характерное для инженерной деятельности, невозможно без высокого уровня развития общего и профессионального интеллекта, креативности личности и развитого воображения. Кроме того, психологическая готовность к инженерной деятельности предполагает глубокое осознание общественной значимости инженерного труда, способность к обучаемости, умение осуществлять профессиональное общение и взаимодействие.

Структура психологической готовности к деятельности инженера содержит следующие элементы: положительное отношение к профессиональной деятельности и устойчивые мотивы деятельности; качества личности, адекватные требованиям профессиональной деятельности; необходимые знания, умения, навыки; устойчивые, профессионально важные особенности психических процессов [2, с. 286].

В связи с этим теоретическая модель процесса формирования и развития рефлексивной культуры у будущих специалистов включает продуктивное решение следующих задач: актуализация потребности в личностном и профессиональном самопознании; овладение средствами самоанализа и приемами рефлексии; формирование опыта рефлексии в профессиональной деятельности; формирование потребности в профессиональном самосовершенствовании.

Таким образом, решение задач рефлексивной подготовки в условиях технического университета предполагает стимулирование и активизацию рефлексивных процессов личностного и профессионального самосознания и самоопределения будущего инженера и способствует формированию его мотивационно-ценностных субъективных ориентаций в профессиональной сфере, развитию позитивной профессиональной Я-концепции. Психологическая готовность к профессиональной деятельности способствует формированию рефлексивной культуры, которая обеспечивает возможность использовать знания, опыт, перестраиваться в различных профессиональных ситуациях и является решающим условием быстрой адаптации к профессии и дальнейшего профессионального самосовершенствования.

## Л и т е р а т у р а

1. Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М. : РАГС, 1998.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 2006.
3. Лисаковский И.Н. Художественная культура. Термины. Понятия. Значения : словарь-справочник. М. : Изд-во РАГС, 2002.
4. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье : ЗГУ, 1992.

## **К вопросу о формировании смыслового чтения у детей младшего школьного возраста**

The article tells about the dynamics of the psychological structure of the semantic reading in primary schools. The author analyzes the changes that occur with components of the semantic reading from the first to the fourth grade. Semantic reading of the second class takes the form of regulatory approved method.

*Ключевые слова: смысловое чтение, психологическая готовность к чтению, психологическая структура чтения.*

Согласно Федеральному образовательному стандарту начального общего образования, одним из основных результатов образования становится сформированное «умение учиться» [7, с. 6]. Исходя из этого, основное внимание уделяется формированию «универсальных учебных действий» (УУД), которые позволяют учащемуся действовать самостоятельно при получении образования. УУД носят метапредметный характер и имеют универсальное значение для различных видов деятельности ученика.

В этом отношении определенное значение приобретает вопрос об успешности овладения смысловым чтением. Последнее является фактором формирования УУД, поскольку программы по учебным предметам ориентированы на умение преобразовывать информацию, представленную в различных формах, а одним из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования становится умение работать с различными источниками информации (Там же). Таким образом, от уровня овладения чтением зависит успех усвоения детьми знаний по различным предметам начальной и средней школы. Итак, чтение – такой вид речевой деятельности, который вначале выступает как предмет обучения, а затем становится средством обучения и развития детей.

Между тем по результатам Международной программы аттестации учащихся (Programme for International Student Assessment – PISA), проведенной в 2004 г., российские подростки поделили с ровесниками из Турции и Уругвая 32–34-е места по уровню понимания текстов. Однако инновационная стратегия образования обуславливает обновление принципов обучения, диктует необходимость выявления и разработки средств и способов, ведущих к развитию учащегося.

А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин рассматривают чтение как один из видов речевой деятельности. Речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения [2]. Выделяют четыре вида речевой деятельности: слушание, чтение, говорение и письмо. Все они разными способами осуществляют формулирование мысли, одни используют внешнюю речь (говорение и слушание), другие – внутреннюю (чтение, письмо).

Структура речевой деятельности выглядит следующим образом: первый уровень – мотивационное звено, второй – уровень планирования (просмотр текста, заголовка, определение темы, установление связей, прогнозирование содержания), третий – исполнительский (смысловая обработка текста). По мнению А.А. Смирнова и Н.И. Жинкина, осмысление происходит тремя путями:

- расчленение материала на темы, группировка текста по смыслу;
- выделение смысловых опорных пунктов (предложения, части текста, слова);
- замена текста какими-либо наглядными образами – схематическим рисунком, знаком, графической моделью, словами-эквивалентами [1].

Заметим, что, по мнению З.И. Клычниковой, процесс чтения не заканчивается только пониманием текста, а продолжается принятием со стороны читающего какого-то решения, ведущего к совершенствованию его личности [3].



Акт чтения – сложный психофизиологический процесс, который обеспечивается координацией мыслительной деятельности и особым образом организованной функцией зрительного анализатора. При чтении слово анализируется зрением, буквы переводятся в звуки и произносятся (читаются) в заданной последовательности. Ожидание смысла регулирует этот процесс. У начинающего чтеца еще не совпадает графический (зрительный) образ слова с его слуховым и речедвигательным образом. Это вызвано несовпадением норм написания слов с нормами произношения, поскольку русское правописание регламентируется не только фонетическим принципом, но еще и морфологическим, а также традиционным. Это осложняет узнавание слов учеником, а следовательно, и понимание прочитанного.

В основе настоящего исследования лежат фундаментальные принципы отечественной психологии (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн); теория деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.); основные подходы и принципы системной организации деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков); теоретические принципы и методология системогенетического подхода к деятельности (П.К. Анохин, В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Б.Ф. Ломов, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков); системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева).

Проблему формирования смыслового чтения младших школьников мы рассматриваем на основе концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой [5]. Основные теоретические положения системогенеза деятельности разрабатывались применительно к профессиональной деятельности и представлены в работе В.Д. Шадрикова «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности» [8].

В основу исследования положена гипотеза о том, что психологическая структура смыслового чтения младших школьников соответствует общей архитектуре деятельности, а ее генезис подчиняется закономерностям системогенеза деятельности, установленным в отношении школьной учебной деятельности и профессионального обучения [8]. Психологическую готовность к смысловому чтению мы определяем как интегральное свойство индивидуальности человека, отражающее уровень развития и качественную специфику индивидуальной психологической структуры смыслового чтения. Психологическая структура смыслового чтения – это целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность смыслового чтения.

На основе имеющихся подходов к определению смыслового чтения и результатов пилотажного исследования были определены структурные компоненты смыслового чтения и разработана методика «Комплексная диагностика готовности к смысловому чтению» (Т.В. Волкова, Н.В. Нижегородцева). Уровень готовности к смысловому чтению определяется с помощью индивидуального индекса обучающегося (уровень развития учебно важных качеств с учетом их весового значения) и отражает степень сформированности психологической структуры смыслового чтения, поэтому наряду с термином «психологическая готовность к смысловому чтению» мы используем понятие «психологическая структура смыслового чтения». Эти два понятия взаимосвязаны так же, как и философские категории «качество» и «свойство». Свойство – это внешнее выражение качества объекта. В нашем случае свойство – это готовность к смысловому чтению, а качество – психологическая структура смыслового чтения.

Психологической основой деятельности чтения является структура учебно важных качеств, заключенных в пять функциональных блоков: личностно-мотивационный, принятия учебной задачи, представлений о содержании и способах выполнения деятельности чтения, информационной основы деятельности и блок управления деятельностью чтения. На основе теоретического анализа и результатов пилотажного исследования были определены компоненты психологической струк-

туры деятельности чтения, обуславливающие психологическую готовность к усвоению деятельности чтения.

Сопоставление результатов показывает сходство психологической структуры смыслового чтения в 1–4-м классах: вошли все качества, выделенные в результате теоретического анализа, выявлено совпадение 12 компонентов, образующих значимые взаимосвязи ( $P > 0,95$ ).

В первом классе наиболее значимым является качество «мотивы учения», его весовое значение составляет 11 усл. ед., во втором и третьем – 10 усл. ед., а в четвертом его вес снижается до 7. Во втором, третьем и четвертом классах наибольшего развития достигает «знание морфологии» – 27 усл. ед., но к четвертому классу оно снижается до 10 усл. ед. Наконец, в четвертом классе наряду со «знанием морфологии» особое значение приобретает «принятие задачи» – 10 усл. ед.

Существенно меняются весовые значения от первого ко второму классу качеств «смысловая догадка» (от 5 до 16 усл. ед.), «понимание инвертированных и пассивных речевых конструкций» (от 0 до 7), «знание морфологии» (от 8 до 27), «знание синтаксиса» (от 3 до 12), «зрительное восприятие» (от 5 до 13), «целостность восприятия» (от 3 до 24), «принятие задачи» (с 5 до 20), «обучаемость» (с 0 до 11) и «техника чтения» (с 8 до 18 усл. ед.). Это свидетельствует о качественных изменениях механизмов регуляции смыслового чтения.

К третьему классу у перечисленных качеств снижается весовое значение по сравнению со вторым классом, а у четвертого несколько снижается по сравнению с третьим. Увеличение веса отдельных качеств в структуре может говорить о формировании на базе этих компонентов комплексов, обеспечивающих выполнение задач смыслового чтения.

Наряду с изменением функциональных связей в структуре смыслового чтения на протяжении обучения в 1-м и 2-м классах происходит развитие учебно важных качеств. Для 15 из 22 выделенных нами УВК установлены достоверные различия средних значений по критерию Манна-Уитни между результатами, полученными в 1-м и 2-м классах. В процессе обучения учащихся в 1-м и 2-м классах наиболее активно развиваются такие качества, как «мотивы чтения», «отношение к школе», «принятие задачи», «смысловая догадка», «понимание инвертированных и пассивных речевых конструкций», «объем активного словаря», «объем пассивного словаря», «скрытый смысл», «знание морфологии», «знание синтаксиса», «зрительное восприятие», «удержание зрительных стимулов», «вербальная память», «творческое воображение» и «произвольная регуляция деятельности».

На протяжении первых двух лет обучения в начальной школе психологическая структура смыслового чтения приобретает свойства системы: увеличивается общее количество связей между компонентами структуры с 52 до 106 и средний вес одного компонента с 3,6 до 8,5 усл. ед., уровень интегрированности структуры в целом значительно возрастает с 80 до 187.

Согласно положениям концепции системогенеза деятельности и общей теории систем, увеличение числа и тесноты связей между компонентами структуры ведет к возрастанию ее функциональных возможностей [8]. Возрастание индекса когерентности является результатом установления новых функциональных связей между отдельными качествами в процессе усвоения смыслового чтения. Вследствие этого значительно увеличиваются возможности структуры смыслового чтения в обеспечении понимания смысла читаемого и формирования критического отношения к нему.

Таким образом, к окончанию второго класса начальной школы складывается психологическая система смыслового чтения, для большинства обучающихся чтение осуществляется нормативно-одобренным способом, а значит, отличается правильностью, плавностью и интонированием. Снижение большинства показателей психологической структуры смыслового чтения мы рассматриваем как начало формирования индивидуального стиля деятельности смыслового чтения.

#### Л и т е р а т у р а

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1997.
3. Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1974.

4. Нижегородцева Н.В. Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе. Ярославль, 2006.
5. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль, 2003.
6. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших. М., 2001.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2009 (любое изд.).
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. : Наука, 1982.

**Э.Б. Дунаевская**

**Психологические основания профессионального развития учителей  
коррекционных классов общеобразовательных школ**

The article presents the results of research on the problem of professional development of the teachers working in correctional classes of comprehensive schools. The author finds out significant differences in valuable orientations, motivations of professional development and semantic reference points.

*Ключевые слова: образование, учитель, коррекционные классы, профессиональное развитие.*

Уровень профессионального развития современного учителя должен быть достаточным для решения основных проблем человеческого бытия. Профессионализм и образующие его категории – профессиональное развитие и профессиональная самореализация – приобретают сегодня определяющее значение и признаются одними из показателей цивилизованности общества. Л.М. Митина определяет профессиональное развитие как рост, становление и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности [3]. Важнейшей характеристикой профессионализма является стремление к профессиональному развитию. При этом под профессиональным развитием учителя понимается качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, обуславливающее творческую самореализацию в профессии [2].

Процесс профессионального развития тем самым становится процессом конструирования человеком своей субъектности, своего образа мира, своей Я-концепции, себя в профессии. Это предполагает не только наличие мотивации к профессиональному развитию, но и существование смысловых представлений и ценностных ориентаций учителя, которые реализуются в методических приемах, используемых им в процессе взаимодействия с учениками, и обуславливают готовность к профессиональному развитию [1; 6]. Изучение психологических факторов профессионального развития учителей общеобразовательной школы, согласившихся работать в коррекционном классе и отказавшихся от этого, позволит выявить необходимые условия профессионального развития учителя.

Актуальность исследования обусловлена тем, что широко распространена практика закрытия коррекционных школ и перевода детей с разными проблемами в развитии в коррекционные классы общеобразовательных школ. В эксперименте участвовали учителя общеобразовательных школ, в которых имелись коррекционные классы. Все учителя работали в поселковых и сельских школах. Общее количество испытуемых – 301 человек.

Контрольную группу составили учителя (150 чел.), работающие в обычных классах общеобразовательных школ (124 женщины и 26 мужчин). Средний возраст испытуемых – 35,6 лет. Из них имеют высшее профессиональное образование (учитель общеобразовательной школы) 123 человека (82%), среднее профессиональное образование (педагогическое училище или педагогический колледж) 27 испытуемых (12%).

Экспериментальная группа состояла из 151 учителя и воспитателя, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями в коррекционных классах общеобразовательных школ (98 женщин и 53 мужчины). Средний возраст этих учителей составил 40,7 лет.

При проведении исследования было использовано 12 методик, общей особенностью которых является самоописание своего состояния и отсутствие шкал лжи. Именно потому были использованы взаимодополнительные методики, которые в совокупности могли бы указать на противоречивость в ответах, а значит, объективизировать результат.

Исследование психологических факторов проводилось с помощью следующих методик:

1) анкета «Описание профессионального статуса педагога».

*Изучение готовности к профессиональному развитию и рефлексии собственной профессиональной деятельности:*

2) опросник «Способность учителя к саморазвитию» (Т.М. Шамов);

3) опросник «Барьеры педагогической деятельности» (Е.И. Рогов);

4) опросник готовности к профессиональному и личностному развитию педагогов (Л.Ф. Вязникова, Л.К. Золотых).

*Изучение психологических факторов профессионального развития:*

5) анкета С.Г. Вершловского;

6) опросник «Удовлетворенность работой» Г.С. Никифорова;

7) изучение мотивации профессиональной деятельности К. Замфира (Н.В. Бордовская, А.А. Реан);

8) тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев);

9) тест «Ценностные ориентации» М. Рокича (А.А. Карелин);

10) *диагностика типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л. И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.);*

11) методика диагностики тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина;

12) определение копинг-стратегий (R.S. Lazarus).

В штате коррекционных школ обычно имеются специалисты, способные проконсультировать учителя и ребенка, а в малочисленной общеобразовательной школе, особенно в небольшом поселке или городе, нет даже психолога. В этом случае учитель отвечает не только за обучение детей на уроке, но и за разрешение тех или иных психологических проблем школьников.

Одной из проблем детей коррекционных классов являются отсутствие мотивации к обучению и связанное с этим наличие выработанных механизмов психологической защиты, препятствующих эффективному обучению. В этих условиях именно учитель, заинтересованный в профессиональном развитии, может передать детям жажду познания.

Исследование обнаружило, что в провинции весьма часто в коррекционных классах общеобразовательной школы преподают учителя, не имеющие не только специального, но и высшего образования. В профессиональном плане они характеризуются демонстрацией желания повышать профессиональную квалификацию, но находят множество причин, затрудняющих возможность реализации самообразования и саморазвития. Их внутренняя мотивация повышения профессионализма зависит от внешней положительной мотивации, а препятствия в работе повышают уровень тревожности, но не ведут к активации проблемноцентрированного копинга. Особенности ценностных представлений учителей коррекционных классов без специального образования таковы, что он препятствует принятию проблемного ребенка, а потому могут быть одной из причин неудовлетворенности работой данной группы учителей.

Результаты применения опросника Л.Ф. Вязниковой и Л.К. Золотых (1989) обнаруживают наибольшие различия между группами, поэтому именно его мы и положили в основу деления испытуемых на более готовых и менее готовых к профессиональному развитию.

Разделение учителей на группы, в большей или меньшей мере готовых к профессиональному развитию, позволило выделить облигатные психологические факторы, сопряженные с желанием профессионального развития, и вариативные, свойственные только отдельным группам учителей. Облигатным фактором оказалось существенное преобладание внутренней мотивации над внешней. Более того, выявлена обратная связь между внешней положительной мотивацией и внутренней мотивацией. Обнаружена связь внутренней мотивации с параметрами профессионального развития, высокие значения проблемноцентрированного копинга и преобладание в структуре психологических защит компенсации – защиты, наиболее поздно формирующейся в онтогенезе. Более того, в качестве наиболее значимой терминальной ценности такие учителя выбирают активную деятельную жизнь. Учителя коррекционных классов, в большей мере готовые к профессиональному развитию, не удовлетворены своей работой, но эта неудовлетворенность связана с мотивацией повышения квалификации и проблемноцентрированным копингом.

Другая картина наблюдается у учителей, в меньшей мере готовых к профессиональному развитию. В особой мере такие отличия отмечаются у учителей коррекционных классов. Они не удовлетворены своей работой, имеют завышенные смысложизненные представления, в качестве наиболее значимой терминальной ценности выбирают материально обеспеченную жизнь, инструментальной – аккуратность и воспитанность в структуре защит наиболее выражены отрицание, подавление и компенсация, эмоциентрированный копинг преобладает над проблемноцентрированным.

Соглашаются преподавать в коррекционных классах в провинции учителя с более выраженным эмоциентрированным копингом и со структурой психологических защит, позволяющей не видеть проблемы, а потому и не ставить задачу их решения.

Данная работа проводилась не только для того, чтобы оценить факторы профессионального развития коррекционных классов. Ситуация такова, что еще долгое время на эти места не придут профессионалы, получившие специальное образование в большом городе. Это означает, что тех, кто согласился работать в коррекционных классах, необходимо обучать по специальным программам, в которых кроме специальных знаний о специфике детей с проблемами развития и методах работы с ними уделялось бы внимание тренингам личностного роста, нацеленным на приобретение навыков конструктивного разрешения проблем и становление психологических черт, способствующих формированию профессионализма. Предложен один из вариантов программы дополнительного профессионального образования, направленной на изменение психологических факторов профессионального развития. Данная программа «Коррекционно-педагогическое сопровождение и технологии работы с детьми с интеллектуальными нарушениями» рассчитана на 1,5 года заочного обучения. Доказано, что обучение по программе вызывает повышение уровня готовности учителей к профессиональному развитию.

#### Л и т е р а т у р а

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991.
2. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // *Вопр. психологии*. 1990. № 3. С. 58–64.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004.
4. Николаева Е.И. Психофизиология : учебник для вузов. М. : ПЕР СЕ, 2008.
5. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности: пер. с англ. ; под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004.
6. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // *Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей* / под ред. А.Л. Венгера. М. : НИИ ОП АПН СССР, 1981. С. 157–168.



*С.Н. Ежова, Н.А. Журухина, С.В. Завьялова*

## **Формирование индивидуальной стратегии деятельности выпускника на основе реализации программы занятий по психологической подготовке учащихся к Единому государственному экзамену**

During the preparation for the USE (unified state examination) within a complex psychological aid to the school leavers the priority is to be given to special psychological classes in formation of individual strategies of students' activity. The authors present the program of psychological classes.

*Ключевые слова: психологическая подготовка учащихся к ЕГЭ, формирование индивидуальной стратегии деятельности выпускника.*

В последние годы реальностью в нашем образовательном пространстве стала форма итоговой аттестации выпускников – Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Вопросы методического сопровождения предметной подготовки к итоговой аттестации в форме ЕГЭ достаточно освещены в педагогическом сообществе, а психологический компонент еще мало разработан. В то же время некоторые задачи, такие как совладание учащихся с высоким уровнем тревоги, адаптация к специфическим особенностям процедуры итоговой аттестации могут решаться психологической службой школы и способствовать более успешному проведению итоговой аттестации выпускников.

Процедура прохождения ЕГЭ – деятельность сложная, отличающаяся от привычного опыта учеников и предъявляющая особые требования к психологической подготовке учащихся. Результаты психологического обследования выпускников школ свидетельствуют о том, что 56–64% учащихся испытывают повышенный уровень тревожности, многие учащиеся, особенно девочки, отмечают, что они не могут самостоятельно справиться с экзаменационным стрессом в период подготовки и во время самого экзамена. Опросы родителей также показывают, что они испытывают повышенную тревожность во время подготовки и сдачи их ребенком ЕГЭ. Запросы к психологу выпускников и их родителей связаны с формированием реалистичного представления об итоговой аттестации, овладением способами регуляции эмоционального состояния учащихся.

Изменение парадигмы подготовки выпускников 11-х классов к итоговой аттестации (от традиционного экзамена к ЕГЭ) потребовало принятия нестандартных решений в вопросе психолого-педагогического сопровождения выпускников. Комплексное психологическое сопровождение выпускников в период подготовки к экзаменам традиционно включает просвещение и диагностику учащихся, но, по нашему мнению, в период подготовки к ЕГЭ школьный психолог должен делать акцент на проведение практических психологических занятий по формированию социально-психологических компетенций учащихся.

Результатом творческого поиска группы психологов стала «Программа занятий по психологической подготовке выпускников к ЕГЭ», которая ежегодно успешно реализуется в школах № 10, 19, 22 г. Коврова Владимирской области. Ведущей психолого-педагогической идеей программы является формирование индивидуальной стратегии деятельности ученика при подготовке к ЕГЭ и выполнении заданий итоговой аттестации.

Системообразующим ориентиром в процессе формирования индивидуальной стратегии деятельности выпускника в период ЕГЭ выступает понятие психологической готовности выпускника, которое в психологической литературе представлено как сформированность психических процессов и функций, личностных характеристик, поведенческих навыков, обеспечивающих успешность выпускника при сдаче ЕГЭ [5, с. 197–199].

В ходе реализации программы психологических занятий составители подразумевали под индивидуальной стратегией ученика овладение им способами регуляции своего эмоционального состояния, освоение поведенческих технологий, последовательности действий, обеспечивающих его успешность на итоговой аттестации.

Программа направлена на решение следующих задач: а) формирование у выпускников адекватного реалистичного представления об итоговой аттестации, б) овладение учащимися способами регуляции эмоционального состояния, способами релаксации и снятия эмоционального и физического напряжения, повышения сопротивляемости стрессу, в) самодиагностика психологических особенностей, уровня тревожности и компетентности в подготовке к ЕГЭ, г) обучение учащихся способам самомотивирования и реагирования на негативные эмоции, д) создание рекомендаций по оптимизации деятельности учащихся на итоговой аттестации.

Программа рассчитана на 6 занятий по 40 минут для всего класса. Каждое занятие программы построено по единому алгоритму: вводная мини-лекция, экспресс-диагностика, психологические упражнения по теме занятия, памятки для учащихся, подведение итогов занятия.

Основные темы занятий:

*Занятие №1. Что такое экзамен?* (актуализация проблем учащихся при подготовке к ЕГЭ; первичная диагностика эмоционального состояния).

*Занятие №2. Сформированность процессуальной компетенции к ЕГЭ* (информирование учащихся по основным вопросам проведения ЕГЭ; диагностика осведомленности учащихся о процедуре сдачи ЕГЭ).

*Занятие №3. Стресс. Техники саморегуляции в период подготовки к ЕГЭ* (обучение учащихся способам релаксации и снятия эмоционального и физического напряжения; повышения сопротивляемости стрессу).

*Занятие №4. Стресс. Техники саморегуляции в период проведения ЕГЭ* (обучение учащихся способам релаксации и снятия эмоционального и физического напряжения).

*Занятие №5. Как пережить ЕГЭ?* (развитие навыков позитивной самомотивации и способности подготовки к ЕГЭ).

*Занятие №6. Уверенность на экзамене* (информирование, закрепление уверенного поведения в период подготовки и сдачи ЕГЭ).

Методы, используемые на практических занятиях по формированию социальных компетенций: тренинговые упражнения, групповые дискуссии, диагностика и самодиагностика, арт-терапия.

При подборе практического материала для занятий был сделан акцент на выбор методик диагностики и самодиагностики эмоционального состояния выпускников в период подготовки и сдачи ЕГЭ. Например, анкета «Определение уровня тревожности в ситуациях проверки знаний» позволяет провести не только самодиагностику уровня тревожности в ситуации проверки знаний, но и мотивировать учащихся на решение своих проблем при подготовке к ЕГЭ.

В ходе разработки занятий составителями были модифицированы психологические упражнения и техники (с учетом возраста учащихся и проблематики занятий), представленные в психологической литературе [1, с. 97; 3, с. 179–180; 4, с. 197–203].

Для закрепления знаний и навыков учащихся, полученных на занятиях, были подобраны памятки «Советы выпускникам “Как подготовиться к сдаче экзаменов”», «Памятка для снятия нервно-психического напряжения во время подготовки к экзаменам», «Памятка для выпускников “Как вести себя во время сдачи экзаменов в форме ЕГЭ”» [2, с. 28–34]. Авторской разработкой является «Памятка для снятия нервно-психического напряжения во время сдачи ЕГЭ (так, чтобы не нарушить правила проведения ЕГЭ и не помешать другим участникам ЕГЭ)».

Для закрепления уверенного поведения учащихся в эмоционально яркой форме составители использовали не только традиционные психологические методики, но и упражнение в виде рэпа, привлекательного для современной молодежи.

Ими была проведена диагностика эффективности программы с использованием «Шкалы тревожности», разработанной Е.И. Роговым, а также составлена анкета обратной связи, позволяющая выявить отношение выпускников к занятиям.

Результаты диагностики учащихся свидетельствуют о снижении школьной тревожности после проведения занятий по подготовке к ЕГЭ. В среднем по выборке в 2009 г. оно составило 18%,

а в 2010 г. – 22%. В одном из восьми классов, участвовавших в программе, снижение тревожности в 2010 г. достигло 36%.

По результатам анкеты обратной связи более 87% учащихся считают занятия по программе актуальными и интересными. Все учащиеся отметили, что стали более информированными и компетентными в вопросах подготовки и сдачи ЕГЭ; более 60% учащихся самостоятельно используют предложенные рекомендации по регуляции эмоционального состояния при подготовке к ЕГЭ и будут по необходимости применять их во время экзаменов. Таким образом, анализ проведенных занятий, результаты предэкзаменационной диагностики выпускников показали высокую эффективность данной программы.

Программа занятий по психологической подготовке выпускников к ЕГЭ может быть использована в работе педагога-психолога с выпускниками 11-х классов общеобразовательных школ. Особенностью программы является то, что она доступна педагогам и классным руководителям, владеющим психологическими знаниями и имеющим опыт работы со старшеклассниками.

#### Л и т е р а т у р а

1. Левис Ш., Левис Ш.К. Ребенок и стресс. СПб.: Питер Пресс, 1996.
2. Меттус Е.В. Памятки для подготовки учащихся к ЕГЭ // Справочник классного руководителя. 2008. № 4. С. 28–34.
3. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004.
4. Чибисова М. Методический инструментарий психологической подготовки к ЕГЭ // Нар. образование. 2008. № 9. С.197–203.

*Д.М. Зиновьева*

### **Девиантное поведение детей и подростков как психолого-педагогическая проблема**

The article considers the peculiarities of children and teenagers' behaviour, psychological origin of deviant and delinquent activities from the modern psychoanalysis. A diagnostic portrait of a deviant personality is described in the article.

*Ключевые слова: девиантное поведение, психокоррекция, психоаналитическое понимание.*

Осуществляя исследования по данной проблеме, мы столкнулись с тем, что множество социально-психологических работ по девиантному поведению подростков и взрослых описывает явления, так или иначе связанные с девиантностью, но в то же время не объясняет почти ничего. Внутренние механизмы девиации не очевидны. Так какова же природа такого «внутреннего», которое разнообразные социально-психологические факторы преобразует в девиантное поведение человека? Предварительное знакомство с детьми, находящимися в Центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей Волгоградской области, использование при работе с ними различных игровых, арт-терапевтических техник, приемов социально-психологического тренинга позволили нам предположить, что наиболее адекватным методом оценки детей будут проективные методы, максимально «сплавленные» с психокоррекционными процедурами.

Кроме того, нами было отмечено, что для подростков-девиантов характерны слабое осознание собственных качеств личности, отсутствие адекватной оценки своего поведения, несформированность самооценки либо заблокированность ее механизма, т.е. показатели развитого самосознания не проявляются. По сути дела, в исследовании мы были вынуждены опираться на тезис О.А. Белобрыкиной о том, что методы личностной, когнитивной и коммуникативно-поведенческой диагностики детей до 4 лет (курсив мой. – Д.З.) не должны включать задания и вопросы, ориентированные на самосознание и взвешенную оценку собственных качеств и возможностей [1, с. 62].

Проективные методы позволили нацелиться на формирование совокупной картины личности ребенка в противоположность узкой направленности на отдельные черты объективных оценочных техник личностной диагностики. Отсутствие структуры при проективном тестировании обеспечило условия, когда ребенок мог проецировать собственные потребности, эмоции, мыслительные процессы, конфликты и характеристики на тестовую ситуацию [2, с. 275].

*Обобщенная социальная карта девиантов.* Количество детей в коррекционной группе – 13 человек. Возраст – 11–15 лет. Пол – 10 мальчиков, 3 девочки. Правонарушения – кражи сладостей, сигарет, алкоголя, телефонов, велосипедов, металла, порча имущества и т.п. Семейная ситуация охватывает различные варианты: неблагополучная полная семья, родители лишены родительских прав, развод родителей, алкоголизм родителей, безработность родителей, проблемы с жильем, нищета, заключенные родители, смерть родителей, воспитывает мать, бабушка, отсутствует отец, пьющий и/или судимый отчим. Реконструкция ситуации позволила полагать, что родители сами росли без надлежащей заботы, руководства и надежной привязанности и все еще ищут их с детским усердием. Такие родители не способны удовлетворить потребности своих детей, перегружают их собственными проблемами. Академическая успеваемость подростков низкая. Материальное положение преимущественно тяжелое. Место нахождения в период оценки – Центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей при УВД Волгоградской области. Время нахождения – от 10 до 30 дней.

*Описание развития девиантов* строится с опорой на следующие модели:

- модель когнитивного детского развития (Ж. Пиаже);
- модель эмоционального развития в течение жизни (Р. Лейн и Г. Шварц);
- модель психологического развития человека в течение жизни (Э. Эриксон);
- стадии психосексуального развития (З. Фрейд);
- основные стадии моторного развития в раннем детстве;
- рецептивное, экспрессивное и прагматичное речевое развитие в детстве;
- расстройства в виде дефицита внимания и нарушения поведения (Р. Барклей).

Также описываются биологические, социальные, психологические факторы и проблемы развития детей.

1. *Биологические факторы развития детей.* Обусловлены социальными причинами, хроническим недоеданием: плохое питание из-за низкого социально-экономического статуса. Отмечаются травмы головы. Подростки соматически выглядят существенно младше своего хронологического возраста на 2–3 года относительно своих 11–15 лет.

2. *Социальные факторы.* Отсутствие поддерживающей группы, пренебрежительное отношение, высокий уровень ежедневного стресса, низкий социально-экономический статус, развод родителей, алкоголизм родителей, безработность родителей, проблемы с жильем, нищета, заключенные родители, смерть родителей. Косвенным признаком неблагополучия социальной ситуации развития также является весьма часто вербализируемая потребность детей вернуться для проживания в Центр, даже ценою новых правонарушений. Дети искренне говорят о том, что там хорошо, «можно есть, мыться, чистая постель, некоторые воспитатели добрые, есть цветные карандаши и т.п.». Хотя, с точки зрения обычного человека, условия содержания в психологическом смысле не самые благоприятные.

3. *Когнитивное развитие.* Символическое и формальное мышление не развито, абстрактное понимание не доступно (при нормальном развитии у детей в 12–13 лет символическое мышление развито), нарушение навыков чтения и письма, математических способностей, академическая неуспеваемость. Подростки отказывались от упражнений, связанных с формальными операциями, избегали когнитивных стимуляций, словарных игр, хотя это соответствовало бы возрастной норме. Таким образом, тип фазы развития мышления: дооперациональный, что соответствует детям 4–7 лет. Понимание добра и зла не интериоризировано.

4. *Эмоциональное развитие.* Ограниченный спектр переживаний, переживание по типу или-или (нет смешанных чувств) могут идентифицировать только один аффект одновременно, привязывать только один аффект к отдельной ситуации. Одномерные эмоциональные переживания обуславливали быстрые смены настроения. Живут «здесь и сейчас»). Испытуемые проявляли исключительную эгоцентричность, т.е. способность принимать во внимание только собственную физическую перспективу, не могли видеть мир децентрированно, т.е. с позиции другого человека, демонстрировали упрямство и вспышки раздражения, агрессивность, импульсивность. Эмоциональный фон: страхи, подавленное настроение, депрессии, эмоциональная неустойчивость, агрессивность и т.д. Такие состояния характерны для нарциссических нарушений личности и поведения (Х. Когут).

5. *Психологическое развитие, по Э. Эриксону* – конфликты разрешены в пользу недоверия, вины, сомнения, неполноценности, что соответствует описанию неразрешенных противоречий в 1 год – 6 лет.

6. *Психосексуальное развитие, по З. Фрейд.* Отмечаются как наиболее ярко выраженные потребности оральной стадии: немедленное получение еды и сладостей, постоянное чувство голода, стремление к удовольствию от курения, принятия алкоголя или энергетиков, удовольствие, основанное на немедленном удовлетворении. Концентрация преимущественно на теме еды при играх, просмотре мультфильмов, свободных беседах. Низкая толерантность к фрустрации, не проявляется способность откладывать удовлетворение потребностей, что характерно для развития ребенка в ранние периоды его жизни. По нашему мнению, в данной ситуации проявляется фиксация, а не регрессия. Выражены были расстройства кормления и питания в младенчестве и раннем детстве, одно из проявлений – извращенный аппетит: реально проявлялся в поедании чрезвычайно соленого теста для лепки, сырой фасоли, приносимой для игр, символически проявлялся в рисунке «Несуществующее животное» (поедание предметов, не пригодных для еды, таких как огонь, иглы, земля, краска, окурки, химические вещества). В целом пищевое и социальное поведение девиантов нами было оценено как «алчущее-ненасытное» – оральная фиксация. Ключевой глагол – «дай!», т.е. преобладает позиция взятия («taking»), а тема отдачи («giving») материальной или эмоциональной вызывала протест, что характерно для шизоидной позиции (Р. Фэйрберн).

7. *Рецептивное, экспрессивное и прагматическое речевое развитие в детстве.* Коммуникативные расстройства – ограничения словарного запаса, ошибки и трудности в построении предложений, что также мешает ребенку в учебной и социальной жизни. Отсутствуют навыки слушания, учета особенностей слушателя, примитивный грамматический синтаксис, телеграфическая речь, нет навыков ведения диалога (передача сообщения, вступление в диалог, поддержание темы и т.п.), что соответствует развитию детей в 36–60 месяцев.

8. *Моторное развитие.* Любят играть в игры, требующие крупных моторных навыков (футбол), что характерно для детей младшего школьного возраста. Любят осваивать новые задачи, которые требуют от них использования моторных навыков. Нравится рисовать, резать и клеить, осваивать простые умения и занятия. Получают удовольствие от неструктурированной деятельности, которая является кинестетической стимуляцией. Любят возиться с клейкими материалами и создавать неопределенные формы из игрового теста. Эта деятельность удовлетворяет и как процесс создания конечного продукта, и как кинестетическая стимуляция, что привлекательно для детей 7–10 лет. Как значимое качество детьми отмечается умение бегать, возможно, это бессознательная тенденция «убежать прочь, «от...» и «к...».

9. *Социально-психологические проблемы развития.* Задержки в развитии самосознания. Интрапсихические проблемы: низкие самооценка и самоуважение, отсутствие интересов или увлечений, избегание неудачи. В семье нередко присутствует фигура агрессора, эпизодического или постоянного. Ребенок интроецирует фигуру агрессора в процессе защитной проективной идентификации, а затем переносит эту модель отношений на сверстников. Межличностная адаптация связана с проблемами, которые проявляются в контексте взаимоотношений с другими, например, с



семьей и друзьями, включая сложности во взаимоотношениях со сверстниками, ссоры с родителями, отсутствие доверия и школьную тревожность. Дети, настроенные агрессивно, часто отвергаются референтной группой. Хотя именно в этом возрасте группа сверстников приобретает все большее значение. Родительский стиль воспитания – «попустительски-отсутствующий». В условиях малой структурированности в семье дети зачастую только догадываются об адекватности своего поведения и приемлемости эмоций. Поскольку ребенок не имеет исходного чувства добра и зла, такой стиль дезориентирует и провоцирует рост тревожности. Инфантильные родители часто строят с детьми не родительские отношения, а отношения, характерные для сверстников. Поскольку ребенок нуждается во взрослом в своем окружении, чтобы иметь критерии определения того, что правильно, а что нет, такой родительский стиль провоцирует его дезинтегрированность, дезадаптированность и неуверенность в себе. Дети при ответе на вопрос о желаемом возрасте называли дошкольный период детства. Социологические факторы – в нашем случае отсутствуют (реальные) позитивные ролевые модели и идеальные герои, что оставляет детей с нереализованной потребностью в самоуважении и смысле, что обуславливает депрессии и переживание безнадежности с сознательной или бессознательной тенденцией к суициду.

Реактивное нарушение привязанности характеризуется расстройством социальных отношений ребенка, что проявляется либо в неспособности начать социальное взаимодействие, либо в неуместной общительности. Ему способствует патогенный характер родительского ухода за ребенком в виде полного невнимания к базовым физическим или эмоциональным потребностям ребенка или повторяющейся смены людей, заботящихся о ребенке, что нарушает формирование стабильной привязанности.

Дополнительные сведения – при наличии опыта общения с положительной родительской фигурой (мать, бабушка) дети имеют более благополучный психологический статус, что проявляется в результатах проективных заданий. Очень немногие дети имеют позитивный опыт общения, когда взрослый (в психокоррекционной группе) уделял им внимание и уважал его поведение в течение продолжительного периода времени. Соответственно они часто не хотят завершать приятный и неожиданный опыт работы, ожидают его продолжения.

10. *Особенности Я-концепции.* По двум важным составляющим Я-концепции – самоуважение и уверенность – у подростков-девиантов проявляются низкие самоуважение и уверенность, они ведут себя сверхкомпенсаторно, развивая деструктивную исследовательскую активность и речевую активность, не придерживаясь ограничений и безопасных границ. Самопонимание и самооценка неадекватны реальности. Самоидентичность не развита, подростки не имеют приоритетов в занятиях, не готовы к новым задачам из-за страха потерпеть неудачу. Я-концепция включает постановку ценностей, целей, идеалов, направленность (данный компонент нами не был выявлен, что можно объяснить отсутствием у детей опыта общения со средой, которая способствовала бы формированию внутренних ценностей, их согласованности и ограничений). Отсутствует или заблокирована временная ретроспектива и перспектива, предположительно в целях сохранения минимальной целостности, недопущения в сознание невыносимых переживаний.

11. *Расстройства в виде дефицита внимания.* Дефицит внимания/гиперактивность. Присутствуют симптомы невнимательности – подростки легко отвлекаемы, не выполняют инструкции, испытывают трудности при сохранении внимания, забывчивы, выражены трудности в организации деятельности. Присутствуют симптомы гиперактивности-импульсивности – суетливые движения рук или ног, чрезмерная разговорчивость, активность как у «заведенного», нечеткие ответы, прерывание других.

12. *Расстройства в виде нарушения поведения.* Расстройства поведения подростков-девиантов характеризовались по меньшей мере тремя явными симптомами, которые отражают отсутствие уважения к правам окружающих и социальным нормам или правилам в различных обстоятельствах. Эти симптомы также включают воровство, поджоги, ложь, жесткость к животным или людям, дра-

ки с оружием или без него, порча имущества и другие более тяжелые формы поведения. Подобное поведение проявлялось впервые до 10-летнего возраста. Также можно говорить о расстройстве в виде оппозиционно-вызывающего поведения, которое характеризуется по крайней мере явными симптомами негативизма, враждебности и отклонениями, выходящими за пределы того, что можно ожидать от ребенка в этом возрасте, например, любовь к спорам, экстернализация упреков, отсутствие сдержанности, раздражающее и своевольное поведение и т.д.

13. *Расстройства настроения*. Депрессивное или субдепрессивное состояния. Тревожные расстройства – в данном случае расстройство в виде генерализованной тревожности – раздражительность, мышечное напряжение, трудности в сосредоточении, быстрая утомляемость и беспокойства. Расстройства адаптации – в данном случае можно говорить о хроническом расстройстве адаптации со смешанным тревожным и депрессивным настроением и смешанным эмоциональным и поведенческим расстройством.

Резюмируя, можно сказать, что диагностические процедуры позволили сконструировать внутреннюю картину *депрессивной орально-агрессивной личности подростка со слабо социализированным поведением*. С нашей точки зрения, такая психологическая модель личности удачнее всего теоретически концептуализируется в психоаналитической парадигме развития и функционирования личности. Проанализировав еще раз концептуальные подходы к психокоррекции и психотерапии и собственную систему взглядов, мы пришли к выводу, что наиболее подходящей в данном случае будет попытка выделить причины данных расстройств в контексте психодинамического подхода. Именно в психоанализе придается максимальное значение депрессивной позиции личности, депрессивным состояниям и агрессивной энергии. Нами была изучена природа депрессивности и агрессивности с точки зрения психосексуальных стадий развития З. Фрейда, объектных отношений М. Кляйн, концепций Д. Винникотта, Х. Когута, О. Кернберга и др.

Первой исходной предпосылкой при нашем анализе психоаналитического подхода к природе девиантности стала позиция Х. Когута о том, что в подавляющем большинстве случаев неправильное развитие, фиксации и неразрешимые внутренние конфликты, характеризующие личность взрослого человека, объясняются специфической патогенной личностью родителя (родителей) и специфическими особенностями патогенной атмосферы, в которой растет ребенок. Очевидные события в ранней жизни ребенка (например, рождение, болезни и смерть родных братьев или сестер, болезни и смерть родителей, распад семьи, длительная разлука ребенка со значимыми для него взрослыми, его тяжелые и продолжительные болезни и т. д.) играют важную роль в переплетении генетических факторов, которые ведут к последующему психологическому расстройству, но при этом часто оказываются не более чем точкой кристаллизации для промежуточных систем памяти, которые, если проследить далее, ведут к действительному пониманию причин возникновения расстройства [5].

На основе опросной диагностики было отмечено преобладание шизоидных черт у девиантов по сравнению с недевиантами. Предварительное понимание этих данных мы строим на идее М. Кляйн о естественной параноидно-шизоидной позиции младенца, которая при постоянной фрустрации так и остается непреодоленной, не происходит внутренней интеграции «хорошего и плохого» [4]. Таким образом, уровень развития личности девианта скорее психотический либо пограничный, но не невротический.

Также мы предполагаем, что девиантность относится к нарциссическим (защищающим от травм) нарушениям личности с депрессивным компонентом (ослабление или серьезное искажение самости, депрессия, ипохондрия, повышенная чувствительность к пренебрежению) и нарциссическим нарушениям поведения (делинквентность, пагубные привычки, аддикции, перверсия), что обусловлено ранними депривациями и травмами.

Четвертой исходной посылкой стала позиция Д. Винникотта о природе девиантности и делинквентности как проявлении стремления ребенка к получению ощущения безопасности и роста

символически, например, путем воровства. Другими словами, ребенок бессознательно стремится восполнить, компенсировать то, что ему «недодали» [3].

С точки зрения Д. Винникотта, в деструктивности, антиобщественных наклонностях могут проявляться поиски ребенком чего-то недостающего, в том числе поиски контейнирования его ненависти. Самое важное в этих различных формах делинквентного и предделинквентного (чревато-го правонарушениями) поведения – чтобы нашелся кто-то, кто мог бы распознать в них бессознательный поиск, кто бы мог соответствовать тому, что Д. Винникотт называет «моментом надежды». Если момент надежды находит отклик, будет уделено внимание потребности, выражаемой в плохом и даже злобном поведении, и оно постепенно может стать ненужным.

Когда психоректорный процесс действительно центрирован на ребенке, Я-концепция ребенка и его восприятие других людей начинает меньше зависеть от установок окружающих, что позволяет ребенку обрести веру в свои силы и способность управлять собой. Научившись владеть собственными чувствами и поступками, ребенок ощущает себя более сильным и гибким.

#### Л и т е р а т у р а

1. Белобрыкина О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте. СПб. : Речь, 2006.
2. Бремс К. Полное руководство по детской психотерапии. М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.
3. Кейсмент П. Ненависть и контейнирование // Журнал практической психологии и психоанализа. URL : <http://www.psyjournal.ru>.
4. Кляйн М. Заметки о некоторых шизоидных механизмах // Журнал практической психологии и психоанализа. URL : <http://www.psyjournal.ru>.
5. Когут Х. Биполярная самость // Журнал практической психологии и психоанализа. URL : <http://www.psyjournal.ru>.

*И.В. Коваленко*

#### **Особенности мотивационно-потребностной и ценностной сфер работников образования с разным стажем работы**

The article presents the result of the empirical research of motive and value sphere of teachers with different work-experience. The article shows the motive and value sphere peculiarities of two groups of teachers (1 – 5 years of work-experience and 10 – 15 years of work-experience).

*Ключевые слова: работники образования, мотивационно-потребностная и ценностная сферы личности, мотивация, ценности.*

Перемены, происходящие в настоящее время в России, коснулись всех областей жизни: политики, экономики, науки, культуры. Не является исключением в этом отношении и сфера образования, выступающая пространством, формирующим и закладывающим фундаментальные основы знаний и нравственные ориентиры личности к жизни, окружающему миру, государству, людям, природе, самой себе.

Проблеме профессиональной деятельности педагога посвящен достаточно широкий круг философских, социально-экономических и психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов [1; 2; 3; 4]. Однако данные исследования в основном раскрывают специфику профессиональной деятельности работников сферы образования. В современных условиях развитие и модернизация системы образования требуют не только рассмотрения ряда теоретических проблем в этой области, но и активной разработки прикладных аспектов.

В эмпирическом исследовании мотивационно-потребностной и ценностной сфер работников сферы образования с разным стажем работы приняли участие 40 педагогов одной из ростовских школ (20 педагогов со стажем от 1 до 5 лет и 20 педагогов со стажем от 10 до 15 лет).

В исследовании были выявлены различия в мотивационной структуре личности педагога с разным стажем работы. Оказалось, что для педагогов со стажем работы до 5 лет в большей степени свойственны общежитейская направленность и, как следствие, регрессивный мотивационный профиль, в котором доминирует направленность на удовлетворение личных мотивов поддержания жизнеобеспечения, тенденция к комфортному существованию, в том числе в социальной сфере. Также было установлено, что у педагогов со стажем работы более 10 лет ярко выражен «рабочий» мотивационный профиль личности, что свидетельствует о высокой степени значимости мотивации, связанной с рабочей сферой. Специалисты образовательной сферы со стажем работы более 10 лет удовлетворены своими достижениями и в целом ориентированы на социум. Их отличает высокая активность и стремление быть социально полезными, они направлены на развитие, достижение, расширение предметной и социальной сфер деятельности.

Полученные данные позволили обнаружить особенности реальной структуры ценностей педагогов с разным стажем работы. Так, было установлено, что для любого педагога особую значимость имеют признание и уважение окружающих, милосердие, эмпатия, сопереживание, помощь ближнему, приятное времяпрепровождение и отдых. При этом оказалось, что у специалистов образовательной среды слабо выражено стремление к высокому социальному статусу, познанию нового, социальной активности, направленной на изменение общественного строя и к межличностному общению.

Для педагогов со стажем до 5 лет высокозначимой ценностью является любовь при низкой степени значимости здоровья. Учителей со стажем работы более 10 лет отличает высокая значимость физического и психического здоровья при отвержении ценности любви.

В результате проведенного эмпирического исследования были выявлены различия в потребностной сфере педагогов с разным стажем работы:

– отличительными особенностями потребностной сферы педагогов со стажем работы до 5 лет являются ярко выраженное желание обеспечить свое будущее, потребность в материальном комфорте и финансовой «свободе»;

– у специалистов образовательной сферы со стажем работы более 10 лет материальные потребности выражены в меньшей степени. Этой группе педагогов не хватает интересных, понимающих собеседников. Высокую степень значимости имеют потребности, связанные с саморазвитием, повышением мастерства и компетентности, а также ярко выражено желание заниматься делом, требующим полной отдачи.

Оказалось, что у педагогов с разным стажем работы имеются различия в степени удовлетворенности базовых потребностей:

– педагогов со стажем работы до 5 лет отличает ярко выраженная неудовлетворенность материальных потребностей в сочетании с удовлетворенными социальными потребностями и потребностями в самореализации;

– педагогов со стажем работы более 10 лет отличает отсутствие удовлетворенных базовых потребностей при неудовлетворенности социальных потребностей и потребностей в признании.

При организации педагогической деятельности педагогов большая роль отводится не только мотивации труда, но и ценностной сфере личности работника. Знание мотивационно-потребностной и ценностной сфер педагогов с разным стажем работы позволит им осуществлять профессиональную деятельность и эффективно и качественно организовывать жизнедеятельность своих воспитанников.

#### Л и т е р а т у р а

1. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психол. журн. 1999. № 5.
2. Ильин Е.Н. Мотивация и мотивы : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2006.
3. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. М., 1997.
4. Шмелева Н. Б. Ценностные ориентации, мотивации и психологические установки в профессиональной подготовке социального работника // Рос. журн. соц. работы. 1997. № 1.

## **Проблемы формирования мотивационного компонента школьной зрелости**

The work is focused on the efficiency of the purposeful work aimed at the formation of the first formers' motivational sphere with the help of the developmental programme "The Lessons of psychological development" by N.P. Lokalova.

*Ключевые слова: мотивация, мотивационный фактор, мотивационная сфера, познавательная деятельность, коррекционно-развивающая работа, формирование мотивации.*

Мотивационный фактор – одно из главных внутренних условий включения ребенка как личности в учебный процесс. Сложность изучения мотивации и формирования ее у школьника обусловлена прежде всего тем, что учащийся побуждается к учению целым комплексом мотивов, причем не только обогащающих друг друга, но и вступающих в противоречие. Решение вопросов управления мотивацией требует всесторонней разработки этой проблемы и вооружения педагогов научно обоснованными рекомендациями.

Цель данного исследования – выявление эффективности влияния на формирование мотивационной сферы первоклассников целенаправленной работы по развитию познавательной сферы школьников с помощью развивающей программы Н.П. Локаловой «Уроки психологического развития». Дополнительно ставилась задача экспериментальным путем подтвердить взаимосвязь познавательной и мотивационной сфер личности у учащихся начальной школы. Исследование проводилось на базе 1-х классов общеобразовательной школы СВАО г. Москвы, всего в нем принимали участие 45 школьников, 22 из которых учащиеся 1 А (экспериментального) класса и 23 – 1 Б (контрольного).

В работе использованы диагностические методики изучения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова [5], «Выбор мотивов учения» (М.В. Матюхина) [6], изучения уровня самооценки «Лесенка» (В.Г. Щур) [7], «Школа зверей» (С. Панченко) [3], определения умственного развития детей 7–9 лет (Э.Ф. Замбацявичене) [4].

На первом этапе исследования по результатам проведения методики изучения школьной мотивации Н. Лускановой было выявлено, что у учащихся экспериментального класса недостаточно сформировано отношение к себе как к школьнику, также у обучающихся отсутствует потребность к выполнению учебной деятельности. В контрольном классе уровень сформированности отношения к себе как к школьнику на 29,9% выше, чем в экспериментальном классе.

Результаты исследования мотивации учения по методике «Выбор мотивов учения» М.В. Матюхиной показали, что мотивы, непосредственно связанные с учением, в экспериментальном классе находятся на одном уровне с мотивами избегания наказания, а в контрольном классе доминируют мотив стремления получать хорошие отметки и мотив долга.

Анализ данных по методике «Лесенка» В.Г. Щур показал, что большинство учащихся экспериментального (54,5%) и контрольного (45,5%) классов на предложенное суждение «мне нравится на всех уроках» ответили положительно. И только у двух человек в каждом классе (9,1 и 8,7%) были выявлены отрицательные ответы. На предложенное суждение «я стремлюсь преодолеть все трудности» в экспериментальном классе 100% испытуемых высоко оценили свои возможности; в контрольном классе 95,7% показали высокий уровень, и только один учащийся (4,3 %) – низкий.

Результаты, полученные по методике «Школа зверей» С. Панченко, показали, что в экспериментальном классе 86% учеников не считают учителя агрессивным настроенным против них. 9% обучающихся относятся к учителю настороженно, представляя себя в виде пантеры, а учителя – верблюдом; себя драконом, а учителя – медведем; 14% видят учителя агрессивным, представляя себя мышкой, а учителя – ежом; себя котом, а учителя – динозавром; себя бегемотом, а учителя – крокодилком. В контрольном классе 9% учащихся представляют агрессивными животными учителя и себя, 22% – только учителя. 4% обучающихся настроены агрессивно по отношению к учителю



(ученик – тигр, а учитель – медведь). В контрольном классе было выявлено больше детей с низкой адаптивностью (на 12%), чем в экспериментальном классе.

В результате изучения умственного развития по методике Э.Ф. Замбацянвичене получены следующие результаты. Средний тестовый балл в экспериментальном классе равен 46,1, что соответствует низкому уровню развития умственных способностей. Средний тестовый балл в контрольном классе равен 52,1 – соответствует среднему уровню развития умственных способностей. При этом разным учащимся лучше удавались разные субтесты, что свидетельствует о различном уровне развития отдельных мыслительных операций. Общий результат теста зависел от успешности выполнения каждого субтеста. Следует отметить, что были учащиеся, очень плохо справившиеся с определенными субтестами в каждом классе.

По итогам проведенной диагностики получены результаты, которые показывают, что в экспериментальном классе, по сравнению с контрольным, больше детей, положительно относящихся к школе (но в ней их привлекает внеучебная сторона), и детей, у которых отношение к себе как к школьнику не сформировано, такие дети посещают школу неохотно, у них низкая школьная мотивация. В экспериментальном классе наряду с учебно-познавательным доминирует мотив «избегания наказания». Средний тестовый балл соответствует низкому уровню умственного развития. Как видно, у детей с низким уровнем умственного развития учебная мотивация является недостаточно сформированной, и у таких детей преобладает мотив «избегания наказания».

На втором этапе в экспериментальном классе проводилась коррекционно-развивающая работа по программе Н.П. Локаловой «120 уроков психологического развития младших школьников». Занятия с группой из 22 человек проводились два раза в неделю во второй половине дня. Длительность одного занятия составляла 30–40 минут. Всего проведено 20 уроков, во время проведения и после окончания которых велось наблюдение за детьми в учебное время и в группе продленного дня.

Основная задача психологического развития учащихся состояла в развитии сенсорно-перцептивной сферы, наглядно-образного мышления, которое является основой словесно-логического мышления, формирования предпосылок овладения учебной деятельностью. Не менее важной решаемой задачей являлось формирование позитивных личностных характеристик школьников путем целенаправленного развития их когнитивной сферы.

На уроках психологического развития не ставились отметки, но оценивание осуществлялось обязательно. Такие замечания, как «умница», «хорошо», «молодец», формировали уверенность ребенка в собственных силах; кроме того, учащиеся обязательно поощрялись за старание и настойчивость, даже если результат был далек от желаемого.

Учебная мотивация формировалась не только в группе развития, но и на школьном уроке, наши действия и действия учителя были согласованными. Учитель в ходе проведения работы подчеркивал достижения учащихся, понимал, что порицание и наказание за неуспеваемость не заставят школьника хорошо учиться, а только сведут на нет наши усилия.

Для выявления эффективности коррекционно-развивающей работы было проведено сопоставление результатов в контрольном и экспериментальном классах.

Динамика изменения школьной мотивации определялась путем сопоставления результатов 1-го и 2-го срезов в контрольном и экспериментальном классах. Данные по 2-му срезу сравнивались с данными этого же класса по 1-му срезу.

Статистический анализ данных по методике изучения школьной мотивации Н.Г. Лускановой показал значимые изменения в школьной мотивации у обучающихся в экспериментальном классе. В классе стало значительно меньше детей (9%), которых школа привлекала больше внеучебными сторонами, увеличилось число детей (на 40,4%), у которых практически сформировалось отношение к себе как к школьнику. Значительно увеличился средний балл по тесту «Изучение школьной мотивации» (с 19,1 до 22,7). В контрольном классе значимых изменений школьной мотивации у обучающихся не произошло, что подтверждено статистической обработкой результатов в про-

центном соотношении. Важно отметить, что значение среднего балла по тесту «Изучение школьной мотивации» снизилось (в первом обследовании средний балл составлял 21,3, во втором – 20,8).

Полученные в ходе 2-го среза данные по методике «Выбор мотивов учения» М.В. Матюхиной показали, что наибольшим изменениям подверглись мотивы избегания наказания, стремления получать хорошие отметки. Значительно снизился показатель мотива избегания наказания (на 27,3%), очевидно, что конфликтных ситуаций, связанных со школой, у детей стало значительно меньше, чем было. Мотив стремления получать хорошие отметки значительно повысил свои показатели (на 27,3%). Показатели учебно-познавательного мотива у учащихся экспериментального класса также повысились, но незначительно (на 7,4 %). В наименьшей степени изменились мотивы престижа (уменьшился на 9,1%) и долга (уменьшился на 4,5%). Изменения произошли и в иерархии мотивов. На первом месте остался учебно-познавательный мотив (45,5%), а вместо мотива избегания наказания первое место занял мотив стремления получать хорошие отметки (45,5%). Второе место занимает мотив престижа (4,5%) и мотив избегания неприятностей (4,5%), мотив долга ни один первоклассник не выбрал. Главной причиной изменения мотивационной сферы у учащихся экспериментального класса, на наш взгляд, является коррекционно-развивающая работа, которая опосредованно воздействует на изменение показателей в мотивационной сфере.

Данные 2-го среза по методике «Лесенка» В.Г. Щур показали, что в контрольном классе снизился средний показатель результатов. Детей, которым на уроках неинтересно и у которых снизилась самооценка, стало больше. В экспериментальном классе результаты показывают, что у детей значительно повысились оценка своих сил и интерес к урокам.

Проанализировав результаты, полученные после проведения 2-го среза по методике «Школа зверей» С. Панченко, можно сказать, что у учащихся экспериментального класса повысилась школьная адаптация. В классе отмечается доброжелательная обстановка, дети в учителе стали видеть своего помощника и друга. В контрольном классе заметных изменений не произошло.

Методика изучения умственного развития Э.Ф. Замбацьявичене дала следующие результаты: обнаруживается явное превосходство результатов учеников экспериментального класса над результатами учеников контрольного класса по всем показателям. Важно, что в экспериментальном классе улучшение познавательной деятельности повлекло за собой и улучшение мотивационной сферы.

Результаты коррекционно-развивающей работы убедительно свидетельствуют о необходимости развивающих занятий с детьми, имеющими несформированную учебную мотивацию, и позволяют сделать следующие выводы:

1. Положительное воздействие на уровень школьной мотивации и отношение к учению в целом может быть достигнуто за счет всестороннего развития познавательной деятельности учащихся.

2. Экспериментально установлена связь познавательной и мотивационной сфер личности младших школьников. Влияя на познавательную сферу, можно добиться существенных изменений в мотивационной сфере.

3. Специально организованная коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками позволяет повысить уровень умственного развития.

4. Под влиянием коррекционно-развивающей работы происходит изменение мотивационной сферы младшего школьника, на первый план выходят учебно-познавательные мотивы и мотивы «достижений».

5. Коррекционно-развивающая работа способствует повышению самооценки первоклассников в учебной деятельности.

6. Эффективность коррекционно-развивающей работы во многом определяется ее содержанием и формой проведения, соблюдением принципов ее построения (индивидуальный подход, поддержка эмоциональной оценки любого достижения учащегося доброжелательностью, отсутствием порицания и др.).

7. Предлагаемая программа сопровождения психического развития младших школьников полезна и выступает фактором оптимизации учебного процесса.

Таким образом, нам удалось зафиксировать возможность влияния коррекционно-развивающей работы на формирование учебной мотивации у обучающихся в начальной школе.

Исследование, посвященное проблеме сформированности мотивационного компонента школьной зрелости, позволяет сформулировать некоторые психолого-педагогические рекомендации учителю для работы с младшими школьниками. Воспитанию положительной мотивации учения способствуют общая познавательная атмосфера в школе и классе, включенность ученика в коллективные формы организации разных видов деятельности, отношения сотрудничества учителя и учащихся, формирование у учеников адекватной самооценки. Необходима еще и организация специальных занятий по развитию процессов мышления, внимания, памяти, восприятия. Такая коррекционно-развивающая работа не только улучшает уровень развития познавательных способностей, но и опосредованно воздействует на изменение в мотивационной сфере.

#### Л и т е р а т у р а

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.– Воронеж, 2001.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 2000.
3. Школьный психолог. 2000. №2.
4. Замбацвявичене Э.Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей // Дефектология. 1984. № 1. С. 28–34.
5. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. М., 1993.
6. Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников. Волгоград, 1983.
7. Щур В.Г. Методика изучения представления ребенка об отношении к нему других людей // Психология личности. М., 1982.

#### *П.Н. Краснокутский*

### **Психологическое сопровождение процесса формирования профессиональной субъектной позиции у студентов вуза**

The main task of the high-quality professional university education will increase the need for the development and use of new psychological and pedagogical technologies in the training of modern professionals. It plays an important role in this process, the system of psychological support formation of a professional subject position among the students of the University.

*Ключевые слова: профессиональная субъектная позиция, система психологического сопровождения, профессионально-рефлексивный тренинг, профессиональное становление, студенты вуза.*

Социально-экономическое преобразование России в настоящее время в целом определяется экономическим и культурным потенциалом нашего общества. Подобный потенциал создается усилиями современного образования, которое ориентировано на интеграцию в мировое образовательное пространство. В настоящих условиях содержание образования предполагает не только продуцирование актуальной научно-технической информации, но и формирование социальных знаний и умений, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру и человеку в нем, а также развитие системы нравственно-этических качеств, определяющих поведение человека в разнообразных жизненных ситуациях [3].

Система высшего профессионального образования сегодня ориентирована на решение ключевой задачи – повышение качества образования, которое должно соответствовать как российским, так и международным образовательным стандартам, а также социальному заказу общества. При этом система профессионального образования должна учитывать произошедшую смену парадигмы обще-

ственного развития – переход от индустриального общества к так называемому «сетевому» обществу. В связи с этим задача качественного профессионального вузовского обучения инициирует разработку новых подходов к моделированию и оптимизации содержания профессиональной подготовки специалистов высокой квалификации. Существенную роль в решении данной задачи может и должна сыграть система психологического сопровождения подготовки будущих специалистов.

На наш взгляд, соответствующая система психологического сопровождения профессионального становления студентов в условиях высшего учебного заведения может обеспечить профессионально-личностное развитие молодых людей, которые будут способны к дальнейшему «самоопределению и конструированию своего жизненного пути в потоке социально-экономических и культурных перемен...» [1, с. 43]. Итогом психологического сопровождения будет выступать сформированная у студентов *внутренняя готовность к осознанному и самостоятельному построению, реализации и корректированию перспектив своего профессионального и личностного развития, т.е. сформированная субъектная профессиональная позиция*. При этом самоопределение понимается как процесс формирования жизненной перспективы, выбора профессии и образа жизни в соответствии со своей индивидуальностью, определения человеком предназначения, своего отношения к миру и обществу.

Основным механизмом самоопределения выступает рефлексивность, которая обеспечивает построение личностью смысловой реальности. В частности, в работах Д.А. Леонтьева показано, как в жизненных отношениях человека и окружающего его мира возникает особая смысловая реальность. Данная смысловая реальность формируется в межличностных взаимоотношениях, совместной деятельности субъектов [2, с. 126].

Основываясь на выводах Д.А. Леонтьева, другой исследователь – Е.Ю. Артемьева – изучает природу перестроек личностных смыслов в ходе освоения личностью профессии и утверждает, что обучение профессии можно рассматривать как направленную перестройку субъективного опыта, включающую не только трансляцию смыслов и особенностей профессиональной категоризации объектов, связанных с профессиональными действиями, но и формирование мировосприятия в целом. Учебный процесс в вузе в подобном контексте выступает как перестройка субъективных образов мира студентов.

Таким образом, студенты вуза находятся в определенном образом структурированной субъективной реальности, содержание которой во многом определяется внутренней «политикой» образовательного учреждения.

Мы провели экспериментальное исследование, целью которого было создание системы психологического сопровождения процесса формирования профессиональной субъектной позиции будущих специалистов. Содержание системы психологического сопровождения ориентировано на развитие и активизацию *рефлексивности и субъектности* участников образовательного процесса в вузе.

Методической основой данной системы выступил профессионально-рефлексивный тренинг. Формирование профессиональной субъектной позиции у студентов вуза строится на развитии у них рефлексивных процессов. При этом рефлексия выступает механизмом превращения стихийного (спонтанного) функционирования и развития личности профессионала в новое субъектное качество специалиста, при котором «потенциальные психические процессы, способности, свойства личности превращаются в средства «обеспечения» оптимального осуществления профессиональной деятельности» (А.А. Деркач, 1998).

В формирующем эксперименте приняли участие студенты 5-го курса экономического факультета Московского психолого-социального института (46 чел. – экспериментальная группа, 52 чел. – контрольная группа). В процессе планирования нами был выделен комплекс психолого-педагогических условий по реализации созданной системы психологического сопровождения: наличие концептуального основания системы в виде гуманистической личностно ориентированной парадигмы образования; создание инновационно-информационного пространства профессионально-развивающих ситуаций; использование интерактивных методов обучения, обес-

печивающих выход обучающегося за пределы реактивного (репродуктивного) способа решения учебно-профессиональных задач. Кроме того, выделены целевые функции внедряемой системы, выбраны формы и психолого-педагогические технологии формирования профессиональной субъектной позиции студентов. Был подготовлен также методический инструментарий для проведения констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы с целью выявления динамики уровня развития формируемой субъектной позиции и оценки степени эффективности созданной модели.

Профессионально-рефлексивный тренинг используется в качестве метода более глубокого, ведущего к расширению возможностей самоанализа, рефлексии осмысления собственной личности как будущего специалиста.

Средствами тренинга выступают ролевые игры с элементами профессиональных ситуаций, создающие условия для формирования эффективных рефлексивных навыков преимущественно в профессиональной сфере, умения адекватно вести себя в сложных профессиональных ситуациях и пр. Для рефлексивно-перцептивного тренинга характерны преобладание процесса обучения над результатом (в упражнениях, ролевых играх и т.п.); переход импульсивного поведения в рефлексивное (объективное); обратная связь в системе «участник – группа»; индивидуализация обучения в группе (персональная актуализация мотивов и постановка задач); пошаговое обучение и усвоение нового материала; актуализация творческого потенциала участников в процессе активного межличностного общения; снижение межличностных психологических барьеров и повышение социальной сенситивности участников.

Психологическое содержание обучения в рамках рефлексивно-профессионального тренинга включает три основных компонента: осознание неадекватности реагирования в привычных ситуациях («расшатывание» стереотипов); формирование установки на усвоение новой информации, способствующей адекватному реагированию; усвоение адекватных способов реагирования, установок, систем оценок, делающих поведение более эффективным.

#### Л и т е р а т у р а

1. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе : учеб.-метод. пособие / под ред. Н.К. Сергеева. М. : АПКИППРО, 2005.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 1999.
3. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М. : Школа-Пресс, 1997.

#### ***П.П. Кучегашева***

### **Психологическое сопровождение учащихся на этапе выбора профессии и профиля обучения**

The problems of psychological support in the selection profile classes and future professions are under discussion in this article. The importance of elective courses in psychology, as an informative source in the sphere of different occupations in accordance to their requirements, is also considered in the article.

*Ключевые слова: подростки, самоопределение, выбор профиля, элективные курсы, профильное обучение, рынок труда.*

Проблемы организации педагогической системы профильного обучения на старшей ступени общего образования, профессионального самоопределения рассматриваются не как единичный и окончательный выбор профессии, а как длительный многоплановый процесс развития личности как субъекта профессиональной деятельности.



На фоне динамического технологического обновления в любой производственной сфере актуальной становится подготовка личности не только к выбору профессии, профессиональному росту в выбранной профессии, но и к формированию готовности к освоению другой профессии, т.е. профессиональной переподготовке к смежным профессиям. В процессе профильного обучения старшеклассник должен получить возможность более углубленно ознакомиться с видом трудовой деятельности.

Проведенные психологами образовательных учреждений исследования в городских и сельских школах Волгоградской области позволяют сказать, что самостоятельно выбирают профиль обучения в старших классах только 24% учащихся сельских школ и 38% – городских. Для остальных выбор определяется значимыми взрослыми или родителями. Будущую профессию связывают с обучением в профильном классе 32% учащихся. Анализ проведенных исследований показывает, что каждый четвертый ученик 9-го класса, выбравший профессию, и каждый шестой старшеклассник, выбравший профессию, ничего о ней не знает, часто выбирает только учебное заведение без указания факультета и будущей профессии. На сегодняшний день выпускники в первую очередь ориентируются на количество бюджетных мест, т.е. нацелены на поступление в любое образовательное учреждение. Вызывает тревогу и то, что профессиональные предпочтения выпускников школ резко контрастируют с реальными потребностями экономики – проявляется дисбаланс между выбором профессии и нуждами регионального рынка труда.

Выбрав профиль, учащиеся ориентированы на профильные учебные предметы – они являются обязательными, и по ним выпускники будут сдавать Единый государственный экзамен. Элективные курсы, реализующиеся за счет школьного компонента учебного плана, выполняют разные функции. Одни из них могут поддерживать изучение основных профильных предметов, другие служат для профильной специализации с целью построения индивидуальных образовательных траекторий. Элективные курсы по психологии не являются поддерживающими профильные предметы, они направлены на формирование профессиональной мобильности в окружающем мире, поскольку структурные сдвиги в экономике страны требуют от персонала новых качеств. Увеличение количества молодежи, не занятой в производстве по полученной ими специальности, свидетельствует о том, что ее значительная часть не отвечает современным требованиям современного производства, а при переходе от обучения к трудовой деятельности возникает проблема трудовой адаптации и прежде всего трудовой дисциплины.

В связи с тем, что на школе лежит ответственность за принятие учеником решения, касающегося будущей профессиональной деятельности, необходимо указать на ряд типичных сложных случаев, знакомых каждому психологу, работающему в образовательном учреждении.

1. Низкая мотивация учащихся. Многие подростки не проявляют интереса ни к одному из предметов, видов деятельности. Это встречается все чаще на фоне целенаправленного разрушения традиционных ценностей и жизненных смыслов старшеклассников.

2. Проблема выбора из нескольких равноценных вариантов. Как правило, одаренные подростки проявляют себя в различных сферах деятельности. У данной группы подростков высокий уровень успеваемости по всем предметам, они являются победителями районных, зональных и российских олимпиад по нескольким направлениям.

3. Противоречие между мотивацией и способностями.

4. Конфликт интересов детей и родителей.

При разработке элективных курсов психологи, если они преподают в своей школе, в первую очередь ориентируются на то, что в современных условиях к специалистам большинства профессий предъявляются не только значимые профессиональные качества, но и такие качества, как профессиональная гибкость, мобильность, стрессоустойчивость, креативность, способность к работе в творческих коллективах, в команде, инициативность, коммуникабельность.

Учащиеся, где элективные курсы ведутся, как правило, не психологами, а специалистами, не имеющими представления о научных основах выбора профессии, в том числе не владеющими достаточной информацией о требованиях профессии к человеку и элементарными навыками анализа возможностей в профессиональном выборе. Школа как один из важнейших социальных институтов должна оказывать учащимся помощь в адаптации к новым производственным отношениям, расширять знания о создающихся рыночных отношениях, требованиях рынка работодателей. Помощь учащимся необходима не только в предпрофильной и профильной школе, важна прежде всего помощь специалистов в правильном выборе профессии. Учащиеся как можно чаще должны рассматривать перспективы будущей деятельности, а исходя из этого, в рамках элективных курсов большее количество часов должно отводиться изучению личностных особенностей с последующим соотношением профессиональной деятельности. Всем известно, что образ Я – это система представлений личности о себе как субъекте деятельности, включающая три основные составляющие: когнитивную (совокупность знаний о своих индивидуальных психологических особенностях), эмоциональную (наличие определенного оценочного отношения к себе), регуляторную (возможность управления собственным поведением).

Интересы, способности и ценности проявляются на любой стадии выбора. Интерес к предмету стимулирует школьника больше заниматься им, это развивает его способности. Выявленные способности повышают успешность деятельности. Выбор той или иной конкретной специальности в немалой степени зависит от объективных условий, рынка труда в регионе. Прежде всего это социальное положение, материальное благосостояние семьи и особенно уровень образования родителей. Дети из более обеспеченных и образованных семей обычно склонны идти по стопам родителей, во всяком случае, хотят остаться в той же социально-профессиональной группе. Другие, напротив, стремятся повысить свой социально-профессиональный статус, получить более высокое образование и квалификацию, чем их родители, и последние сами подталкивают их в этом направлении. Существенные факторы профессионального самоопределения – возраст, в котором осуществляется выбор профессии, уровень информированности молодого человека и уровень его притязаний. Выбор профессии, как видим, – сложный и длительный процесс. Проблема состоит не столько в его общей продолжительности, сколько в последовательности этапов. Здесь существуют две опасности. Первая – затягивание и откладывание старшеклассником профессионального самоопределения в связи с отсутствием сколько-нибудь выраженных и устойчивых интересов. Эта задержка часто сочетается с общей незрелостью, инфантильностью поведения и социальных ориентаций. Очень важен уровень информированности старшеклассников как о будущей профессии, так и о самих себе. Учащиеся, прошедшие элективные курсы по психологии, где занятия ведутся педагогами-психологами, в отличие от учащихся, не посещавших курсы, могут выделять ближние профессиональные цели, имеют более четкое представление о путях преодоления как внешних, так и внутренних препятствий, имеют резервные варианты выбора, начинают самостоятельно строить свой личностно-профессиональный план. Таким образом, правильная организация психологического сопровождения подростков на этапе выбора профессии обеспечивает осознанное и самостоятельное формирование реалистической профессиональной перспективы, а также ориентирована на развитие самосознания, формирование личного выбора пути продолжения образования, выработку умения соотносить сферы будущей профессиональной деятельности с реальными возможностями.

## Л и т е р а т у р а

1. Гульчевская В.Г. Проблемы организации профильного обучения в сельской школе // Учебный год. 2007. № 2.
2. Логинова Г. Психологические аспекты профильного обучения // Психологическая наука и образование. 2004. № 3.

## **Психологические условия развития структур интегральной индивидуальности школьников-спортсменов подросткового возраста**

Physical training and sports are the powerful factor influencing the process of formation of individuality at different stages of ontogenesis. The article underlines that the stage of adolescent age is the most important as it implies the intensive physical development, the changes in the way of life and system of relations, the construction of personal vital prospect as well as a gradual transition from enthusiasm to the realized personal and professional self-determination.

*Ключевые слова: структуры интегральной индивидуальности, активно-результативные, потенциально-результативные школьники-спортсмены, учебно-тренировочная деятельность, программа психологического сопровождения.*

В психологической науке сформировались разные подходы к познанию проблемы развития индивидуальности. Традиционный подход – поэлементный и собирательный. Однако поэлементная характеристика индивидуальности под влиянием объективных требований становится субъективной, противоречивой и, как следствие, не управляемой педагогом. Другой подход научного поиска – интегральный, основанный на познании взаимосвязей и взаимодействия переменных системы, базирующихся на законах управления развитием целостной индивидуальности. Феномен человека может быть понят и объяснен только через рассмотрение его как целостной системы [1, с. 14]. В предлагаемой работе реализован системный, интегративный подход в изучении индивидуальности подростков в условиях учебно-тренировочной деятельности (УТД). Следует отметить, что в контексте модернизации российского образования данная проблема остается открытой, недостаточно изученной.

*Цели* нашего исследования связаны с разработкой программы психологического сопровождения УТД школьников-спортсменов, обеспечивающей качественную трансформацию и гармонизацию структур интегральной индивидуальности (ИИ) в подростковом возрасте, и выявлением психологических условий эффективности ее реализации.

В исследовании приняли участие 90 школьников-спортсменов 13–14 лет.

В процессе исследования мы

- осуществили распределение школьников-спортсменов по группам: активно-результативные и потенциально-результативные;
- разработали программу эмпирического исследования свойств ИИ в соответствии с поставленными целями;
- осуществили психодиагностическое исследование развития структур ИИ активно-результативных и потенциально-результативных школьников-спортсменов на основе изучения свойств нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического уровней;
- разработали программу психологического сопровождения (ППС) развития структур ИИ потенциально-результативных школьников-спортсменов в условиях УТД;
- реализовали ППС и провели контрольную диагностику развития разноуровневых свойств ИИ экспериментальной и контрольной групп для установления эффективности разработанной программы УТД потенциально-результативных школьников-спортсменов.

Мы полагаем, что психологическое сопровождение школьников-спортсменов в УТД – это особый вид профессиональной деятельности психолога, направленный на создание оптимальных психолого-педагогических условий формирования индивидуально-психологических особенностей спортсмена, положительной мотивации и потребностей к целенаправленной и результативной физической активности, обеспечивающей адаптацию и готовность к выполнению больших тренировочных и соревновательных нагрузок, повышение обучаемости и спортивных достижений [4, с. 78].

В основу модели ППС положены концептуальные позиции субъектно-ориентированного подхода. Она состоит из пяти модулей, которые гармонично взаимодействуют и развивают мотивации школьников-спортсменов в УТД [3, с. 22].

*Когнитивно-ценностный модуль* выполняет информационную функцию и направлен на конструирование новых знаний о себе, осмысление своих возможностей в учебной деятельности, актуализацию ценностей, отражающих характер спортивной деятельности; знакомит с типологией характеров с акцентом на сильные и уязвимые черты и их ролей в достижении целей личности. Через систему ролевых позиций «победителя», «непобедителя» и «неудачника», предложенных Э. Берном, рассматриваются стили отношения к ошибкам, трудностям жизни, другим людям, целеполагание как способность ставить жизненные цели и достигать их.

*Эмоциональный модуль* выполняет поддерживающую функцию, работает на принятие себя, своих внутренних противоречий, умение учиться у других, ценить личность и направлен на развитие чувства самооценности.

*Личностно-смысловой модуль* направлен на развитие навыков самопознания, формирование адекватной самооценки и уровня притязаний, согласование образов Я-реального и Я-идеального в тренировочной и соревновательной деятельности, раскрытие ресурсов личности, повышение мотивации к самоизменению в УТД.

*Регулятивно-поведенческий модуль* направлен на формирование высокого уровня регуляции своих действий и модели поведения, ориентированного на командное достижение результатов; умений планировать «личный жизненный сценарий» и ставить адекватные, достижимые цели.

*Коммуникативный модуль* направлен на эффективное взаимодействие в команде, развитие навыков конструктивных взаимоотношений в условиях УТД, разрешение межличностных конфликтов, поиск средств их благополучного преодоления [2, с. 34].

Полученные результаты исследования показали следующие эффективные психологические условия организации психологического сопровождения развития структур ИИ школьников-спортсменов в УТД: реализация личностно ориентированного и субъектно-деятельностного подходов, предполагающих рассмотрение школьника-спортсмена как самоорганизующуюся, саморазвивающуюся систему; осуществление комплексной ППС развития ИИ школьников-спортсменов как в рамках УТД, так и в условиях непосредственного взаимодействия с психологом; учет индивидуально-психологических особенностей подросткового возраста и специфики УТД при разработке и реализации теоретической модели и ППС школьников-спортсменов; формирование психологической готовности тренеров к психолого-педагогическому сопровождению школьников-спортсменов в условиях УТД [1, с. 43].

Выявлено, что психологические характеристики школьников-спортсменов активно-результативных и потенциально-результативных групп существенно отличаются как по отдельным показателям, так и по взаимосвязи свойств.

Психологическими критериями оценки эффективности организации психологического сопровождения развития структур ИИ потенциально-результативных подростков-спортсменов в условиях УТД выступают следующие показатели: приспособительная активность, целостность структур, качественные характеристики межфакторных связей (соотношение облических и ортогональных зависимостей); системообразующая роль высших уровней ИИ.

Реализация в УТД школьников-спортсменов ППС создает условия для гармонизации структур ИИ подростков: расширяется круг межуровневых связей, что придает структуре ИИ гибкость и пластичность; качественно трансформируются межфакторные связи, облегчая и обеспечивая адаптированность к изменяющимся требованиям деятельности; повышается приспособительная активность структуры; усиливается сотрудничество разноуровневых свойств, обеспечивая целостность системы.

## Л и т е р а т у р а

1. Белоус В.В., Боязитова И.В. Детерминанты развития интегральной индивидуальности. М. – Пятигорск, 2008.
2. Битянова М.Р. Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения // Директор школы. 1997. № 3. С. 4–12.
3. Боязитова И.В. Проблемы интегративной психологии развития : моногр. М. – Пятигорск, 2004.
4. Кривцова С.В. Подросток на перекрестке эпох. Проблемы и перспективы социально-психологической адаптации подростков. М. : Генезис, 1997.

**Л.В. Мищенко**

### **Психологическое сопровождение развития индивидуальности дошкольников с низким уровнем воображения**

The article presents the research in characteristics of individual gender structures of preschool children with high and low level of development of imagination. The author finds out that the structures of boys' integrated individuality with high level of development of imagination were more harmonious than girls' structures with the same level of development of imagination, while boys' integrated individuality with low level of development of imagination were less flexible and plastic than girls' structures.

*Ключевые слова: воображение дошкольников, пологендерное развитие индивидуальности, структура интегральной индивидуальности, психологическое сопровождение.*

Изучением воображения дошкольников занимались О.М. Дьяченко, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и др. Повышение интереса к данной теме в России и за рубежом объясняется колоссальным значением воображения в развитии детей. Особенно важным становится выявление специфики воображения мальчиков и девочек, закономерностей его развития и становления при изучении дошкольного детства, т. к. именно в этот период, по мнению Л.С. Выготского, закладываются основы развития данного процесса. На значение воображения, фантазии в жизни ребенка указывали практически все психологи, изучавшие онтогенез психического развития. Некоторые из них (В. Штерн, Д. Дьюи) утверждали, что воображение ребенка богаче воображения взрослого, другие (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) говорили об относительности детского воображения, которое можно оценивать только в сравнении с темпом развития других психических процессов.

Методологической основой исследования выступают следующие подходы и концепции: личностно-деятельностный подход Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна; теория Л.С. Выготского об опосредованном характере развития высших психических функций; положение А.В. Запорожца о самоценности дошкольного периода развития, согласно которому основной путь развития ребенка – это амплификация, т.е. обогащение жизни ребенка наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности.

Индивидуальность дошкольников в зависимости от уровня развития воображения исследуется нами на основе системного подхода в русле теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина. Системное исследование позволяет изучить индивидуальность дошкольника как изначально единое целое с учетом сложнейших взаимосвязей всех его свойств [1; 2]. В то же время следует отметить, что индивидуальность мальчиков и девочек имеет определенные различия, а развитие воображения – свои нюансы.

Гендерные исследования или исследования, изучающие половые различия, в большинстве своем строятся на поэлементном сравнении свойств мальчиков и девочек, не дающем целостного представления об их индивидуальности. Кроме того, и в том и другом случае во главе угла ставятся либо биологические, либо социально-психологические особенности. В подобных исследовани-



ях усматривается редукция, т.е. сведение всей психологической реальности к чему-то одному, что является в ней главным. Здесь также проявляется «линейный детерминизм», т.е. стремление представить причины и следствия в виде одномерной цепочки. Но человек – это саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система с многоуровневым строением и со сложной системой внутриуровневых и межуровневых связей, а значит, и детерминация выступает как системная, многоплановая, многоуровневая, многомерная, включающая явления разных уровней.

Многочисленные исследования, проведенные в этом русле, показали, что своеобразие целостной индивидуальности мальчиков и девочек уже не может быть описано в традиционных терминах, и позволили нам ввести в научный язык новый термин «пологендерное исследование индивидуальности». В результате было создано новое междисциплинарное научное направление в системе психологического знания – интегративная психология пологендерного развития индивидуальности человека. Методологическая основа интегративной психологии пологендерного развития индивидуальности человека строится на междисциплинарной области психологического знания, на базе психологии интегральной индивидуальности, интегративной психологии развития, психологии пола, гендерной психологии [3; 4; 5].

Исследование проводилось в 2010–2011 гг. на базе ДОУ СОШ №12, 30 г. Пятигорска, в нем участвовали 120 дошкольников, из них – 60 девочек и 60 мальчиков. С помощью специальной методики было исследовано развитие воображения у дошкольников и выделены группа детей с хорошо развитым воображением (30 девочек и 30 мальчиков) и группа детей с низким уровнем развития воображения (30 девочек и 30 мальчиков). Далее были диагностированы свойства психодинамического, вторичных свойств, личностного и социально-психологического уровней интегральной индивидуальности дошкольников с высоким и низким уровнем развития воображения. Диагностика психодинамического уровня проводилась с помощью методик «Широта классификаций» (вариант Р.Б. Кеттелла, 1985), «Неструктурированные рисунки» Р. Кеттелла и «Песочные часы» В.С. Мерлина, «Тест руки» Т.Н. Курбатовой. Вторичные свойства индивида изучались с помощью методики «Магазин» З.М. Истоминой, методики «Изучение запоминания в различных видах деятельности» А.А. Смирнова. Свойства личностного уровня исследовались с помощью методики Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации В.Г. Щур «Лесенка» и методики Г.А. Урунтаева «Изучение проявления самооценки в разных видах деятельности». Свойства социально-психологического уровня диагностировались с помощью методики Рене – Жилия, изучались свойства, характеризующие отношение ребенка к его окружению.

Исследовалась специфика пологендерных структур индивидуальности дошкольников с высоким и низким уровнем развития воображения. Выявлено, что структуры интегральной индивидуальности мальчиков с высоким уровнем развития воображения более гармоничны, чем у девочек с таким же уровнем развития воображения, в то время как интегральная индивидуальность мальчиков с низким уровнем развития воображения менее гибкая и пластичная, чем у девочек.

Учитывая данные особенности, мы разработали программу психологического сопровождения развития интегральной индивидуальности младших школьников с низким воображением, определили критерии эффективности психологического сопровождения младших школьников с низким воображением, основанные на характеристике целостности и гибкости структуры их интегральной индивидуальности (увеличение гибких облических связей и уменьшение жестких ортогональных; увеличение плотности разноуровневых связей; повышение приспособительных возможностей личностного и социально-психологического уровней). Были определены психологические условия, обеспечивающие эффективную организацию психологического сопровождения дошкольников с низким воображением. Мы спроектировали теоретическую модель психологического сопровождения развития структур интегральной индивидуальности дошкольников с низким воображением, состоящую из четырех модулей: эмоционально-когнитивного, атрибутивно-поведенческого, личностно-смыслового и рефлексивно-оценочного, а также обосновали необходимость учета по-

логендерного аспекта при подготовке и реализации программы психологического сопровождения. В результате установлено, что реализация программы психологического сопровождения способствует гармонизации разноуровневых свойств интегральной индивидуальности дошкольников с низким воображением.

#### Л и т е р а т у р а

1. Белоус В.В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности. 4-е изд. М. : Изд-во РАО; Пятигорск : Изд-во Пятигор. гос. лингв. ун-та, 2009.
2. Мерлин В.С. Очерк теории интегрального исследования индивидуальности. М.: Наука, 1986.
3. Мищенко Л.В. Интегративная психология пологендерного развития индивидуальности человека : моногр. Т. I. Период поздней юности. М. : Изд-во Совр. гуманитар. ун-та, 2010.
4. Мищенко Л.В., Дудова И.О. Психолого-педагогические условия развития пологендерных структур интегральной индивидуальности старших дошкольников при обучении английскому языку // Роль психологии и педагогики в модернизации российского образования: методология, теория, практика. Пятигорск : Изд-во Пятигор. гос. лингв. ун-та, 2009. С. 366–383.
5. Мищенко Л.В., Белополова М.П. Пологендерные исследования интегральной индивидуальности младших школьников с низким уровнем развития воображения // Роль психологии и педагогики в модернизации российского образования: методология, теория, практика. Пятигорск : Изд-во Пятигор. гос. лингв. ун-та, 2009. С. 349–366.

**Н.Т. Оганесян**

#### **Диагностика личностных особенностей в структуре педагогических способностей**

The article is devoted to the diagnosis the most important teaching skills. Developed teaching abilities (communicative, creative, emotional stability) determine the person's willingness to succeed professionally.

*Ключевые слова:* диагностика, педагогические способности, экстраверсия, интроверсия, нейротизм, психотизм.

Гуманистическая парадигма, выступающая теоретической основой разработки стратегии образования, предполагает признание человека как высшей ценности, его прав на свободное и полноценное развитие своих склонностей и способностей. Ведущим ориентиром в сфере образования становятся создание условий для развития личности педагога, обеспечение реализации его потребности в самоопределении, самовыражении, самоактуализации. При этом очевидно, что без постоянной и последовательной работы в этом направлении, мониторинга этого процесса в педагогической деятельности образование утрачивает свой гуманистический смысл и направленность. Говорить о развитии личности педагога без наличия определенного уровня профессионального мастерства не имеет смысла. Профессиональное мастерство – это комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности. Остановим внимание только на некоторых, особо значимых, с нашей точки зрения, психологически насыщенных компонентах данной структуры.

Профессионально значимые способности развиваются в деятельности и определяют готовность человека к ней. Основные профессионально значимые педагогические способности, на которых мы сосредоточим наше внимание, имеют следующее содержание:

- 1) коммуникативные способности – способности к общению, умение найти правильный подход к людям, установить с ними целесообразные с профессиональной точки зрения отношения;
- 2) эмоциональная устойчивость – это способность к самообладанию, саморегуляции; возможность владеть ситуацией и собой в ситуации;

3) творческая способность, или креативность, – это способность к творчеству, генерации и к реализации нестандартных идей.

Диагностика профессионально значимых способностей педагога подразумевает использование тестирования. Удобны и достаточно просты в использовании многие тесты на определение уровня развития коммуникативных способностей, эмоциональной устойчивости, креативности и т.д. Но если нужен более информативный тест, который позволит получить максимум информации при минимуме временных затрат, то наиболее подходящими для этих целей будут опросники Г. Айзенка [1]. Они являются одними из наиболее лаконичных и удобных для использования и интерпретации методик. Г. Айзенк выделяет лишь два взаимно ортогональных фактора: «экстраверсия – интроверсия» и «нейротизм», а также «психотизм» как степень отклонения от нормы. Остальные свойства личности Г. Айзенк считает иерархически подчиненными. Итак, исходя из этих соображений, предлагается использовать для работы опросник EPQ Г. Айзенка как наиболее оптимальный вариант.

Выводы по первой шкале («интроверсия–экстраверсия») в самом кратком варианте таковы.

Экстравертированный тип личности отличается импульсивностью, гибкостью (и непостоянством) поведения, выраженностью эмоций, возможной агрессивностью и фрустрированностью, страстностью и в общем неплохой, но эгоцентричной социальной адаптированностью. Его общительность предполагает наличие скорее слушателей, чем собеседников. Такова же и его инициативность, требующая скорее исполнителей, чем сотрудников.

Интровертность означает обращенность личности внутрь, к собственным переживаниям и мыслям. Иногда эти люди могут производить впечатление общительных, но это им дается ценой значительного напряжения, больших энергетических затрат. Не зря Д.А. Грей говорил, что «интроверт при общении теряет энергию, а экстраверт – приобретает!» [2, с. 78]. Таким образом, при выборе профессии следует учитывать склонность этих людей к ограничению контактов, усталости и утомлению в связи с активным общением.

Выводы по второй шкале («нейротизм») в самом кратком варианте таковы.

Нейротизм (невротизм) характеризует эмоциональную устойчивость или неустойчивость (эмоциональная стабильность или нестабильность). В случае эмоциональной неустойчивости (низкая степень нейротизма) при выборе профессии наблюдается ориентация на сферу гуманитарных или гуманистических интересов: литература, медицина, биология, история, а также на кабинетный, исполнительский стиль работы вне обширных контактов и при достаточно устойчивом стереотипе деятельности, где удовлетворяется потребность в избегании стрессов. Монотония переносится достаточно легко.

В случае эмоциональной устойчивости (низкая степень нейротизма) лиц со слабой выраженностью в личности описываемого фактора отличают хорошая работоспособность, адекватное отношение к себе и другим, зрелые представления об окружающей действительности, отсутствие беспокойства по поводу межличностных отношений и уравновешенность.

Достижение разными людьми высокого уровня мастерства происходит за счет использования приемов, которые при соответствующих свойствах нервной системы позволяют добиваться успехов в работе. Так, педагоги, обладающие сильной и подвижной нервной системой, добиваются успехов за счет быстроты, оригинальности, экспромтности решений. Они артистичны, экспрессивны, готовы к импровизации, их эмоциональные реакции непосредственны и выразительны. Педагоги с сильной уравновешенной, инертной нервной системой больше полагаются на предварительную подготовку, на уроке действуют неторопливо, сдержаны в эмоциональных проявлениях, спокойны, последовательны, выдержанны, настойчивы.

Конечно, педагогов эмоционально неустойчивых, т.е. со слабым типом нервной системы, отличают вдумчивость, тонкое чутье педагогической ситуации, умение понять внутренний мир школьника, что очень важно для профессии учителя. Хотя некоторые исследователи, в частности А.И. Кагальник и Л.П. Медник [3, с. 79–85], считают, что цена, которую платит человек со слабым

типом нервной системы, чтобы стать хорошим педагогом, слишком велика. Это могут быть нервное истощение, неврозы, поэтому слабый тип нервной системы нежелателен для педагога.

Выводы по третьей шкале («психотизм») в самом кратком варианте таковы. Лица с низким уровнем психотизма характеризуются высокой степенью конформности. Конформное поведение играет двойную как положительную, так и отрицательную роль в социализации личности: с одной стороны, конформное поведение способствует исправлению ошибочного мнения или поведения, если более правильным оказывается мнение большинства, при этом являясь защитой психики индивидуума. С другой стороны, конформное поведение мешает утверждению собственного независимого поведения или мнения.

Нонконформисты по большей части – лидеры, генераторы идей, новаторы. Если человек является лидером в коллективе, то ему будет позволено небольшое отклонение от общего поведения. Нонконформист предлагает новые идеи, идет нехоженой тропой. Неконформность проявляется в способности к нешаблонному подходу в решении проблем, творческому озарению, поскольку над человеком не довлеют догмы традиционного подхода. При этом недостаточный опыт может компенсироваться высоким интеллектом и способностью к самобытному оригинальному творческому восприятию.

Креативность и даже интуиция могут быть измерены посредством психометрических тестов. Как было обнаружено, они мало коррелируют с интеллектом, но довольно хорошо – с качествами личности. «Личностный параметр “психотизм”», как было неоднократно показано, довольно хорошо коррелирует с креативностью в тестах, и эта связь дала основания для причинного основания креативности», – пишет Г. Айзенк [1].

Креативность, кроме наличия мотивации и личной увлеченности, по мнению большинства авторов, предполагает и наличие таких особенностей, как независимость и убежденность. Независимость, ориентация на личностные ценности, а не на внешние оценки, пожалуй, может считаться главным личностным качеством или признаком творческой личности.

Творческим людям присущи следующие личностные черты:

- 1) независимость – личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность оценок и суждений;
- 2) открытость ума – готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;
- 3) высокая толерантность (терпимость) к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;
- 4) развитое эстетическое чувство, стремление к красоте и т.д.

Часто в этом ряду упоминают особенности Я-концепции, которая характеризуется уверенностью в своих способностях и силой характера, и смешанные черты женственности и мужественности в поведении.

Хотя гуманистические психологи и утверждают, что творческие люди характеризуются эмоциональной и социальной зрелостью, высокой адаптивностью, уравновешенностью, оптимизмом и т.п., но большинство экспериментальных результатов противоречат этому.

Поскольку, как было уже отмечено, реализация потенциала личности зависит все-таки в значительной степени от социального окружения и успешности воспитательных стратегий, примененных к данной личности, трудно прогнозировать путь, по которому будет реализована неконформность данной личности, т.е. пойдет ли развитие по позитивному, социально-приемлемому, социально-одобряемому пути или по пути негативному, связанному с деструктивным, разрушительным для личности и для общества поведением. Личностные особенности педагога с высоким уровнем психотизма могут быть канализованы в русло социально приемлемой деятельности (прежде всего – творчество) для того, чтобы реализовать неконформизм данной личности.

Следует учесть, что представленные описания характеризуют лиц, находящихся на крайних полюсах континуума «наличие – отсутствие фактора». Чаще всего речь не идет о такой высо-

кой степени выраженности описанных свойств. Представленные описания являются лишь моделями, которые должны быть использованы при интерпретации в качестве ориентиров, дающих представление о личности педагога и демонстрирующие направления последующего диагностического поиска. Как нам представляется, интерпретация результатов исследования этого уровня позволяет лишь выдвинуть гипотезу о том или ином типе личности, которая должна быть подтверждена либо опровергнута при помощи других методов. Полученные в результате диагностики данные психолог может использовать в индивидуальной работе по развитию личностного и творческого потенциалов педагогов.

#### Л и т е р а т у р а

1. Айзенк Г., Вильсон Г. Как измерить личность / пер. с англ. М. : Когито-центр, 2000.
2. Грей Д.А. Сила нервной системы, интроверсия-экстраверсия, условные рефлексии и реакция активации // Вопр. психологии. 1968. № 3.
3. Кагальник А.И., Медник Л.П. Темперамент учителя и успешность профессиональной деятельности // Вопр. психологии. 1986. № 2.

**В.Д. Поклонская**

### **Психолого-педагогические условия развития интегральной индивидуальности родителей старших дошкольников**

The article gives the characteristics of structures of integrated individuality of senior preschool children parents with a polar choice of valuable orientations. Research is lead in terms of the theory of integrated individuality (V.S. Merlin, V.V. Belous).

*Ключевые слова: интегральная индивидуальность, ценностные ориентации, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, родители старших дошкольников, образовательное пространство ДОУ.*

Обеспечение эффективного взаимодействия с родителями старших дошкольников определяет необходимость его проведения на научной основе с учетом системного подхода, интегрирующего новейшие достижения психологической науки. В.В. Белоус, В.С. Мерлин, А.И. Щebetенко отмечают, что современная психологическая наука характеризуется стремлением к целостному, интегральному исследованию человеческой индивидуальности [1; 2; 4].

Нами предпринята попытка изучить специфику построения работы с родителями детей старших дошкольников с учетом концептуальных основ системного подхода, в котором рассматривается изучение структур интегральной индивидуальности в зависимости от выбора ценностных ориентаций.

Научно-исследовательская работа проводилась на базе МДОУ № 8 г. Железноводска. В исследовании приняли участие 85 родителей старших дошкольников. Для определения выбора ценностных ориентаций использовалась шкала, предложенная В.С. Собкинским и Е.М. Марич (2002), установленная по результатам анкетного опроса 941 родителя детей-дошкольников [3]. Применение данной шкалы в качестве эталонной позволило разделить участников эксперимента на две группы: 1-я группа – согласные с эталонной шкалой (37 чел.), 2-я группа – не согласные с эталоном (48 чел). В работе исследовались четыре уровня интегральной индивидуальности – нейродинамический, психодинамический, личностный и социально-психологический.

Дискриминантный анализ по интегральному показателю-дискриминатору четырех уровней в целом выявил значимые различия согласной и несогласной групп родителей на высоком уровне достоверности ( $p < 0,001$ ). При этом интегральный показатель-дискриминатор четырех уровней



в целом в согласной группе родителей значительно выше, чем показатель-дискриминатор в несогласной группе.

Из проведенного внутриуровневого корреляционного анализа четырех уровней интегральной индивидуальности следует, что внутриуровневые корреляционные связи в согласной группе респондентов носят одно-многозначный и однозначный характер, в то время как внутриуровневые зависимости в несогласной группе испытуемых характеризуются только одно-многозначностью.

Межуровневая структура группы согласных респондентов характеризуется наличием много-многозначных, одно-многозначных и жестких однозначных зависимостей; в структуре несогласных испытуемых выявлены много-многозначные и одно-многозначные взаимосвязи.

Факторный анализ интегральной индивидуальности исследуемых групп позволяет сделать вывод о том, что структура интегральной индивидуальности родителей старших дошкольников обеих групп не является целостной. В группе согласных респондентов она выстраивается по законам высших уровней, а в группе несогласных – по законам низших. По количеству ортогональных и облических зависимостей структуры согласных и несогласных респондентов отличаются незначительно. Но существенные различия обнаружены в качественном распределении межфакторных связей.

Облические зависимости в группе согласных испытуемых обнаружены на нейродинамическом уровне, но превалируют на высших уровнях (особенно на социально-психологическом). В структуре интегральной индивидуальности несогласных родителей облические взаимосвязи преобладают на низших уровнях (нейродинамическом и психодинамическом), проявляясь также на высших уровнях (личностном и социально-психологическом). Наличие облических взаимосвязей на всех четырех исследуемых уровнях интегральной индивидуальности придает структурам интегральной индивидуальности несогласных респондентов гибкость, обеспечивая приспособительный эффект.

С учетом полученных данных был разработан формирующий этап исследования в группе несогласных респондентов, содержание которого заключалось в обосновании и апробации совокупности психолого-педагогических условий, направленных на развитие структур интегральной индивидуальности родителей данной группы. При этом учитывалось своеобразие нейродинамических, психодинамических, личностных и социально-психологических свойств, которые определяли эмоциональную нестабильность, прямолинейность и бескомпромиссность поведения, категоричность их суждений.

Индивидуальные беседы педагога-психолога, специалистов образовательного учреждения были нацелены на обеспечение положительного психологического микроклимата, привлечения внимания родителей к значимости старшего дошкольного возраста в жизни детей. На групповых собраниях рассматривались вопросы, связанные с ценностями современного образования, ролью родителей в совместном решении задач физического, интеллектуально-познавательного, социально-личностного и художественно-эстетического направлений. Родителям было предложено подробнее ознакомиться с особенностями деятельности дошкольного образовательного учреждения, посещая специально подготовленные мероприятия.

Цикл данных мероприятий являлся специально составленным курсом «Ценности в жизни человека» для родителей старших дошкольников несогласной группы. Цель экспериментального курса заключалась в развитии структур интегральной индивидуальности родителей несогласной группы путем целенаправленного обогащения ценностно-смысловой сферы. Он осуществлялся в форме длительного семинара-практикума, объединяющего теоретический и практический блоки. На занятиях рассматривались теоретические вопросы о гуманистической направленности дошкольного образования, его развивающем характере, вариативности образовательных программ, о роли семьи в развитии дошкольника, значении ценностей и ценностных ориентаций. Практическая часть включала упражнения, этюды для родителей, а также проигрывание на основе просмотра различных форм детской деятельности (учебной, совместной, самостоятельной) возможных вариантов решения проблемных ситуаций в условиях семьи. Информация по обогащению ценностно-смысловой сфе-

ры предлагалась родителям последовательно, с постепенным обогащением когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов ценностных ориентаций родителей несогласной группы.

По результатам формирующего эксперимента значительное количество группы несогласных перешло в группу согласных, что позволяет сделать вывод об актуальности целенаправленного обогащения ценностных ориентаций родителей.

Таким образом, развитию интегральной индивидуальности родителей старших дошкольников несогласной группы способствовало обогащение ценностно-смысловой сферы путем реализации следующих психолого-педагогических условий:

- учет специфики структур родителей старших дошкольников;
- создание организационных условий (атмосфера доверия, положительный психологический микроклимат, выявление информированности родителей о ценностях современного образования); коммуникативные условия (совершенствование конструктивных форм общения);
- обеспечение единства реализации когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов ценностных ориентаций родителей в процессе проведения спецкурса в образовательном пространстве ДОУ;
- осуществление рефлексивной деятельности (осознание себя на месте Другого, мысленное видение ситуации с точки зрения остальных участников), осознание смысложизненных целей, проектирование линии личной самореализации;
- профессионализм педагогов, умение подготовить и реализовать научно-методическое оснащение экспериментального курса.

#### Л и т е р а т у р а

1. Белоус В.В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности. Пятигорск, 2002.
2. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
3. Собкин В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания. Дошкольный возраст. М., 2002.
4. Щебетенко А.И. Межуровневые структуры интегративной индивидуальности. М. : Смысл, 2007.

*Е.И. Рогов, А.Н. Симченко*

#### **Значение профессиональных представлений в адаптации студента к обучению в вузе**

The results of the research reveal the dynamics of interconnections of professional ideas with indicators of student's adaptation to the educational activity in the higher educational establishment. The communication skills promoting the formation of professional ideas are of great importance.

*Ключевые слова: профессиональные представления, удовлетворенность профессиональным выбором, адаптационные способности, тревожность.*

Несмотря на многочисленные теоретические и эмпирические исследования, в психологических концепциях нет единого подхода к пониманию адаптационных способностей. К факторам, ухудшающим адаптацию, относят недостаток информации, отрицательное отношение к профессии, неправильные представления о ней. Эти факторы считаются основной причиной дезадаптации. К показателям адаптированности личности также можно отнести тревожность, достаточно ярко отражающуюся на эффективности деятельности.

Учитывая то, что в процессе вузовского обучения формируются представления о профессиональной деятельности, а жизнедеятельность студента значительно зависит от их адаптационных способностей, понятно, что взаимосвязь данных психологических явлений до сих пор нуждается в уточнении, и именно эта связь выступила объектом нашего исследования.

В качестве респондентов выступили студенты-психологи первого и третьего курсов, обучающиеся на факультете педагогики и психологии ЮФУ. Возраст студентов первого курса находится в диапазоне от 17 до 19 лет, а возраст студентов третьего курса – от 19 до 20 лет.

В ходе исследования были использованы такие методики, как опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности (Е.И. Рогов); для изучения процессов адаптации были задействованы многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ), разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным; опросник тревожности Ч.Д. Спилберга (в адаптации Ю.Л. Ханина); методика по изучению удовлетворенности профессией (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана).

При интерпретации полученных у первокурсников данных по опроснику Е.И. Рогова были выявлены высокие значения по фактору «Оценка» представлений об объекте профессиональной деятельности, что свидетельствует о принятии студентами профессии, осознании ее объекта как носителя позитивных, социально желательных показателей, а также в определенной степени удовлетворенность профессией. Данная характеристика соответствует по полученным результатам как студентам первого, так и студентам третьего курса, хотя значения студентов-психологов третьего курса несколько выше.

Такие факторы, как «Сила образа» (свидетельствующий о развитии самоконтроля и зависимости от внешних обстоятельств и оценок), «Активность образа» (может интерпретироваться как свидетельство уровня общительности и отзывчивости объекта) и «Четкость образа» (свидетельствующий о точности, контрастности, адекватности и яркости в сознании субъекта), по результатам опроса студентов первого курса принимают средние значения.

Значения по фактору «Сила образа» у студентов-психологов третьего курса более приближены к высокому уровню, что говорит об уверенности, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Высокие значения по фактору «Активность образа» у третьекурсников свидетельствуют о высокой активности, общительности и эмоциональной отзывчивости, а по фактору «Четкость образа» – о точности, адекватности и яркости объекта профессии в сознании субъектов.

Таким образом, по большинству параметров представления об объекте деятельности у студентов третьего курса выше, чем у студентов первого курса. Профессиональные представления на первом курсе являются весьма упрощенными, схематичными, не отражающими специфики профессии, они недостаточно отчетливы и целостны. На этапе погружения в учебно-профессиональную деятельность профессиональные представления характеризуются достаточной полнотой, целостностью, яркостью и отчетливостью.

После проведения статистической обработки данных – определения достоверности различий на уровне исследуемого признака с помощью U-критерия Манна-Уитни по данной методике – были обнаружены значимые различия по критериям активности образа, четкости образа и оценки образа между представлениями студентов первого и третьего курсов.

Исследование уровня адаптивности с помощью опросника «Адаптивность» (МЛО-АМ) показало, что у студентов-психологов первого и третьего курсов наблюдаются достаточно выраженные различия адаптации к обучению.

У студентов-первокурсников наиболее высокие значения имеет шкала коммуникативных способностей, которая показывает, что им легче всего построить отношения с другими людьми. Наименее высокие показатели выявлены по шкале «нервно-психическая устойчивость», что говорит об их трудностях в поведенческой регуляции. Студенты третьего курса набрали наиболее высокие значения по шкале моральной нормативности, что свидетельствует об их ориентации на соблюдение общепринятых норм поведения. Менее высокие показатели выявлены также по шкале «нервно-психическая устойчивость».

Сравнение результатов студентов первого и третьего курсов, полученных по опроснику «Адаптивность» (МЛО-АМ), позволяет предположить, что обучение в вузе способствует повыше-

нию адаптивных способностей студентов по показателям коммуникативных способностей и коммуникативной нормативности. Показатели нервно-психической устойчивости не являются выраженными и практически не изменяются за время обучения в вузе.

В качестве еще одного индикатора адаптивности был использован показатель тревожности, по которому студенты первого и третьего курсов проявили умеренную ситуативную тревожность. При этом показатели студентов первого курса (42,1 балла) близки к значениям высокой тревожности (45 баллов), а показатели студентов третьего курса (33,2 балла) – к значениям низкой тревожности (30 баллов). Этот факт позволяет говорить о том, что в процессе вузовского обучения уровень ситуативной тревожности у студентов снижается, и уровень их адаптивности выше. По шкале личностной тревожности была выявлена такая же тенденция, т. е. показатели студентов первого курса (44,3 балла) практически достигли границы высокой тревожности (45 баллов), а результаты студентов третьего курса (33,1 балла) близки к значениям низкой тревожности (30 баллов).

Исследование уровня удовлетворенности профессией, являющегося дополнительным индикатором адаптивности студента к процессу обучения, выявило невысокий общий уровень удовлетворенности профессией у студентов первого курса ( $Kz=0,2$ ) и различную значимость факторов привлекательности профессии. Наиболее позитивное значение имели такие факторы, как работа с людьми ( $Kz=0,8$ ) и возможность самосовершенствования ( $Kz=0,6$ ). Негативное отношение респондентов вызывают следующие факторы: переутомление от работы ( $Kz=-0,3$ ), небольшая зарплата ( $Kz=-0,4$ ) и частый контакт с людьми ( $Kz=-0,1$ ).

У студентов третьего курса уровень удовлетворенности профессией значительно выше ( $Kz=0,5$ ), но позитивное значение имели такие факторы, как работа с людьми ( $Kz=0,95$ ), возможность самосовершенствования ( $Kz=0,9$ ), соответствие работы способностям ( $Kz=0,8$ ), возможность достичь социального признания и уважения ( $Kz=0,77$ ), необходимость постоянного творчества на работе ( $Kz=0,62$ ) и соответствие работы характеру ( $Kz=0,63$ ). Негативную реакцию третьекурсников вызывают небольшая зарплата ( $Kz=-0,05$ ) и частый контакт с людьми ( $Kz=-0,2$ ). Полученные данные свидетельствуют об изменении уровня удовлетворенности студентов выбранной профессией при обучении в вузе (значимые различия на уровне 0,01).

На следующем этапе данного исследования требовалось выяснить значение профессиональных представлений в становлении адаптивных способностей студентов. С этой целью были проанализированы значения корреляционных связей между показателями профессиональных представлений и индикаторами адаптивных способностей студентов.

В результате проведенного анализа выявлено, что профессиональные представления на первом курсе, вероятно, из-за несформированности практически не связаны с индикаторами адаптивности. Выявлена обратная связь фактора оценки объекта профессиональной деятельности и ситуативной тревожности ( $r=-0,42$  при  $p\leq 0,01$ ), т. е. чем выше показатели ситуативной тревожности, тем ниже уровень фактора оценки, ниже уровень уважительного отношения к объекту профессиональной деятельности. Поскольку ситуативная тревожность может рассматриваться как неустойчивый показатель, то и профессиональные представления, связанные с ним, вероятно, должны рассматриваться как не имеющие достаточной устойчивости. Следствием данной связи могут быть возможные невротические или иные проблемы, обусловленные ощущением малой ценности объекта.

Анализ корреляционных взаимосвязей профессиональных представлений на третьем курсе выявил наличие обратной связи между фактором силы и удовлетворенностью профессией ( $r=-0,46$  при  $p\leq 0,01$ ), т. е. можно предположить, что высокие показатели удовлетворенности профессией ведут к снижению уровня самоконтроля студента, способности держаться принятой линии поведения. Если студент не видит всех особенностей своей профессии, то ситуация ухудшится в сторону либо отрицательного отношения к профессии, либо ослабления самоконтроля студента.

Проведенный корреляционный анализ позволяет говорить о том, что существует прямая связь между фактором оценки и коммуникативными способностями ( $r=-0,44$  при  $p\leq 0,01$ ) и фактором четкости и коммуникативными способностями ( $r=0,34$  при  $p\leq 0,05$ ). Данные взаимосвязи свидетель-

ствуют о том, что высокие коммуникативные способности студента приводят к большей точности, адекватности, яркости образа будущей профессии в сознании субъекта. Можно предположить, что при большом объеме коммуникативных связей у студента будет большой объем информации, с помощью которой он может четче представить образ своей будущей профессии, вследствие чего он в большей мере мотивирован к обучению, у него повышается интерес к образованию и, соответственно, растут адаптационные способности.

Данные положения подтверждаются также наличием устойчивых обратных корреляционных связей между коммуникативными способностями и ситуативной ( $r = -0,74$  при  $p \leq 0,01$ ) и личностной ( $r = -0,80$  при  $p \leq 0,01$ ) тревожностью.

Таким образом, проведенный корреляционный анализ позволяет говорить о том, что, несмотря на развитие профессиональных представлений от курса к курсу, вхождение в специальность и овладение профессиональными знаниями, взаимосвязи между представлениями и показателями адаптационных способностей выражены недостаточно четко как на первом, так и на третьем курсе обучения. Это позволяет заключить, что адаптационные способности связаны с профессиональными представлениями частично. Наибольшее значение в данном случае имеют коммуникативные способности, стимулирующие формирование профессиональных представлений. Связь фактора оценки и ситуативной тревожности ( $r = -0,42$  при  $p \leq 0,01$ ) к третьему курсу пропадает, что указывает на удовлетворенность студентов старших курсов уровнем достижений и особенностями своей личности.

***А.К. Сеимова, С.Ю. Федосеева***

### **Психологическое сопровождение обучающихся в кризисные периоды обучения**

The article describes the diagnosis and correction of psychological adjustment at school at the beginning of the middle and senior periods of studying within the framework of psychological support.

*Ключевые слова: психологическая адаптация, дезадаптация, психологическое сопровождение, диагностика, коррекция.*

Состояние современной системы образования таково, что все более приоритетное значение приобретает сохранение психического, физического и социального здоровья обучаемых и обучающихся в ходе образовательной деятельности. Для реализации этой задачи необходима организация психологического сопровождения субъектов образования на всей его траектории.

Психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психического развития ребенка в условиях школьного взаимодействия [2, с. 21].

Организованная система психологического сопровождения субъектов образования в МОУ СОШ № 37 была призвана решить следующие задачи:

- содействовать развитию психологической компетентности субъектов образовательного пространства (обучающихся, педагогов, родителей);
- способствовать созданию условий для актуализации способностей учащихся методом развивающих и консультативно-коррекционных занятий;
- проводить систему различных мероприятий по профилактике нарушений личностного и возрастного развития.

Психологическое сопровождение предполагало организацию следующих видов деятельности: психопрофилактической, диагностической, коррекционно-развивающей, консультационной и методической.

В целях предупреждения дезадаптации обучающихся был сделан упор на диагностику адаптационных возможностей, а психопрофилактическая работа имела цель нейтрализовать негатив-



ные влияния кризисных периодов. Последующая коррекционная работа способствовала сохранению, формированию и укреплению психического здоровья категории обучающихся, подверженной данным кризисным влияниям.

В начале XX в. советским психологом Л.С. Выготским были открыты законы психического развития ребенка, которые позволили глубоко изучить проблему ведущей деятельности в развитии ребенка, проанализировать основные типы этой деятельности в онтогенезе, изучить специфические особенности перехода внешней деятельности во внутреннюю, закономерности процесса интериоризации, проанализировать строение и формирование предметного действия.

Д.Б. Эльконин создал концепцию периодизации детства. Согласно его гипотезе, в процессе развития ребенка сначала происходит освоение мотивационной стороны деятельности, а затем – операционально-технической. Мотивационно-смысловая сфера определяется отношениями ребенка с другими людьми, а операционально-техническая – его отношениями с предметным миром. Автор считает, что переход на следующий, более высокий этап развития детей определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут решиться путем такого перехода. Если же он совершен до того, как эти противоречия созрели, искусственно форсирован без учета объективных факторов, то существенно пострадает формирование личности ребенка. На границе смены деятельности и наступают кризисные периоды [3, с. 190].

На протяжении всего пребывания в школе обучающиеся проходят ряд кризисных периодов: поступление в школу, переход к обучению в среднем звене, профессиональное самоопределение в старших классах.

По словам Т.Ю. Андрущенко, Г.М. Шашловой, кризис семи лет – первый на этапе адаптации к новым образовательным условиям. Авторы отмечают, что в переходные периоды жизни детей, когда предстоит смена ведущей деятельности и обслуживающей ее формы общения, большое значение приобретают социальные воздействия взрослого, позволяющие своевременно задать зону ближайшего развития коммуникативной сферы 6–7-летнего ребенка с помощью инициации нового содержания общения [1, с. 16]. Самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней сторон личности ребенка. В семилетнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», т. е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. К семи годам появляется ряд сложных образований, которые и приводят к тому, что трудности поведения резко и коренным образом меняются, они принципиально отличны от трудностей дошкольного возраста. Помощью в данный период можно считать изменение стратегии поведения в отношении «родитель – ребенок»: предоставление самостоятельности, наряду с помощью в освоении новых социальных правил (Там же, с. 19).

Диагностика психологической готовности первоклассников к обучению в школе по методике МЕДИС (обследовано 30 чел.) показала, что дети с низким уровнем интеллектуальных способностей составляют 50%, со средним – 40%, с высоким – 19% обследованных. Согласно методике «Беседа о школе» Т.А. Нежной (обследовано 25 чел.), школьную мотивацию имеют 68% обследованных, псевдошкольную и мотивацию на внешнее соответствие – 16% детей. По методике «Графический диктант» Д.Б. Элькомина (обследовано 25 чел.) установлено, что низкий уровень готовности следовать указаниям учителя продемонстрировали 44%, средний – 40%, а высокий – 16% обследованных. Полученные данные позволяют сделать вывод о низком уровне психологической адаптации младших школьников к обучению в школе.

При переходе в пятый класс обучающиеся также обнаруживают трудности в адаптации к обучению. Причинами такой дезадаптации является смена учебных предметов, их новое содержательное наполнение. Характерные признаки – отсутствие заинтересованности при знакомстве с новым

предметом, нервно-психическое напряжение, страх перед учителем, негативные реакции на замечания. Устранить эти причины авторы предлагают путем коррекции межличностных отношений в системе «учитель–ученик», а также повышения психологической компетентности педагогов [4, с. 19].

Обратимся к результатам диагностики адаптации обучающихся при переходе в среднее звено. По данным «Группового интеллектуального теста» Дж. Ванна (адаптация М.К. Акимовой с сотр., обследовано 20 чел.), низкий и средний уровень интеллекта обнаружен у 40%, высокий – у 20% обследованных. Социометрическое исследование позволило выявить следующую специфику распределения статусов обследованных: статус «звезда» обнаружен – у 15%, «предпочитаемый» – у 50%, «пренебрегаемый» – у 25%, «изолированный» и «отвергаемый» – у 5% учащихся, что позволяет сделать вывод о преобладании позитивной атмосферы в классе. Согласно тесту Филиппса, высокий уровень тревожности обнаружен у 20% обследуемых, средний – у 50%, низкий – у 30%, что свидетельствует о благоприятном эмоциональном фоне и в целом позволяет сделать вывод об удовлетворительной адаптации подростков к обучению в среднем звене.

Наиболее важным показателем психической адаптации старшеклассников к обучению является профессиональная направленность личности. Она формируется в процессе профориентации.

Профориентация – это комплекс психолого-педагогических мероприятий подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессии, призванная учитывать как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах общества. Исследование обучающихся с целью выявления профессиональных склонностей и предпочтений (предварительная профессиональная диагностика) является наиболее важным компонентом в самоопределении школьников. Этот процесс включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала [5, с. 27].

В целях изучения психологической адаптации старшеклассников как фактора готовности к будущей профессиональной деятельности была проведена диагностика профессиональных склонностей и предпочтений с помощью дифференциально-диагностического опросника Е.А. Климова. Обследование показало, что у 53% старшеклассников преобладает сфера предпочтений «человек–человек», у 16% – «человек – техника» и «человек – художественный образ», у 10% – «человек – знак» и у 5% – «человек – природа». Полученные данные помогли организовать профориентационную работу сообразно выявленным предпочтениям обследуемых.

Другим показателем адаптации может служить уровень познавательной активности, гнева и тревожности, который был выявлен по методу Ч.Д. Спилбергера в модификации А.Д. Андреевой у 22 старшеклассников. Исследование показало, что учащихся с продуктивной мотивацией и положительным эмоциональным отношением к учению не выявлено. У 9% учащихся был выявлен II уровень продуктивной мотивации, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу. Средний уровень (III) с несколько сниженной познавательной мотивацией выявлен у 73% обследуемых. У 18% старшеклассников установлены IV и V уровни со сниженной мотивацией и негативным отношением к обучению. Поскольку 91% учащихся имеют сниженный уровень познавательной мотивации (III, IV, V), можно сделать вывод о неудовлетворительной адаптации старшеклассников.

Психологическое сопровождение обучающихся осуществлялось в два периода. В адаптационный период было организовано посещение уроков с целью наблюдения за обучающимися, индивидуальные беседы с субъектами образовательного процесса (дети, учителя, родители). В постадаптационный период с обследуемыми проводилась консультативная работа по запросам педагогов и родителей, а также коррекционно-развивающие занятия. С первоклассниками была реализована программа И.В. Данилова, с пятиклассниками – коррекционно-развивающая программа «Я иду в пятый класс», со старшеклассниками были проведены такие комплексы занятий, как формирование конструктивной позиции подростка во взаимоотношениях с родителями, формирование субъ-

ектной позиции в рамках личностного, профессионального и социального самоопределения. С обследуемыми проводилась как индивидуальная, так и групповая работа.

Таким образом, организованная система психологического сопровождения субъектов образовательного процесса МОУ СОШ №37 позволила своевременно выявить и скорректировать нарушения в психологической адаптации к таким сложным кризисным этапам, как поступление в школу, переход к обучению в среднем звене и адаптация старшеклассников, что способствовало формированию, сохранению и укреплению здоровья педагогов, обучающихся и родителей.

#### Л и т е р а т у р а

1. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Кризис развития ребенка семи лет: Психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М. : Генезис, 2000.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М. : Тривола, 1996.
4. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе: метод. реком. для школьных психологов / под ред. Л.П.Пономаренко. Одесса : Астро Принт, 2004.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1996.

*В.М. Смирнов, Т.Н. Смотров*

### **Роль кинематографа в становлении субъективной картины жизненного пути личности\***

The article presents the analysis of the modern film industry influence on the psychological health of an individual and society. The author considers the possibilities of using cinematography in solving the practical problem of the formation of an individual's subjective and wholesome picture of the course of life.

*Ключевые слова: кинопродукция, медианпространство, субъективная картина жизненного пути личности, сценарии жизненного пути личности, кинонасилие.*

Как заметили однажды в своем интервью бельгийские кинорежиссеры Ж.-П. и Л. Дарденны, неоднократные обладатели наград Каннского фестиваля и других всевозможных престижных премий, классики современного арт-хауса, кино вряд ли способно изменить человека, но оно должно к этому стремиться.

Один из ведущих теоретиков медиаобразования М. Маклюэн относит кино к «горячим» средствам массмедиа, т. е. к таким, которые полностью овладевают зрительским восприятием и заставляют зрителя идентифицироваться с героями фильма, а иногда и с самой кинокамерой. Специфика кинозрелища – в его всестороннем воздействии на глубинные пласты сознания, в прорыве к архетипам коллективного бессознательного. Собравшиеся вместе зрители и сегодня погружаются в этот мир сновидений, апеллирующий к бездонной и древней архаике нашего сознания, затрагивающий все струны души и одновременно отражающий самые злободневные проблемы современности [3]. Стоит при этом упомянуть так популярные сейчас технологии 3D, полностью погружающие зрителя в виртуальную реальность.

Так что же собой представляет сегодняшний кинематограф и каково его влияние на жизнь современного человека?

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Становление целостной субъективной картины жизненного пути личности в условиях современного информационного пространства» (грант № 10-06-00211а).

Обычно при попытке ответить на этот вопрос сразу вспоминают примеры негативного влияния кинематографа, в частности, взаимосвязь кинонасилия и насилия в реальной жизни. Примеры преступлений, скопированных с медиапродукции, – довольно редкое явление, однако ввиду сенсационности подобных происшествий им обычно уделяется чрезвычайно много места и внимания в СМИ. Различные государственные и негосударственные общественные организации (особенно родительские) как в нашей стране, так и за рубежом постоянно выступают с заявлениями, требующими ограничения насилия, буквально льющегося с киноэкранов. Многие кинодеятели соглашались с этими заявлениями, поддерживают их, что, однако, не мешает некоторым из них (например, Ф. Бондарчуку) производить кинопродукцию с элементами агрессии («Обитаемый остров»). Правда, несмотря на бытующее «правильное» общественное мнение, ученые до сих пор не могут ответить на вопрос о связи кинонасилия и проявления насилия в реальной жизни. В настоящее время существует несколько основных теорий, описывающих данную проблему:

- социально-когнитивная теория обучения или теория имитации, которая подразумевает, что зритель (особенно ребенок) при определенных обстоятельствах обучается агрессивному поведению киногероя и перенимает его у него (А. Бандура, Л. Берковец);

- катарсическая теория, согласно которой просмотр и воображаемое участие в актах насилия снижает актуальность его реального применения (С. Фешбах, Р. Зингер);

- теория десенсибилизации, сторонники которой утверждают, что регулярный просмотр сцен насилия делает кинозрителя все менее восприимчивым к жестокости на экране, в результате чего индивид с большей готовностью принимает насилие в реальной жизни (Р. Драмман, Т. Томас);

- теория возбуждения, представители которой считают, что просмотр сцен насилия ведет к усилению возбуждения, которое в дальнейшем может перейти в агрессию (П. Танненбаум, Д. Зиллман);

- теория дезингибиции, утверждающая, что по мере привыкания зрителей к сценам насилия и жестокости, особенно насилия, оправданного ситуацией или санкционированного обществом, ослабляется сдерживающее действие социальных санкций, направленных против совершения правонарушений (Л. Берковец, Дж. Алиото);

- теория стимулирования, базирующаяся на гипотезе, согласно которой просмотр насилия повышает у разочарованного зрителя готовность к агрессии (С. Комсток, Д. Фельсон);

- теория торможения, подразумевающая, что сцены насилия должны вызывать страх перед собственной агрессивностью; это тормозит реальное агрессивное поведение (Б. Книветон);

- теория отсутствия влияния, сторонники которой считают: все экспериментальные доказательства того, что между потреблением кинопродукции, содержащей сцены насилия, и реальной агрессивностью есть взаимосвязь, являются очень слабыми (Р. Маквайр, П. Милавски) [1, с. 2].

В то же время возникает вопрос о свободе самовыражения в искусстве. Многие признанные шедевры кинематографа весьма щедро изобилуют убийствами, кровью, агрессией. Так, классический фильм Л. Бунюэля «Андалузский пес» начинается сценой разрезания глаза бритвой. Причем эта сцена придумана С. Дали. И как можно исключить из истории кинематографа такие имена, как Ф. Коппола, М. Скорсезе, К. Тарантино, А. Куросава или А. Балабанов и даже С. Эйзенштейн? Если вдуматься, фильмы этих режиссеров не воспевают насилие, а воспитывают отвращение к нему.

Отдельно стоит обсудить влияние кинематографа на детскую, подростковую и юношескую аудиторию, когда под воздействием просмотренных фильмов дети начинают играть в «Чапая», «Тимура и его команду», «Сашу Белого», «Шреков». Так, агентство «ShanghaiDaily» сообщает, что, следуя примеру «Трансформеров», 14-летний мальчик пил бензин, чтобы стать таким же сильным и мощным, как его любимые герои. Дети восприимчивы практически ко всевозможным влияниям извне, и, конечно же, родителям следует тщательно следить за их медиапросмотром и, в частности, кинорационом.

Кроме того, киноиндустрия не стремится идти против общественного мнения. Ассоциация кинопрокатчиков в США, ориентируясь на общество, ввела следующие возрастные кинопрокатные категории:

- G (без возрастных ограничений);
- PG (рекомендуется присутствие родителей);
- PG-13 (лицам до 13 лет просмотр не желателен);
- R (лицам до 17 лет обязательно присутствие взрослого);
- NC-17 (лицам до 17 лет просмотр запрещен).

Сейчас американские кинопродюсеры с целью получения большой прибыли пытаются включить достаточно взрослые фильмы в детские рейтинги. По опросам российского портала kinopoisk.ru, фильмы категории R являются самыми популярными среди киноманов.

Наверное, бесполезно запрещать просмотр «неправильных» фильмов. Скорее, необходимо находить и преподносить молодежи «правильное» кино, не привносящее в личность и общество тенденции дестабилизации и разрушения, а напротив, выступающее фактором интеграции и личностного развития. Существуют многочисленные примеры использования кинематографа в решении задач практической психологии. Так, основатель онтопсихологии А. Менегетти разработал проективный диагностико-терапевтический метод синемалогии, состоящий в совместном просмотре и обсуждении специально отобранных фильмов. Лондонский психотерапевт Б. Вудер использовал собственную оригинальную методику для преодоления различных эмоциональных проблем: он рекомендует своим пациентам смотреть специально подобранные художественные фильмы, в которых герои справляются со сходными проблемами. Подобным образом кинопродукцию можно использовать в работе с молодыми людьми, направленную на оказание помощи в личностном и профессиональном самоопределении, сопровождении выбора жизненного пути.

Отметим, что в качестве одного из важных инструментов коррекции представлений молодых людей о жизненном пути применимы не только признанные отечественные киношедевры, но и современные картины.

Анализ зарубежной и отечественной кинопродукции позволяет сделать вывод о том, что при всем разнообразии внешних обстоятельств и жизненных событий базовые сценарии внутренних трансформаций героев достаточно ограничены и могут сводиться к трем основным вариантам:

#### 1) Сценарий с сохранением личностной целостности героя.

Жизненный путь героя складывается таким образом, что он проходит жизненные испытания, сохраняя исходную цельность и целостность своего духовно-личностного строения. Данные сценарии являются основой таких кинопроизведений, как «Форест Гамп» (реж. Р. Земекис, 1984), «Достучаться до небес» (реж. Т. Жан, 1997), «Жизнь прекрасна» (реж. Р. Бенини, 1997), «Пролетая над гнездом кукушки» (реж. М. Форман, 1975), «Судьба человека» (реж. С. Бондарчук, 1959), «Офицеры» (реж. В. Роговой, 1971), «Унесенные ветром» (реж. В. Флеминг, Д. Кьюкор, 1939).

#### 2) Сценарий с позитивной личностной трансформацией героя.

Жизненный путь героя сопровождается утратой старого Я и постепенным обретением новой, более позитивной с точки зрения традиционных норм и ценностей личной и социальной идентичности. К данному типу сценариев, на наш взгляд, можно отнести следующие кинокартины: «Властелин Колец» (реж. П. Джексон, 2001), «Король-лев» (реж. Р. Аллерс, Р. Минкофф, 1994), «Танцы с волками» (реж. К. Костнер, 1990), «Матрица» (реж. Братья Вачовски, 1999), «Храброе сердце» (реж. М. Гибсон, 1995), «Москва слезам не верит» (реж. В. Меньшов, 1979).

#### 3) Сценарии с негативной личностной трансформацией.

Под влиянием жизненных обстоятельств/событий главный персонаж приобретает явно «негативную идентичность», при этом его личные жизненные цели и ценности входят в конфликт с общечеловеческими нормами и ценностями. В качестве образцов наиболее ярких кинематографических сценариев с негативной личностной трансформацией, на наш взгляд, выступают «Леон» (реж. Люк Бессон, 1994), «Крестный отец» (реж. Ф. Коппола, 1972), «Реквием по мечте» (реж. Д. Арнофски, 2000), «Красота по-американски» (реж. С. Мэндес, 1999), «Летят журавли» (реж. М. Калатозов, 1957), «Апокалипсис сегодня» (реж. Ф. Коппола, 1979), «Брат» (реж. А. Балабанов, 1997).



Отметим, что мы отобрали только те примеры медиапродуктов, в которых в явном виде присутствует личностная динамика, определяющая тип героя. Эта динамика, вне зависимости от ее ценностной направленности, может быть достаточно сжатой во времени, например, при возникновении события, вызывающего эффект быстрой, радикальной трансформации, или же она может выражаться в постепенном раскрытии духовного потенциала личности.

Все эти сценарии, по нашему мнению, являются достаточно наглядными пособиями для молодых людей, планирующих свой жизненный путь, но их использование требует психологического сопровождения, поскольку молодые люди часто просматривают фильмы поверхностно, ориентируясь только на внешние эффекты, нередко упуская истинный смысл кинопроизведения, заложенный авторами. Часто молодые люди сами признаются в необходимости получения четких критериев оценки смысла и содержания медиапродукции, поэтому современная психология должна разрабатывать востребованные сегодня в молодежной целевой аудитории специальные программы формирования целостной субъективной картины жизненного пути личности в контексте осознанного выбора медиапродукции.

#### Л и т е р а т у р а

1. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы. Харьков : Гуманит. центр, 2007.
2. Дженнингз Б., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. М. : Изд. дом «Вильямс», 2004.
3. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М. : Кучково поле, 2007.

*Л.Е. Тарасова*

#### **Развитие адаптационного потенциала выпускников школ\***

The article describes the possibility of the development of the adaptive capacity of personality in the process of lifelong learning in the «school-university».

*Ключевые слова: выпускники школ, студенты вуза, взаимодействие, социальная адаптация, профессиональная адаптация.*

Современные социально-экономические условия предъявляют жесткие требования к выпускникам вузов, диктуют необходимость в подготовке квалифицированных, конкурентоспособных специалистов, обладающих высокой степенью мобильности, способностью оперативно осваивать новшества и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям действительности, самостоятельно выбирать форму деятельности, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения. Механизмы адаптации к социальной среде будущих специалистов, стратегическая линия взаимодействия с ней закладываются, как правило, в период обучения в вузе, поскольку именно в эти годы происходят формирование профессионала, его мировоззрения, жизненных идеалов и убеждений, наиболее интенсивно развиваются интеллектуальные и нравственные силы и возможности молодого человека.

В настоящее время профессия психолога является достаточно востребованной и престижной. Ежегодно тысячи выпускников школ выбирают именно психолого-педагогические специальности для своего дальнейшего обучения. Вступление вчерашнего школьника в новую среду вуза требует изменения моделей поведения, связанных с «ломкой» выработанного школьными годами динами-

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716).

ческого стереотипа. Бывшие школьники, оказавшись в новом для них качестве, должны в сравнительно короткий срок освоиться с новой ролью и многому научиться, ведь обучение в вузе имеет свою специфику: это новый коллектив (не каждому дано сразу и без проблем научиться общаться с большим количеством новых людей); большой поток качественно новой информации; возрастание уровня самостоятельности. Далеко не все студенты с этой задачей справляются успешно, поэтому изучение адаптационных возможностей студентов-первокурсников к условиям высшей школы представляет одну из важнейших общетеоретических проблем.

Адаптация – одно из ключевых понятий в научном исследовании человеческой природы. Это естественный и необходимый компонент существования человека в системах «организм – среда», «личность – социум», поскольку именно механизмы адаптации, имеющие эволюционные корни, обеспечивают возможность выживания человека [6].

Для современного человека социальная адаптация является более важной, чем адаптация биологическая. С момента рождения человек становится полноправным членом общества, к требованиям которого он будет адаптироваться в течение всей жизни. Основным процессом формирования и развития личности становится социализация, один из наиболее сложных социально-психологических процессов, происходящих во взаимодействии с различными людьми, группами, средами. На одни и те же явления окружающей действительности люди реагируют по-разному, именно в этом и проявляется индивидуальность человека. И одна из основных задач психологии – помочь человеку с учетом его индивидуальных особенностей адаптироваться к требованиям общества.

Социализация имеет несколько вариантов завершения: при успешной социализации человек адаптируется к обществу и в то же время способен противостоять его негативным воздействиям. Жертвой социализации можно считать как человека, полностью идентифицирующего себя с обществом, так и человека, абсолютно не адаптированного к обществу. Процесс и результат социализации содержат в себе внутренний, до конца неразрешимый конфликт между мерой адаптации человека в обществе и степенью его обособленности в нем. Этот конфликт в каждом случае связан как с типом общества, так и со стилями воспитания, характерными для общества, социокультурных слоев семей и воспитательных организаций.

Несмотря на большое разнообразие в оценках понятия «адаптация», общими во всех определениях остаются четыре момента. Во-первых, процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух систем. Во-вторых, это взаимодействие разворачивается в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами. В-третьих, основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах. В-четвертых, достижение цели предполагает определенные изменения во взаимодействующих системах [5]. Таким образом, взаимодействие выступает как центральная категория в теории адаптации. Само понятие «взаимодействие» предполагает взаимосвязь каких-либо объектов, их взаимное влияние, взаимное действие.

И.Г. Корнилова отмечает, что адаптация может быть пассивной, т. е. осуществляться за счет изменений в структуре поведения, мотивации, переживаний самого индивида, и активной – происходить не только за счет изменений в самом человеке, но и благодаря изменениям в окружающей среде, которые осуществляет сам человек [1].

Говоря об адаптации в образовательной среде, необходимо отметить, что, несмотря на разницу в целях, формах и содержании учебных учреждений, проблема адаптации остается единой для всех подсистем образования. Факторы, оказывающие влияние на адаптацию обучения в вузах, объединяют в три блока: социологический, психологический и педагогический.

*Социологический блок* включает такие факторы, как возраст, социальное происхождение, тип образования.

*Психологический блок* содержит индивидуально-психологические факторы: интеллект, направленность, личностный адаптационный потенциал, положение в группе.

*Педагогический блок* имеет следующие факторы: уровень педагогического мастерства, организация среды, материально-техническая база, ТСО и др. [6].

Адаптация в вузе может включать следующие направления: общественное, нравственно-правовое, культурно-эстетическое, бытовое. Адаптация должна протекать одновременно во всех направлениях. Если это происходит, то можно говорить о многосторонней адаптации. Это значит, что студент активно включается во все (или почти во все) сферы жизнедеятельности вузовского коллектива. Такая адаптация способствует всестороннему развитию личности студента. К сожалению, в вузе часто наблюдается односторонняя адаптация, когда студент проявляет высокую или среднюю степень активности в какой-то одной сфере деятельности, например, в учебной или общественной, и в то же время пассивно включается в другие сферы учебного процесса вуза. Такая адаптация не способствует всестороннему развитию личности, а отрицательно сказывается на общем психологическом состоянии студента-адаптанта, поэтому при работе со студентами необходимо вести работу по каждому из вышеназванных направлений [2].

Л.И. Рувинский различает три составляющие процесса адаптации студентов в вузе: формальную, касающуюся познавательно-информационного приспособления к новому окружению, структуре высшей школы, содержанию обучения в ней, ее традициям, своим обязанностям; общественную, т.е. процесс внутреннего объединения группы студентов-первокурсников и интеграции этой группы со студенческим окружением в целом; дидактическую, касающуюся подготовки к новым формам и методам учебной работы в вузе [4].

С.И. Самыгин выделяет только два вида адаптации в вузе: профессиональную и социально-психологическую. Профессиональную он раскрывает как приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработку навыков самостоятельной деятельности в учебной и научной работе; социально-психологическую – как приспособление индивида к группе, взаимоотношения с ней, выработку собственного стиля поведения [3].

Студент приспосабливается к новой среде (социальная адаптация), новому окружению, группе, преподавателям, сотрудникам (социально-психологическая), новому педагогическому процессу, будущей профессии (профессиональная адаптация) на основе тех адаптационных способностей, которые развивались на протяжении школьного обучения.

## Л и т е р а т у р а

1. Корнилова И.Г. Личность и проблемы адаптации. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
2. Мадорская С.М. Проблема социальной адаптации студентов к учебному процессу (конкретно-социологический анализ). Минск, 1986.
3. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / отв. ред. С.И. Самыгин. Ростов н/Д. : Феникс, 1998.
4. Проблемы адаптации студентов младших курсов к условиям вуза / под ред. Л.И. Рувинского. М. : Знание, 1980.
5. Реан А.А. Психология адаптивности личности. Анализ. Теория. Практика. СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006.
6. Ханчук Н.Н. Некоторые актуальные проблемы адаптации студентов в процессе обучения в высшей школе // Проблемы социальной адаптации различных групп населения в современных условиях. Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2000.

## **Процесс психологического сопровождения детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания**

The article describes the major problems and the specificity of psychological support of early aged children in a part-time group and the working experience in the center of the prolonged day of the Mordovian Evseiev State Teacher's Training Institute.

*Ключевые слова: сопровождение, группа кратковременного пребывания, психическое развитие детей раннего возраста, проблемы поведения.*

Психолого-педагогическое сопровождение детей в образовательном пространстве является сегодня одним из признаков позитивного развития системы образования. Это положение получило подтверждение в опыте успешного построения служб сопровождения в ряде образовательных учреждений России.

На базе Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева создан Центр продленного дня, одной из форм работы которого является психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания «Интересно все вокруг».

Основная задача сопровождения – создание ситуаций развития, в которых ребенок и сопровождающий его взрослый вступают в особый тип взаимоотношений, в рамках которых ребенок проживает полноценный детский опыт, решая задачи возраста, а взрослый передает ребенку необходимые средства, позволяющие решать данные задачи, и создает ситуации, актуализирующие его потенциальные ресурсы [2, с. 137]. Сопровождение опирается на следующие методологические принципы, определяющие понимание логики его построения и мировоззрение специалистов, включенных в процесс его реализации: опоры на обучаемость ребенка, соблюдения интересов ребенка, мультидисциплинарности, системности сопровождения, отказа от усредненного нормирования, опоры на детскую субкультуру, позитивно-ресурсной диагностики. В качестве организационной основы выступил запрос (социальный заказ) родителей на услуги по сопровождению детей.

Опрос показал, что родители приводят детей в данную группу для решения следующих задач: 1) постепенное включение детей в социум, следствием чего должна стать адаптация детей к дошкольному учреждению; 2) целенаправленное и педагогически оптимально организованное развитие детей. В связи с этим задача специалистов системы сопровождения состоит в поиске и реализации различных форм взаимодействия с ребенком и средой его окружения, нейтрализации факторов риска социальной дезадаптации, актуализации собственного потенциала развития ребенка.

В процессе сопровождения выделяют три взаимосвязанных компонента:

- диагностика развития (психического, личностного, социального) ребенка;
- реализация программ индивидуальных и групповых занятий развивающей направленности;
- анализ образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые она имеет для обучения и развития и требований, предъявляемых ею к уровню развития ребенка.

На первом этапе важно было организовать адаптацию к условиям группы кратковременного пребывания, поэтому на занятиях рядом с детьми находились мамы. Тем самым мы пытались создать у ребенка доверие к нам (воспитателю и педагогу-психологу) через взаимодействие с родителями. Время совместного пребывания ребенка с мамой в группе зависело от множества причин: если ребенок болел или долго не посещал группу по каким-то иным причинам, то приходилось начинать заново.

На этапе диагностики мы использовали авторскую методику психолого-педагогического обследования Е.А. Стребелевой. Основой методики выступает «диагностическое обучение», позволяющее провести контроль познавательного развития детей раннего возраста и определить «зону ближайшего развития» для оказания каждому ребенку индивидуальной помощи [3, с. 137].

При построении программ психолого-педагогического сопровождения учитывались, во-первых, такие особенности психического развития детей раннего возраста, как ситуативность поведения и произвольный характер всех психических процессов; во-вторых, специфические особенности работы с детьми раннего возраста. Первая особенность состоит том, что маленький ребенок может воспринимать только те воздействия взрослого, которые адресованы лично ему. Необходимы взгляд в глаза, называние по имени, ласковое прикосновение – все то, что свидетельствует о личном внимании и персональной обращенности взрослого. Только в этом случае дети могут принять и понять предложения взрослого. Вторая особенность – неэффективность чисто вербальных методов воздействия. Любые инструкции, объяснения правил, призывы к послушанию бесполезны, т. к. дети еще плохо понимают их и не могут регулировать свое поведение посредством слова. Следствием этого является необходимость эмоционального вовлечения детей, создания общего смыслового поля, эмоциональной включенности взрослого в нужные действия [1, с. 76], поэтому на каждое занятие к малышам приходят разные гости (мишка, кукла, ежик и др.), которые попадают в разные интересные игровые ситуации.

При проведении занятий необходимо, чтобы у каждого ребенка была своя игрушка в руках, т. к. индивидуальная деятельность с предметами вызывает сосредоточенность и концентрацию на предмете, своеобразную «завороженность» своими действиями.

Развитие познавательных процессов базируется на основе формирования образов зрительного и слухового восприятия, осязания. Занятия проводятся с подгруппой детей (по 5 человек) в течение 15–20 минут. Своеобразие восприятия ребенка раннего возраста заключается в его фиксации только одного качества объекта, оно аффективно окрашено и непосредственно переходит в действие.

На развитие зрительного восприятия цвета, формы, величины и расположения в пространстве использовали следующие игры и упражнения: «Разложи предметы по цветным коробочкам», «Веселый поезд (на основе рамок Монтессори)», «Веселые матрешки», «Парные картинки». Мы использовали разнообразные методы и приемы: пальчиковые игры, работу с манной крупой, разрезные картинки, игры со шнуровкой и др.

Основные трудности, с которыми приходится сталкиваться в работе, – это проблемы в поведении ребенка раннего возраста. В нашей практике они наблюдались у трех мальчиков с разными проявлениями проблем в поведении. Согласно Т.И. Чирковой, все возможные причины можно условно разделить на четыре группы: первая группа причин связана с особенностями жизнедеятельности семьи; вторая характеризуется ошибками родителей и воспитателей, допускаемыми при воспитании ребенка; третья основана на медицинских показателях; четвертая обусловлена острым протеканием кризисов психического развития детей [4, с. 25]. Изучение детей и работа с родителями показали, что у двух детей проблемы в поведении связаны с ошибками в воспитании, а в одном случае появилась необходимость в консультации с логопедом и неврологом. Вполне очевидно, что решение этих проблем требует продолжительного времени и значительных совместных усилий педагога-психолога и родителей.

## Л и т е р а т у р а

1. Смирнова Е.О., Орлова И.А., Нестерова И.И. Психологическая служба раннего возраста // Психологическая наука и образование. 2005. № 1.
2. Содержание и организация психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития воспитанников детских домов и школ-интернатов / Департамент образования Администрации Ярославской области ГОУ ЯО «Центр помощи детям». URL : <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met35/met35.html>.
3. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическое обследование детей раннего возраста в целях контроля познавательного развития // Справочник педагога-психолога. Детский сад. № 0. 2011. С. 48–56.
4. Чиркова Т.И. Проблемы в поведении ребенка раннего возраста: консультации психолога. Н. Новгород : Нижегород. гуманит. центр, 2001.



*Т.В. Черникова, В.В. Болучевская*

## **Диагностический комплекс в структуре психопрофилактики эмоционального выгорания у студентов-выпускников медицинского университета\***

The article presents a systematic view at principles of creating diagnostic complex. It serves to scientific researches in emotional burnout, which regarded as alternative to moral health. The principles are used as a base of psychological prophylaxes work addressed to medical university graduates.

*Ключевые слова: диагностический комплекс, психопрофилактика, эмоциональное выгорание, нравственное здоровье.*

Многочисленные исследования проблем эмоционального выгорания (психоэмоционального истощения) у работников социэкономической сферы нередко обнаруживают противоречивые данные, полученные на сходных выборках в сходных экспериментальных условиях. Неоднозначность понимания диагностических показателей усугубляется разноголосицей в интерпретации результатов. При этом на фоне интенсификации труда при угрозе потери рабочего места не перестает быть насущной проблема внедрения итогов эксперимента в практику психопрофилактической работы. Успешное решение задачи, вероятно, возможно при условии рассмотрения вопросов психологической профилактики эмоционального выгорания у специалистов профессий помогающего типа (в нашем случае – у выходящих на самостоятельную практику врачей) одновременно в нескольких исследовательских контекстах. Такой подход позволит избежать волюнтаризма при вмешательстве в жизнь профессионала, осложненную эмоционально-производственными переживаниями, квалифицированными согласно диагностическим методикам.

Во-первых, трактовка эмоционального выгорания связана с вопросами обретения и сохранения *нравственного здоровья*, а значит, выбор диагностических методов выявления нарушений должен быть направлен в равной степени и на выявление ресурсов психоэмоциональной устойчивости. Устойчивый к эмоциональному выгоранию выпускник медицинского вуза должен иметь трезвые представления о своей способности к переработке знаний, социальных установок и производственных проб в средства профессионального взаимодействия, основанные на приоритете ценности другого человека и реализуемые на принципах принятия, уважения и альтруизма.

Во-вторых, проблема эмоционального выгорания связана с общими проблемами профессионального самоопределения личности. Работы ученых-психологов последних лет показывают, что тематика *ценностно-нравственного компонента в профессиональном самоопределении* занимает все большую долю в исследованиях на студенческих выборках. Для этого имеются серьезные предпосылки: стали студентами люди, рожденные в «лихие 90-е» (когда происходило общее «помутнение ценностей»), обнаружилось амбивалентное отношение к профессии медика (помогать больным людям или наживаться на них) [1], в приоритеты вышли предприимчивость и артистизм, а на последнее место отодвинулась интеллектуально-рационалистическая направленность труда [4].

В-третьих, отраженный в стандартах высшего профессионального образования *компетентный подход к подготовке студентов-медиков* продолжает линию юридической ответственности за результаты труда (презумпция виновности врачей), не принимая в расчет ответственность морально-личностную и тем самым разводя врачей и пациентов по разные стороны баррикады. Так, отчужденность докторов от больных просматривается уже в динамике диагностических данных лонгитюдных исследований на выборке студентов медицинского вуза на протяжении всего процесса обучения: от курса к курсу уменьшается их ориентация на пациента и усиливается ориентация на себя и свои потребности. В то же самое время в практике подготовки врачей на занятиях общегума-

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ и АВО в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Эмоциональное выгорание: диагностика предпосылок и психопрофилактика у выпускников медицинского вуза», проект № 11-16-34003а/В.

нитарного блока учебных дисциплин имеется успешный опыт реализации ценностно-нравственного компонента профессии: предметно обсуждается декларируемая готовность к сотрудничеству с пациентом на основе гуманистических принципов человеколюбия, добропорядочности и моральной ответственности [3].

В контексте принятого российским образованием компетентностного подхода открывается не охваченная перечнем компетенций проблема становления и укрепления нравственной позиции медика в процессе его технологической подготовки к врачебной деятельности. Ценностно-нравственный компонент профессии в свете обнаруженного противоречия требует специальной научно-технологической разработки и внедрения наравне с предметно-профессиональным. Такую работу должен предварять диагностический срез, на основе которого предстоит выявить состояние у студентов-выпускников эмоционального благополучия (или выгорания) и соотнести его с их ценностными ориентациями, основанными на представлениях о сущности и назначении профессии, на мотивационных приоритетах труда, содержании социально-психологических установок и т.п.

Включенная в образовательную работу система психологической профилактики эмоционального выгорания станет возможной, если подобранный диагностический комплекс обеспечит совместимость и взаимодополняемость исследовательских методик, разработанных в традициях различных научных направлений и школ. В итоге это обеспечит полноту и непротиворечивость экспериментальных данных, пригодных для построения на их основе психопрофилактической работы. Предполагается, что предложенный диагностический комплекс для оценки психологической работы по профилактике эмоционального выгорания у выпускников медицинского университета будет отвечать по меньшей мере трем важнейшим принципам.

1. *Принцип объективации исследуемого явления*, основывается на традициях естественнонаучной стратегии осуществления исследований. Согласно этой традиции, изучаемое явление констатируется как объективная данность, не подлежащая изменению. Определяются уровни или виды эмоционального выгорания по шкалам, и диагностические методики совершенствуются в направлении точности описания индивидуального проявления изучаемого феномена у каждого испытуемого, их подгруппы или группы в целом.

Предпосылки эмоционального выгорания выявляются чаще всего исходя из психофизиологических данных. Психопрофилактика проводится путем консультирования по результатам диагностики и предоставления общих или индивидуальных рекомендаций. Собственно психопрофилактическая (упреждающая) работа сводится к учету работником слабого типа своей нервной системы. Основная линия профилактической работы может быть условно выражена формулой: «Если вступил в профессию, которая оказалась не по плечу, то надо экономно расходовать силы и найти индивидуальные способы восполнения своих психофизиологических ресурсов». Чаще всего психопрофилактика сводится к психогимнастическим упражнениям и аутогенной тренировке на расслабление и саморегуляторное стимулирование потенциала работоспособности.

Реализация преподавателем медицинского вуза принципа объективации исследуемого явления с позиций академической стратегии образования позволит: а) определять общие проблемы становления специалиста и разрабатывать развивающие средства для включения их в систему практических занятий по психологии в вузе; б) оказывать помощь в оценке готовности к практической работе, т.е. степени понимания и принятия профессиональных задач с оценкой ресурсов для их решения; в) подбирать и составлять контрольно-оценочные задания с ориентацией не только на содержание материала, но и на психопрофилактику эмоционального выгорания.

2. *Принцип сочетания в диагностических методиках вопросов и заданий словесного и практического типа* в большей степени соответствует практико-ориентированной (технологической) традиции исследования. Согласно этой традиции, диагностические средства не только имеют вид опросников и экспертных процедур, предваряющих учебно-развивающую работу. Часто они включены в содержание заданий в ходе применения активных методов обучения на занятиях. Эмоциональное

выгорание исследуется в моделируемых условиях его проявления, выявленные особенности классифицируются, исследуемые трудности профессии переформулируются в стимулы саморазвития.

Предпосылки эмоционального выгорания основываются на недостаточном владении предметными и коммуникативными технологиями, а также на ошибочной интерпретации отдельных явлений профессиональной деятельности. Психопрофилактика эмоционального выгорания происходит за счет изменения (суммирования и переработки) других точек зрения участников учебно-тренировочной группы на диагностируемые явления и события. Психопрофилактика в условиях активного обучения обеспечивается за счет психотерапевтического эффекта отстранения от проблемы, ее рационализации, определения направлений самообразовательной работы, перенесения в практику и реализации в режиме профессиональных проб с оценкой результативности. Условная формула осуществления психопрофилактики такого рода может быть выражена девизом: «Если ты вступил в профессию, для реализации которой недостаточно ресурсов, то их надо инвентаризировать и развить, насколько это возможно».

Принцип сочетания в диагностическом комплексе заданий-вопросов и практических проб обеспечивает мотивационную вовлеченность в освоение профессиональной деятельности. Преподаватель, осуществляя подготовку врачей к выполнению самостоятельной работы, максимально насыщает учебные занятия материалами, приближенными к реальной деятельности. В качестве примера такой работы может служить проведение конференции по итогам производственной практики в форме балинтовской группы. Алгоритм рассмотрения трудного случая из жизни учреждения здравоохранения или конкретного врача послужит образцом для многостороннего самостоятельного анализа профессиональных трудностей в будущем.

3. *Принцип анализа ценностно-смысловых оснований профессиональной деятельности* исходит из антропологического подхода к образованию, раскрытого в работах В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [2]. Ведущей становится идея самопреобразования, т.е. неразрывности диагностики и развития в условиях рефлексивного принятия ценностного императива профессии и освоения гуманитарных отношений.

Предпосылками эмоционального выгорания (а не его результатами) выступают искаженные смыслы и ценности профессиональной деятельности. Как доказано в исследовании Е.Г. Ожоговой, выгоранию в первую очередь подвержены работники с индивидуалистической ориентацией, «потребители» и «пользователи». Позитивным эмоциональным настроением и устойчивостью к выгоранию обладают лица с выраженной конструктивной позицией, «генераторы» и «интеграторы». Психопрофилактическая работа строится исходя из формулы-требования: «Следует вступать в профессию, если для этого есть достаточные основания; в противном случае требуется пересмотреть содержание предстоящей деятельности с учетом имеющихся возможностей таким образом, чтобы не вредить людям-пациентам».

Принцип исследования и учета ценностно-смысловых оснований профессиональной деятельности побуждает преподавателя высшей школы, занятого подготовкой высококвалифицированных кадров для сферы здравоохранения, обязывает рассматривать две важнейшие стороны профессии, смыслы деятельности и способы деятельности по профессии в их неразрывной связи в качестве специального предмета учебных занятий. Смыслы деятельности обсуждаются в ходе анализа а) мотивов профессии – творческих, широких социальных, самообразовательных; б) социально-психологических установок на результативный труд, свободу, альтруизм; в) способности к конструктивной рефлексии деятельности – интеллектуальной, кооперативной, коммуникативной, личностной; ретроспективной, ситуативной, прогностической. Способы деятельности проявятся через диагностируемые: а) креативность, трактуемую с позиций экзистенциально-гуманистической психологии; б) коммуникативность и характер профессионального общения; в) рефлексивность эмоционального восприятия содержания профессиональной деятельности.

Принцип анализа эмоционального выгорания как сопровождающего профессиональную деятельность явления позволяет определить индивидуальное соотношение должностных требований и профессиональных возможностей. Ориентация на общекультурные и общепрофессиональные компетенции, связанные со способностью к совладающему поведению, решением собственных личностных проблем, владением должным объемом профессиональной коммуникации, позволит удерживать деятельность специалиста на нормативном уровне исполнения обязанностей и уберечь работника от незапланированных эмоциональных растрат.

#### Л и т е р а т у р а

1. Болучевская В.В. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий : моногр. Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2010.
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопр. психологии. 1998. № 6. С. 3–17.
3. Третьяк С.В. Формирование у студентов ценностного отношения к гуманитарному компоненту профессионального образования (на материале преподавания иностранного языка в медицинском вузе) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2002.
4. Черникова Т.В. Изучение потребностей и устремлений студенческой молодежи в ходе занятий по психологическим дисциплинам // Становление и развитие высшего профессионального образования в национальных республиках Юга России / под ред. А.Н. Команджаева [и др.]. Элиста, 2010. С. 165–169.



*Р.А. Ахмеров*

### **Формирование основ гражданской идентичности и субъектности в психобиографическом аспекте**

The article suggests a new idea of moulding civil identity. It is based on psychobiographical aspect. To fulfill this task it's important for a child since his 1-st form at school to start learning their genealogy in a close connection with the history of their own country. It is necessary to teach a child to project their life. To achieve this goal the author suggests using methods and programmes of psychobiographical and causemetrical approaches.

*Ключевые слова:* гражданская идентичность, психобиографическая компетентность, субъект жизни.

В новых стандартах образования и концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности прежде всего подчеркивается необходимость формирования у школьников основ российской гражданской идентичности, патриотизма, субъектности в деятельности и жизни [7].

Решение этих задач возможно и на основе каузометрического психобиографического подхода (Р.А. Ахмеров, Е.И. Головаха, А.А. Кроник) [3; 4; 5]. В настоящее время нами на базе гимназии № 61 г. Набережные Челны разрабатывается программа воспитания юных граждан России.

Основная цель нашей психобиографической программы – воспитание жизнестойких граждан Российской Федерации, способных самостоятельно строить свой жизненный путь, ориентироваться на общечеловеческие ценности.

*Задачи:* сформировать у выпускников гимназии: 1) основы российской гражданской идентичности; 2) нравственно-духовные установки взаимодействия и сотрудничества в поликультурном социуме; 3) основы позитивного биографического мышления (мыслить масштабно, гибко, разумно в биографическом времени); 4) генеалогическое мышление (мыслить в историческом времени своей родословной, видеть свою значимую роль в цепи родословной); 5) жизнетворческие установки в самореализации.

Задачи 3–5 можно обозначить как психобиографическую компетентность. Нами было введено понятие «жизнетворческая компетентность», или «психобиографическая компетентность» [1], под которой мы понимаем знание родословной и истории своей семьи; знания и умения по самоанализу и проектированию возможных вариантов своей жизни, готовность к творческому поиску в трудных жизненных ситуациях. Соответственно формирование психобиографической компетентности предполагает формирование субъектных качеств личности в жизнепостроении, самореализации – воспитание жизнестойких граждан страны.

Человек, обладающий психобиографической компетентностью, являющийся субъектом своей жизни, жизнестойкий, всегда найдет способ и форму адекватного включения в общество для самореализации [1].

Воспитание жизнестойких граждан необходимо начинать с дошкольного и младшего школьного возраста. Это будет одновременно профилактикой риска деструктивных форм самореализации (алкоголизм, наркомания, уход в секты и др.) и решения жизненных проблем (суицид и др.) по той причине, что у человека будет сформирован позитивно-биографический склад мышления, логика конструктивного способа решения жизненных проблем [2].



Для укрепления в человеке субъектных начал предлагаются программы «Семь Я» (для детей дошкольного возраста) [5] и «Уроки жизнетворчества» (для старшекласников) [6].

В основу программы «Семь Я» положена идея – чем раньше ребенок узнает историю своей семьи, тем осознаннее будет строить свою жизнь, продолжать историю своего рода. Познание семейной истории происходит через оформление странички семейного альбома по разным темам совместно с родственниками, предлагаемым программой (наши имена, любимые игрушки, когда мы родились, наши профессии и др.). В результате воссоздаются значимые события семейной истории и создается «зона ближайшего биографического» развития на 10–20 лет вперед, когда повзрослевший ребенок начнет строить собственную семью и ее будущее. Цель программы – способствовать благоприятному вхождению ребёнка в мир социальных отношений через доступные ему формы познания своей родословной [5].

В настоящее время нами, согласно требованиям новых стандартов образования, разрабатывается пакет программы воспитания «Мой путь в будущее». Основные идеи нашей программы следующие. Чтобы сформировать основы гражданской идентичности, необходимо начать с составления школьником родословной своей семьи во взаимосвязи с городом (населенным пунктом), где они живут, областью, республикой и Российской Федерацией. Наша программа воспитания рассчитана на младших школьников (на четыре года). Родословные альбомы школьники составляют вместе с родителями и другими родственниками. Для успешного вхождения ребенка в мир социальных отношений необходимо значительно повысить роль семьи как проводника социализации. Процесс социализации ребенка начинается в семье. Семья для маленького ребенка является тем «внутренним условием» (по С.Л. Рубинштейну), через которое пропускается внешняя детерминация его развития.

Ребенок становится маленьким исследователем. Главное в том, что познание мира через генеалогию позволяет маленькому человеку почувствовать себя значимым звеном в цепи поколений своего рода.

В среднем звене школьного обучения формирование субъектности продолжается на примере учебных дисциплин в изучении биографии известных человечеству людей, а в старших классах – через «Уроки жизнетворчества» [6].

Уроки жизнетворчества помогают старшекласнику в поиске своего жизненного пути. Уроки основаны на освоении каузометрического метода анализа своей жизни. На основе обратной связи старшекласник учится конструктивному биографическому мышлению, получает навыки проектирования собственной жизни (Там же).

Психобиографический подход дополняет другие подходы в воспитании личности и в формировании основ гражданской идентичности, субъектности школьников. Важно то, что психобиографический подход позволяет связать воспитательные воздействия с жизненным путем человека.

#### Л и т е р а т у р а

1. Ахмеров Р.А. Биографический клуб как одна из форм психологической службы // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы»: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. г. Москва, 27–29 янв. 2010 г. М. : Общерос. общ. организация «Федерация психологов образования России», 2010. С. 100–101.
2. Ахмеров Р.А. Психобиографическая модель в организации психологической помощи // Аманьевские чтения – 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии : материалы науч. конф. 19–21 окт. 2010 г. / отв. ред. Л.А. Цветкова. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. Ч. 1. С. 523–524.
3. Ахмеров Р.А., Казанкина С.Г., Кроник А.А. [и др.]. Программы развития психобиографической компетентности: новая форма воспитания жизнестойких граждан России // Конкурентоспособный педагог и успешный ученик в системе инновационного образования России : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Казань : Изд-во ТГГПУ, 2010. С. 45–47.
4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. М. : Смысл, 2008.
5. Дозорова М.А., Кошлева Н.В., Кроник А.А. Семь Я. Программа социально-личностного развития детей дошкольного возраста. Ярославль : Изд-во «Ремдер», 2005.

6. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М. : Смысл, 2008.

7. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>.

**Е.А. Гребенникова**

### **Влияние социальной депривации на внутренний мир подростков-сирот**

The paper presents characteristics of the inner world of adolescent orphans in the situation of social deprivation, the results of an empirical research of the inner world of adolescent orphans, brought up in a boarding school, and also disclosed the connection between named mental formation and the peculiarities of their behavior and activity

*Ключевые слова: внутренний мир, подростки-сироты, социальная депривация, психосемантика.*

Серьезной негативной характеристикой современного общества является рост количества подростков, лишенных родительского попечения и воспитывающихся в условиях учреждений интернатного типа. Данные о выпускниках закрытых детских учреждений свидетельствуют о низком уровне их адаптированности к самостоятельной жизни в обществе, а также трудностях социализации. Подростки-сироты часто плохо приспособлены к самостоятельной жизни в обществе, у многих оказываются несформированными элементарные социальные навыки, искажены представления о себе, своем будущем и других людях. Особой значимостью для современной психологии образования обладает информация об особенностях развития внутреннего мира подростков, воспитывающихся в условиях социальной депривации.

Подростковый возраст традиционно считается проблемным и критическим периодом онтогенеза. Данный период несет с собой специфические проблемы, определяемые особым социальным статусом и состоянием психики подростка. Становление внутреннего мира подростка происходит на основе осознания им самого себя, общения с другими людьми и деятельности [3]. Целью настоящей статьи является выявление особенностей внутреннего мира подростков, воспитывающихся в условиях социальной депривации.

В современной психологии феномен «внутренний мир» трактуется в качестве интегрального психического образования, фиксирующего в системе субъективных значений образов самосознания, общения и деятельности существующую у человека модель действительности, которая определяет специфику проявления его внутренней и внешней активности. Структура внутреннего мира, формирующаяся на основе отражения человеком объективной действительности, состоит из трех элементов: 1) образ Я (формирующийся на основе самосознания); 2) образ Другого (формирующийся на основе общения человека с другими людьми); 3) обобщенный образ предметного мира (формирующийся на основе деятельности) (Там же).

Внутренний мир подростка – содержательное, когнитивное образование, фиксирующее особенности восприятия подростком самого себя (образ Я), других людей (образ Другого) и предметного мира (обобщенный образ предметного мира), лежащее в основе регуляции им своего поведения и деятельности [1]. Элементы внутреннего мира подростка формируются на основе самосознания, общения и деятельности. Опора на вышеизложенную модель дает возможность системно описать особенности субъективного переживания подростками-сиротами депривирующих условий закрытых детских учреждений. Для доказательства существования специфики внутреннего мира сирот подросткового возраста мы сравнили выборки подростков-сирот (11–14 лет) и юношей-сирот (15–17 лет) и получили достоверные различия по t-критерию Стьюдента по большинству пере-

менных, относящихся к конструктам их внутреннего мира (выборка исследования составила 120 подростков-сирот и 120 подростков из семей). Главным методом выявления особенностей внутреннего мира подростков-сирот выступал семантический дифференциал Ч. Осгуда (СД); для определения других психологических особенностей использовался целый ряд методик: шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан), многофакторная личностная методика (Р. Кеттелл), методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд), определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел), тест К. Томаса на конфликтность, методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич). Статистическая обработка данных включала процедуру корреляционного анализа, t-критерий Стьюдента для независимых выборок и непараметрический критерий U Манна-Уитни.

В научной литературе сложились следующие представления об особенностях самосознания подростков-сирот: а) отсутствие семьи приводит к искаженному представлению о себе, несоответствию самооценки реальным возможностям, что проявляется в нерешительности, неуверенности в незнакомой ситуации, избегании нового, низкой инициативности, стремлении выбирать такие жизненные задачи и ситуации, которые гарантировали бы успех; б) неуверенность в своих возможностях формирует у подростков-сирот пассивность, лень, стремление избегать любую продуктивную активность, успех которой не гарантирован; в) не являясь зрелой личностью, воспитанник интерната не может найти опору в собственном внутреннем мире и находит ее в идентификации со сверстниками, имеющими тот же опыт и находящимися в тех же условиях. Таким образом, у детей и подростков в закрытых детских учреждениях формируется особое «чувство Мы» [2; с. 4].

Результаты проведенного исследования показали наличие достоверных различий в конструктах образа Я подростков из семей и подростков-сирот: Я («оценка» СД,  $p < 0,001$ ); «активность» СД,  $p < 0,05$ ), Моя внешность («оценка» СД,  $p < 0,01$ ), Мой характер («оценка», «активность» СД,  $p < 0,001$ ), Мой социальный статус («оценка» СД  $p < 0,001$ ; «сила» СД  $p < 0,01$ ; «активность» СД  $p < 0,001$ ). Данные факты свидетельствуют о том, что образ Я подростков-сирот по сравнению с подростками из семей характеризуется негативным отношением к интегральному образу Я, своей внешности, своему характеру, меньшей значимостью своего социального статуса и меньшей стабильностью интегрального образа Я, представлений о собственном характере и социальном статусе. Применение корреляционного анализа позволило выявить связь образа Я подростков-сирот с особенностями их поведения и деятельности (эмоциональная оценка собственного характера связана с уровнем дезадаптации ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,001$ ) и неприятием себя ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ); стабильность социального статуса связана с фактором «Q<sub>2</sub>», Р. Кеттелла «социальность – самодостаточность» ( $r = 0,47$ ,  $p < 0,001$ ).

Роль другого человека в формировании внутреннего мира подростка очень важна. Раскроем особенности образа Другого у подростков-сирот, воспитывающихся в условиях социальной депривации. В силу того, что круг общения подростков-сирот намного уже, чем у их сверстников, воспитывающихся в семьях, особенности общения социально депривированных подростков выражаются в большей агрессивности и тревожности. С одной стороны, у подростков-сирот гипертрофированная потребность во внимании и доброжелательности взрослых, с другой – полная неудовлетворенность этой потребности. Указанные особенности общения детей со взрослыми лишают их, во-первых, важного для психологического благополучия переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, лежащих в основе формирования полноценной личности, а во-вторых, переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к окружающим людям [2]. Специфические нарушения процесса взаимодействия подростков-сирот с другими людьми могут служить симптомами определенной деформации их внутреннего мира.

Результаты проведенного исследования показали наличие достоверных различий в конструктах образа Другого у подростков из семей и подростков-сирот: Взрослый («сила» СД,  $p < 0,05$ ), Учитель («сила» СД,  $p < 0,01$ ) и Сверстник противоположного пола («сила», «активность» СД,  $p < 0,01$ ). Данные факты свидетельствуют о большей значимости фигуры взрослого и учителя для подростков-

сирот, чем для подростков из семей, и, напротив, меньшей значимости образа сверстника противоположного пола при большей его неустойчивости во внутреннем мире подростка-сироты. Применение корреляционного анализа позволило выявить связь образа Другого со склонностью к девиантному поведению. Стабильность образа взрослого связана со склонностью к аддиктивному ( $r=0,35$ ,  $p<0,001$ ) и делинквентному поведению ( $r=0,32$ ,  $p<0,001$ ), стабильность образа сверстника противоположного пола связана со склонностью к делинквентному поведению ( $r=0,35$ ,  $p<0,001$ ).

Обобщенный образ предметного мира подростков-сирот, формирующийся на основе деятельности, также имеет свои особенности, в частности, выбор деятельности зачастую неадекватен или несамостоятелен, зависит от педагогов. Пассивное отношение к жизни проявляется у подростков-сирот в моральном и материальном иждивенчестве – психологии потребительства, уверенности в том, что общество должно их обеспечивать. Динамика развития мотивации подростков-сирот не вполне благоприятна. Гедонистическая мотивация на протяжении подросткового возраста не только не ослабляется, как у их сверстников из семей, но усиливается. Мотивы воспитанников интерната более однообразны и бедны, чем у обычных подростков [2].

Результаты нашего исследования показали достоверные различия в конструктах обобщенного образа предметного мира подростков, воспитывающихся в условиях закрытых детских учреждений, по сравнению с их сверстниками из семей: Мир («оценка» СД,  $p<0,05$ ; «сила», «активность» СД,  $p<0,001$ ), Семья («оценка», «сила», «активность» СД,  $p<0,001$ ), Школа («сила» СД,  $p<0,01$ ; «активность» СД,  $p<0,05$ ), Профессия («оценка» СД,  $p<0,01$ ; «сила» СД,  $p<0,05$ ; «активность» СД,  $p<0,001$ ). Полученный результат свидетельствует о меньшей ценности, значимости и стабильности интегрального образа мира, образов семьи и профессии во внутреннем мире подростков-сирот. Образ школы также менее значим и стабилен. Применение корреляционного анализа позволило выявить связь обобщенного образа предметного мира с личностными особенностями подростков-сирот. Стабильность образа семьи имеет отрицательную связь с фактором «Н» Р. Кеттелла «робость – смелость» ( $r=-0,38$ ,  $p<0,001$ ), стабильность интегрального образа мира связана с неприятием себя ( $r=0,34$ ,  $p<0,001$ ), а неприятие себя – с ценностью профессии ( $r=0,34$ ,  $p<0,001$ ).

Таким образом, социальная депривация является важным фактором, обуславливающим специфику внутреннего мира подростков-сирот. Подростки-сироты по сравнению со своими сверстниками из семей характеризуются негативным отношением к себе и меньшей стабильностью интегрального образа Я, а также меньшей значимостью и стабильностью своего социального статуса. Образ Другого для подростков-сирот более значим и менее стабилен. Обобщенный образ предметного мира характеризуется более негативной окраской, входящие в него конструкты отличаются меньшей значимостью и стабильностью.

Информация об особенностях развития внутреннего мира подростков, воспитывающихся в условиях социальной депривации, может служить основой для организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях интернатного типа. Грамотно организованная педагогическая деятельность, направленная на формирование адекватного отношения подростков-сирот к самим себе, окружающим людям и к миру в целом, может способствовать их безболезненному вхождению во взрослую жизнь и успешной социализации.

#### Л и т е р а т у р а

1. Гребенникова Е.А. Внутренний мир подростков-сирот, воспитывающихся в условиях учреждений интернатного типа // Психология в педагогической деятельности: традиции и инновации. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. С. 328–331.
2. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. М., 1998.
3. Медведев Д.А. Развитие внутреннего мира человека в современной социокультурной среде // Психическое развитие человека и социальное влияние : кол. моногр. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. С. 91–106.
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 3-е изд. СПб. : Питер, 2007.

**М.В. Григорьева**  
**Этнопсихологическая специфика социально-психологической**  
**адаптации молодежи\***

In the article the author represents the ethnic characteristics of socio-psychological adaptation of Russian and Kazakh, the results of a comparative analysis of the individual characteristics of the socio-psychological adaptation of invariant and specific for ethnic group.

*Ключевые слова: социализация, социально-психологическая адаптация, этнос, социальная активность, адаптированность, дезадаптированность.*

Современное культурно-историческое развитие страны актуализирует проблему межэтнических взаимодействий. Политические и государственные трансформации, произошедшие в конце XX в., вызвали ряд изменений и перестроек в жизни многих этносов, входящих ранее в единое государство. Обострилась проблема этнического самосознания и социально-психологической адаптации не только мигрантов, но и этнических групп, исторически проживающих в определенной местности. Этническая социализация, не характерная ранее для сферы образования, становится все более связанной с ней, наблюдается возрастание национальной гетерогенности среди учащихся, образовательный процесс происходит в условиях поликультурности.

Активизация процессов социально-психологической адаптации ведет к изменениям социальной активности личности. Человек, постоянно находясь в условиях поддержания жизненно значимых связей с окружающим миром, вынужден в новых условиях жизни и деятельности по-новому организовывать свое взаимодействие с окружающей действительностью. Это, в свою очередь, может сопровождаться осознанием или неосознаваемостью необходимости личностного изменения и развития, активными действиями по изменению окружающей действительности или отсутствием таковых. Посредством своей социальной активности человек познает новую социально-психологическую реальность, пытается согласовать ее требования со своими потребностями и возможностями, реализует личностную активность в необходимых формах и требуемом направлении, осуществляет рефлексию своих действий и корректирует их.

Различные варианты социальной активности человека взаимосвязаны с разным качеством его жизни и переживанием различного по силе и качеству субъективного благополучия. Среди многочисленных детерминант обозначенной взаимосвязи значительны по силе и довольно специфичны этнопсихологические детерминанты. Исследователи указывают, что у разных этносов различны направленности личности в плане достижения субъективного благополучия (коллективистская или индивидуальная, направленная на личностные изменения или изменения окружающих условий), различны критерии достижения субъективного благополучия (внешние, объективные или внутренние, субъективные), специфичны также средства достижения субъективного благополучия (высокая социальная активность, напряженная рефлексия, мирозерцание и др.) [1; 2; 4 и др.].

Социальная активность личности является одной из форм общей активности адаптирующейся личности. Динамизм современных общественных взаимоотношений обуславливает постоянство и напряженность адаптационных процессов человека. С учетом этнопсихологической и возрастной специфики адаптационных процессов и их взаимосвязи с переживанием субъективного благополучия проблема активного приспособления человека к новым условиям жизни и деятельности обостряется многократно. Определение этнопсихологической специфичности взаимосвязей социальной активности личности и субъективного благополучия у молодежи является целью нашего исследования.

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности» (грант №11-06-00026 а).



В исследовании приняли участие 2 группы, относящие себя по результатам опроса к этническим группам русских и казахов (по 25 человек в каждой группе). Возраст испытуемых – 15–17 лет. Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ г. Саратова и области. Группы были выровнены по условиям социализации (кроме условий этнической социализации), мигрантов в группах не было.

Основные характеристики социальной активности выявлялись с помощью анкетирования и метода незаконченных предложений. Результаты социально-психологической адаптации определялись по тесту СПА К. Роджерса, Р. Даймона. Субъективное благополучие диагностировалось методом самооценки степени удовлетворенности различными сторонами своей жизни, а именно: собой в целом, самопрезентацией, своим развитием, отношениями с другими людьми в целом, товарищами, взрослыми в целом, учителями, родителями, условиями учебы, учебой в целом, жизнью в целом, условиями жизни, потребностями и насущными желаниями, здоровьем, со своим поведением (за основу взята структура субъективного благополучия, по Р.М. Шамионову [3]). В данной статье рассматриваются особенности социально-психологической адаптации молодых людей с учетом принадлежности их к определенному этносу. Для проверки значимости различий использован t-критерий Стьюдента.

В группе юношей и девушек, относящих себя к русским, коэффициент адаптированности равен 42 и находится в пределах нормы, указанной авторами адаптированной версии опросника СПА. Это позволяет считать, что юноши и девушки, относящие себя к русскому этносу, в целом достаточно успешно адаптируются к социуму, быстро усваивают нормы и ценности референтных групп, процесс привыкания к новой группе сопровождается в большинстве случаев позитивными эмоциями. Значимо ниже ( $t = 2,79$  при  $p < 0,01$ ) коэффициент адаптированности у казахов. Это связано, очевидно, с условиями проживания среди русскоязычного населения. Молодые люди, относящие себя к казахам, в целом труднее привыкают к новым условиям общения, вхождение в новые группы затруднено и в большинстве случаев не сопровождается ярко выраженными позитивными эмоциями.

Сравнение результатов диагностики по отдельным показателям опросника СПА двух групп показало отсутствие значимых различий по следующим шкалам: принятие других, эмоциональный комфорт, эмоциональный дискомфорт, внутренний контроль, доминирование, уход от проблем. Видно, что молодые люди, независимо от принадлежности к русскому или казахскому этносу, одинаково принимают или не принимают других людей. Результаты по данной шкале невысоки в обеих группах, что может свидетельствовать о достаточно критическом и нетерпимом отношении к окружающим у русских и казахов.

Одинаков в процессе социально-психологической адаптации по силе эмоциональный комфорт или дискомфорт. При этом, если эмоциональный комфорт выше среднего уровня, то эмоциональный дискомфорт значительно ниже среднего уровня. Одновременное отсутствие ярко выраженных позитивных и негативных эмоций в группе казахов может характеризовать их как менее эмоциональных в условиях изменения в социальном окружении. Возможно, снижение за счет этого сигнальной функции эмоций является одной из психологических причин более низкого общего показателя социально-психологической адаптации у казахов.

Довольно высокий внутренний контроль процесса социально-психологической адаптации в группе русских и казахов свидетельствует о принятии на себя ответственности за результат социально-психологической адаптации. Такие установки способствуют не только проявлению социальной активности по преобразованию окружающей социальной действительности, но и личностному преобразованию и развитию.

В обследуемых группах средне развиты доминирование и уход от проблем, что позволяет считать эти проявления ситуативными в процессе социально-психологической адаптации и не зависящими от этнической принадлежности.

Значимые различия были получены по шкале «принятие и непринятие себя». В группе казахов выше показатель принятия себя ( $t = 2,09$  при  $p < 0,05$ ), в группе русских выше показатель непринятия себя ( $t = 2,07$  при  $p < 0,05$ ). Возможно, более высокий уровень принятия себя у казахов можно объяснить развитым этническим самосознанием, когда усвоение традиций, норм и ценностей этноса способствует принятию своих этнических и личностных особенностей через позитивное отношение к своему этносу. Русские в большей степени, чем казахи, не принимают свои личностные особенности, что свидетельствует о более критичном отношении к себе, наличии внутрилличностных конфликтов, более низком уровне эмоционального благополучия. При определенных условиях это может стать внутренними резервами личностного развития.

Конфликтные отношения с другими людьми более привычны для русских, чем для казахов ( $t = 2,06$  при  $p < 0,05$ ): у первых уровень конфликтного отношения средний, у вторых – низкий. Очевидно, для русских юношей и девушек критичность развита по отношению не только к себе, но и к другим людям. Подкрепленная требовательностью к окружающим, она может создавать напряженность межличностных отношений. В то же время общая социально-психологическая адаптивность русских значимо выше, чем у казахов ( $t = 3,78$  при  $p < 0,001$ ). Объяснить такое противоречие можно различием качества, содержания и средств достижения социально-психологической адаптации в двух группах. Так, если для русских удовлетворение от процесса общения и оценка его как процесса с положительным результатом может быть только при наличии достижения согласия через преодоление трудностей, согласования индивидуальных мнений, напряженной коммуникации, понимания и взаимодействия, то для казахской группы характерными являются более спокойные межличностные ситуации, в которых они переживают состояние адаптированности.

Ожидание внешнего контроля со стороны окружающих людей в большей степени характерно для русской группы ( $t = 2,06$  при  $p < 0,05$ ), хотя развито у представителей русского этноса средне. Возможно, это связано с более развитыми коллективистскими установками и условиями социализации русских, когда достаточно сильный и протяженный во времени внешний контроль является средством достижения общих целей группы и обусловлен культурно-историческими особенностями развития русского этноса. Территориальная разреженность казахов, возможно, исторически способствовала развитию самостоятельности и индивидуалистических установок, поэтому ожидание внешнего контроля со стороны других людей не подкреплялось реальной практикой взаимодействий человека с окружающей средой и социумом. Несмотря на это, ведомость у казахов выше, чем у русских ( $t = 2,12$  при  $p < 0,05$ ), что еще раз подтверждает вывод о более развитой толерантности у казахов и о менее развитых, чем у русских, притязаниях на лидерство и доминирование.

Таким образом, проявление социальной активности русской и казахской молодежи (в частности, процессы социализации и социально-психологической адаптации в образовательной среде) имеет этнопсихологическую специфику, заключающуюся в том, что более выраженное состояние адаптированности у русских юношей и девушек по сравнению с представителями казахского этноса достигается в процессе более конфликтного и напряженного взаимодействия с окружающими людьми и ожидания внешнего контроля своих действий.

## Л и т е р а т у р а

1. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. М. : Ин-т психологии РАН, 2002.
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М. : Аспект-Пресс, 2003.
3. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004.
4. Шамионов Р.М. Этническая социализация и ее эффекты в мире изменений // Ученые записки. Серия «Психология. Педагогика». 2008. Т. 1. № 1–2. С. 3–11.

## **Воспитание в коллективе как основа развития и социализации личности**

In the article the conditions of development of the person in collective are considered, the value of the collective as humane organized community in socialization of pupils comes to light, the collective role as subject not only educational, but also social and economic activity reveals.

*Ключевые слова: развитие личности, воспитание, социализация, коллектив, субъектность, природосообразность, культуросообразность.*

Личность всегда развивается в группе. В односторонне ориентированных социоцентрических или антропоцентрических концепциях воспитания личность и группа всегда противопоставляются, а сложность их взаимоотношений снимается признанием приоритета (давления) либо сообщества над личностью (социологические теории), либо личности над сообществом с признанием ее автономности (антропологические концепции). И тот и другой подход ведет к обеднению личности.

Необходим интегративный подход, при котором коллизия «личность – сообщество» разрешается через их объединение в воспитательном процессе, представляющем собой единство непрерывного и дискретного. Воспитание состоит из ряда ситуаций (коллизий), которые могут решаться таким образом, чтобы способствовать развитию личности или сообщества. Однако в целом это всегда ведет к повышению уровня развития и личности, и сообщества, т. к. развитие одного тянет за собой развитие другого. Чем более развито сообщество (в любом плане: нравственном, интеллектуальном, эмоциональном и т. д.), тем больше возможностей получает каждый его член для своего личностного развития. И наоборот, развитие сообщества зависит от развития личностей, его составляющих. В сообществе, находящемся на высоком уровне организованности (коллективе), его интеллектуальное, нравственное, эмоциональное поля не есть простая сумма соответствующих индивидуально-личностных полей его членов. В таком сообществе любое поле вбирает в себя все лучшее, что есть у членов сообщества, нивелируя имеющиеся у них недостатки.

Идея личностной направленности воспитания в современной педагогической практике предполагает создание условий, при которых воспитанники и педагоги, *опираясь на свои индивидуальные особенности*, находят собственные способы субъективации в той или иной деятельности и в жизни вообще. Для этого необходимо создание «поля», в котором востребованы и могут развиваться личностные качества детей и взрослых. Таким «полем» может стать воспитательный коллектив.

Идея развития личности в коллективе была дискредитирована ее идеологической фальсификацией в советский период. Понятие коллектива трактовалось в основном как средство воздействия на личность, управления ею, поэтому сегодня коллектив часто отождествляется с насилием над личностью. Однако вспомним, что такое коллектив по первоисточнику: (К. Маркс) – «истинное сообщество» (*wirkliche Gemeinschaft*), т. е. тот идеал сообщества, в котором процесс экспликации человеческой индивидуальности придет к своей вершине, когда в обществе будут созданы структуры, отношения, обеспечивающие максимальную востребованность и развитие неповторимо индивидуального потенциала каждого члена общества, а не только отдельных его представителей.

Современная философская антропология устанавливает в качестве фундаментальной посылки неразрывную связь человека с обществом, отмечая при этом противоречивость этой связи (слитность – дистанцированность, объективация – субъективация, целостность – функциональность). В зависимости от способов разрешения этих противоречий человеческое сообщество может иметь конструктивное или деструктивное значение для развития личности [1].

Мысль о том, что необходимым средством для развития личности является сообщество, прослеживается во многих современных психологических концепциях. В. Франкл утверждает: «Человек вообще является человеком тогда и поскольку, когда и поскольку он как духовное существо выходит за пределы своего телесного и душевного бытия» [4; с. 111]. Здесь Франкл называет важней-

шую характеристику человека — трансцендентность. «Самолет не перестает, конечно, быть самолетом, когда он движется по земле, — пишет Франкл, — но лишь поднявшись в воздух, он доказывает, что он самолет. Точно так же человек начинает вести себя как человек, лишь когда он в состоянии преодолеть уровень психофизически-организмической данности и отнестись к самому себе... <...> Существование человека в полной мере обретает смысл лишь в сообществе. Таким образом, в этом смысле ценность человека зависит от сообщества... Смысл сообщества держится на индивидуальности каждого его члена, а смысл личности проистекает из смысла сообщества» [4; с. 199]. Следовательно, по мнению Франкла, неповторимость человеческой личности обнаруживает свой внутренний смысл в той роли, какую личность играет в целостном сообществе. Смысл человеческого индивида как личности трансцендирует его границы в направлении к сообществу. Именно направленность к сообществу позволяет смыслу индивидуальности превзойти собственные пределы.

Важнейшее значение для понимания механизмов развития личности имеет идея В.И. Слободчикова о ситуации развития как совокупности предпосылок и условий, преобразуемых в пространстве связи и отношений между его со-участниками. Он вводит понятие со-бытийной общности, которую рассматривает как источник развития субъективности.

Человек всегда живет в определенном социальном ансамбле, и его становление как личности осуществляется в обществе. Личность не может быть «извлечена» из совокупности отношений между индивидом и обществом. «Схватить» уникальность индивида можно только путем сравнения действий конкретного лица с подобными действиями других. При этом важную роль в развитии индивида, выборе ценностей, социальной позиции и т. д. играет человеческая субъектность.

Однако общество далеко не всегда ориентируется на то, чтобы неповторимые субъектные качества индивидуумов сделать главными двигателями развития человека и общества. Опыт истории свидетельствует о том, что имеется масса обстоятельств, связанных с развитием общества, его структур, которые приводят к тому, что людям вместо субъектно-личностных качеств требуются лишь стереотипность мышления и деятельности.

Можно высказать суждение о том, что на разных исторических этапах в зависимости от разных типов складывающихся социальных общностей формируются и разные условия, стимулирующие или, наоборот, блокирующие развитие человеческой субъектности, неповторимости. Социальная общность может стать при этом как конструктивным, так и деструктивным фактором человеческой жизнедеятельности.

Необходимый смысл влияния сообщества на развитие личности заключается, во-первых, в усвоении ею культурно-ценностных ориентаций общества, и через это усвоение человек вырабатывает, корректирует свои духовно-ценностные ориентиры, осознает свое место в обществе. Во-вторых, воздействие общности проявляется в становлении социальной базы человеческого бытия.

Воспитание в детском сообществе тоже может иметь как отрицательное влияние на становление личности его членов, так и положительное. Тот или иной результат в самом общем виде будет напрямую зависеть от степени приближения сообщества к его высшему уровню — коллективу в истинном смысле этого слова как высокоорганизованному гуманному сообществу.

В научном смысле коллектив является высшей формой развития группы и представляет собой *социально-психологическую общность*. *Коллектив — это открытое гуманное сообщество людей с демократическим самоуправлением и гуманистическими отношениями, которые опосредуются социально ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности.*

Значение коллектива для развития личности основано прежде всего на том, что *воспитание в коллективе является природосообразным*, т. к. оно соответствует социальной природе человека. Воспитание реализует связь человека с обществом через воспитательный коллектив, который, будучи идеальной моделью общества (отношений в обществе), дает возможность каждой личности проживать ситуации общественного опыта, причем, что очень важно, делать это *в защищенных условиях гуманного организованного сообщества.*

Природосообразность как ведущая основа коллективного воспитания проявляется также в том, что коллективная деятельность соответствует психологическим закономерностям личностного развития, т.к. создает условия для проявления субъектной активности, становления субъектности детей и подростков. Коллектив является тем «полем», где воспитанники могут развивать свою субъектность. Природа подростка, юноши требует активного действия. Организация разнообразной и романтически окрашенной деятельности (игра, символика и т.д.) отвечает возрастным особенностям подростков и юношей, их потребности в активности, общении, дает основу для развития воображения, фантазии. Если педагоги не могут организовать учащимся «поле» для проявления своей активности, то последние сами начинают искать его, и не всегда это является нравственным, полезным для развития личности.

Важнейшее значение для развития каждой личности имеют организация в коллективах *гармоничного комплекса разнообразных видов жизнедеятельности* (производственной, учебной, культурной, бытовой и т.д.), создание определенного *образа (уклада) жизни*. При этом обеспечиваются условия, при которых каждый член коллектива может обрести смысл своей жизни, осознать свою «миссию», поставить перед собой собственную жизненную задачу, проявить субъектную активность, т. е. активность, развиваемую самим субъектом, организуемую и контролируемую им самим. Условием, обеспечивающим реализацию субъектной активности, является субъектный опыт.

Разрешая противоречие между своими возможностями и требованиями коллективной жизнедеятельности, противоречия между множеством влияний, существующих в коллективе, воспитанник приобретает *субъектный опыт*, позволяющий ему самому строить свои отношения, в конечном счете – Жизнь. Одни люди зависят от хода жизненных событий, другие – предвидят, организуют и направляют их. Центральная проблема личной жизни – сможет или не сможет личность стать субъектом собственной жизни.

Природосообразность коллективного воспитания имеет своим следствием реализацию *принципа культуросообразности*, согласно которому коллективная жизнедеятельность в процессе воспитания изоморфно отражает жизнь всего общества. Вступая в процесс многообразной деятельности в коллективе, в различные отношения, воспитанники как бы «пропитываются» культурой того общества, в котором они живут, и не только присваивают накопленный опыт, но и развивают такие личностные качества, которые позволяют им вырабатывать новые ценности и в стремлении к новым смыслам возвышаться в своем дальнейшем развитии и самоактуализации.

При этом особенность погружения воспитанников в деятельность состоит в том, что организуется коллективная мыследеятельность, коллективное эмоциональное сопереживание и т. д. В этих ситуациях формируются способы общения, мышления, понимания, действия, которые рефлексированы и за счет рефлексии обобщаются, символизируются в специальные средства, закрепляются в схемах и знаковых формах, переходят из внешнего плана во внутренний план действия. При этом каждый член коллектива в процессе рефлексии такой деятельности «берет» столько, сколько позволяют ему его способности, развитие, но с ориентировкой на последующую эволюцию. Это в высшей степени гуманный подход, т. к. в коллективной деятельности, видя рядом с собой образцы более высокого уровня, каждый имеет перспективу своего личностного дальнейшего движения.

В едином процессе коллективной и индивидуальной рефлексии и мыследеятельности, коллективных и индивидуальных эмоциональных переживаний и волевых устремлений воспитанники «выращивают» свою культуру, адекватную культуре общества. Следует иметь в виду, что сущность коллектива – это не столько форма его организации, сколько те *отношения*, которые ему присущи, та *атмосфера*, которая ему свойственна, та система человеческих *ценностей*, которая в нем принята. Фундаментальное значение коллектива в воспитании определяется именно тем, что в нем конструируется *модель отношений*, существующих в обществе. Каждый член коллектива приобретает опыт гармонизации своих отношений с другими людьми. В коллективе так или иначе действует целостный комплекс всех основных типов социальных отношений. Они воплощают-



ся в организационно-управленческой, морально-психологической, хозяйственно-трудовой, правовой, эмоционально-эстетической основах жизнедеятельности коллектива. Это база для полноценного и целостного развития личности. Многообразие видов коллективной деятельности и отношений, широкие возможности для индивидуального выбора – основа социализации личности и становления ее индивидуальности.

Истинный коллектив, создавая сеть отношений, адекватную отношениям в обществе, выполняет *охранительно-стабилизирующую функцию* в воспитании. Он как бы фильтрует негативные воздействия общества, защищает личность, создавая условия, комфортные для самочувствия детей, их раскрепощенности, творчества.

Члены коллектива научаются гармонизировать свои отношения с людьми как по вертикали, так и по горизонтали – с участниками коллектива, людьми, не входящими в данный коллектив, вообще с социумом. В русле процесса гармонизации подростки, юноши и девушки приобретают опыт разрешения конфликтов, поддержки, помощи, сотрудничества, умений, отстаивать свои позиции и т.д. Все это осуществляется при прямой и косвенной поддержке коллектива, и, таким образом, коллектив выполняет функции защиты, охраны физического и психологического здоровья детей, их естественной социализации, развития их природных данных через проявления субъектной активности, выращивания «культуросообразных» свойств личности.

Коллективная жизнь, построенная по законам гуманизма, справедливости, педагогически целесообразная организация деятельности воспитанников являются субъективным фактором воспитания. Однако всегда существуют и объективные факторы, т. е. независимые от воли и сознания людей закономерности, которые свойственны социально-педагогическим процессам. На практике между этими факторами всегда было, есть и будет рассогласование. В критические, переломные для общества периоды это рассогласование становится особенно большим. Именно в это время, как правило, появляется много детей-беспризорников. Это было во времена Макаренко («дефективный» социальный опыт воспитанников), это наблюдается и сегодня, когда в нашем обществе происходит смена общественных ценностей, существует экономическая нестабильность, изменяется социальный статус людей, разрушаются семьи и т. д.

Коллективная гуманистическая организация жизнедеятельности детей и подростков (субъективный фактор) помогает каждому ребенку противостоять негативным влияниям объективных условий не в одиночку, а в коллективе. И не только противостоять, но и в процессе этой деятельности, борьбы развивать способности оценивания, свободного выбора, рефлексии, ответственности и других субъектных качеств, которые позволяют каждой личности развиваться, самоутверждаться и в конечном итоге реализовывать себя.

Необходимо не только учитывать извечное рассогласование субъективных и объективных факторов воспитания, но и делать это рассогласование источником и фактором становления каждой личности в условиях гуманистически организованной коллективной жизнедеятельности.

Неразрывная связь воспитания в коллективе с реальной жизнью является необходимым условием развития личности воспитанников. Подлинное понимание развития сознания и психики человека, по мнению С.Л. Рубинштейна, требует их включения в реальный контекст жизни и деятельности людей [3].

Еще в начале своей деятельности А.С. Макаренко утверждал: «Полное отрешение от мысли, что для хорошей школы нужны прежде всего хорошие методы в стенах класса. Для хорошей школы, прежде всего, нужна научно организованная система всех влияний» [2, с. 11]. Настоящее воспитание, по его мнению, осуществляется путем непосредственного включения детей и молодежи в жизнь общества.

В практике гуманного воспитания не должно быть действия явной, «голой» педагогической сущности, не нашедшей своего воплощения в логике условий и деятельности коллектива и личности, в системе их отношений. Педагогическая целесообразность требует, чтобы воспитание опира-

лось на логику обстоятельств жизнедеятельности личности в коллективе и на требования жизни. Ведущим направлением воспитательного процесса должно стать *опосредованное педагогическое влияние*, т. е. преломленное через жизненные интересы и действия коллектива и личности, воспитанника и воспитателя.

При этом воспитание осуществляется как гуманистическое «деликатное» прикосновение, когда *педагогические действия не отличны от жизни*. Каждый ребенок чувствует себя прежде всего гражданином, человеком, а не пассивным объектом воспитания. Социализация личности в этих условиях – не одно из направлений работы с детьми, как это сегодня часто понимается, а сущностное, органически присущее воспитанию свойство. Лишь при данной условии воспитание может подняться к вершинам гуманизма и нравственности, творческого развития личности.

Очень важно, чтобы учебно-воспитательные учреждения являлись *субъектами не только воспитательной, но и социально-экономической деятельности*. Им должны быть предоставлены несомненное право и обязанность активно участвовать в социально-экономическом и культурном преобразовании общества. Прежде всего это предполагает постановку перед коллективом учреждения социально значимых задач, в решении которых каждый воспитанник находит удовлетворение своим потребностям, связывая с ними свои жизненно важные задачи.

Включение воспитанников в реальный социум через защищающий их коллектив учебно-воспитательного учреждения, являющийся субъектом социально-экономической деятельности, обеспечивает гармонию в отношениях личности и общества, создает условия для становления субъектного опыта детей и подростков (т. е. для их развития) в русле взаимодействия индивидуального и коллективного опыта. Это углубляет субъектный опыт, выводит его на уровень социальных перспектив, обеспечивает его оптимистическую устремленность в будущее.

#### Л и т е р а т у р а

1. Барулин В.С. Социально-философская антропология. М., 1994.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. М., 1983. Т. 1.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. М., 1989. Т. II.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

#### **Л.Л. Дикевич, И.М. Осипенко** **Психологические особенности нравственных представлений** **у современной молодежи\***

This research aim is pointing out the structure of youth's moral ideas at the present stage of the Russian society development (Smolensk region as an example); studying of integrity, systematic character and discrepancy of youth's moral ideas at the level of social and individual consciousness. Moral ideas have been studied on the basis of the approach offered by Azuma and Kochivagi, Sternberg, Ratti, N.L.Smirnova, M.I.Volovikova in the line of researches of social ideas (S.Moskovichi, K.A.Abulkhanova-Slavskya).

*Ключевые слова: нравственные представления личности, обыденные представления о порядочном человеке, социальные представления личности.*

Современное состояние российского общества – состояние экономических, политических и социальных трансформаций – актуализирует вопросы, обращенные к нравственному сознанию личности, личностному выбору и самоопределению. Изменения, происходящие в России, затрагивают каждую личность, и любой из нас делает свой выбор относительно способа отношения к со-

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 07-06-58611 а/Ц).

бытия общественной жизни, другим людям и самому себе. В связи с этим на современном этапе развития российского общества актуальным является вопрос: «Что происходит с нравственным сознанием каждой личности в современных условиях?». Особенно, если речь идет о нравственных представлениях подрастающего поколения, у которого моральные взгляды только складываются и реализуются в поведении и отношениях с другими людьми.

Целью предпринятого нами эмпирического исследования стало изучение обыденных представлений о порядочном человеке среди молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях (на примере Смоленского региона). Интерес к данной выборке определяется тем, что с этой социальной группой, по нашему мнению, во многом связаны перспективы социально-экономического и культурного развития общества.

Представления о порядочном человеке исследовались с опорой на положения, предложенные Азумой и Кошиваги, Стенрбергом, Ратти, Н.Л. Смирновой в русле изучения социальных представлений (С. Московичи, К.А. Абульханова-Славская).

Данный подход включает два этапа. На первом этапе проводится индивидуальное исследование, в котором испытуемых просят в виде свободного рассказа описать порядочного человека. Затем с помощью контент-анализа ответов составляется бланк с утверждениями. На втором этапе эксперимента испытуемого просят вспомнить порядочного человека, известного ему лично, и оценить его по каждому из утверждений с помощью трехбалльной шкалы. Указываются пол и возраст описываемого лица, а также пол и возраст опрашиваемого.

Теоретическую основу исследования составили этическая концепция С.Л. Рубинштейна, работы К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского и др. Особое внимание уделялось специфике представлений о нравственном идеале в российском менталитете, выделенной в работах М.И. Воловиковой.

Хочется отметить, что к настоящему времени в психологической науке накоплен богатейший эмпирический материал в области нравственной психологии. Это исследования Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, В.В. Знакова, В.А. Елисеева, В.Д. Шадрикова.

Получены данные о структуре нравственных представлений для респондентов разных групп (подростки, молодежь) (М.И. Воловикова, Л.Л. Дикевич, 1996–1999); осуществлено кросскультурное сравнение нравственных представлений русских и якутов (М.И. Воловикова, Н.Д. Елисеева); исследованы представления современных подростков о любимом герое, представления о «типично русском человеке» (М.И. Воловикова); прослежена позитивная роль традиций и праздников в сохранении и передаче новым поколениям представлений о нравственных ценностях и идеалах (М.И. Воловикова, 2005).

В нашем исследовании приняли участие 134 студента из высших учебных заведений города Смоленска, средний возраст которых составил 22 года. В ходе проведенного исследования и детальной математико-статистической обработки полученных данных было выявлено 6 факторов (74,01% от общей дисперсии), задающих пространство социальных представлений о порядочном человеке у современной студенческой молодежи.

Первый фактор – «конвенциональный» (факторная нагрузка равна 15,77%). В него вошли следующие характеристики: *не нарушает закон* (0,891), *соблюдает закон* (0,818), *не врет* (0,556), *не лицемерит* (0,429), *не ворует* (0,404), *скромный* (0,310), *веселый* (0,211), *с чувством юмора* (0,227). Характеристики, входящие в этот фактор, показывают нам, что социальные представления о порядочном человеке у современной молодежи предположительно связаны с наличием у такого человека выраженного правового сознания, которое формируется в процессе правовой социализации.

Второй фактор (факторная нагрузка 7,26%) – «ассертивный». В него вошли такие характеристики: *волевой* (0,756), *независимый* (0,608), *смелый* (0,601), *целеустремленный* (0,590), *с чувством собственного достоинства* (0,566), *уверенный в себе* (0,482), *оптимист* (0,467), *веселый* (0,426), *говорящий правду в глаза* (0,357), *общительный* (0,325). Можно сделать предположение, что сту-

денты рассматривают порядочность человека через призму наличия у него волевых качеств, личной инициативы, успешности в сфере межличностных отношений.

Третий фактор (факторная нагрузка 4,69%) – «культурно-когнитивный». В него вошли такие характеристики: *начитанный* (0,805), *эрудированный* (0,802), *мудрый* (0,555), *умный* (0,531), *образованный* (0,480), *интеллигентный* (0,421), *культурный* (0,346), *рассудительный* (0,329), *соблюдает правила этикета* (0,315). Смысловая нагрузка данного фактора свидетельствует о том, что молодежь видит порядочного человека как носителя культуры, знаний, этикета.

Четвертый фактор (4,417%) – «фактор помощи» – включил в себя следующие характеристики: *не жадный* (0,809), *помогает в трудную минуту* (0,659), *добрый* (0,570), *бескорыстный* (0,484), *щедрый* (0,452), *доброжелательный* (0,436), *отзывчивый* (0,413), *надежный* (0,372), *уважает других людей* (0,322). В своих ответах респонденты отмечали, что порядочный человек – это тот, кто поможет в трудную минуту, отзовется на просьбу Другого, проявит внимание и бескорыстность.

Пятый фактор (3,85%) – «патриотизм» – включает следующие характеристики: *любит Родину* (0,857), *защищать Родину* (0,853), *заботиться об окружающей среде* (0,485). Полученные результаты свидетельствуют о том, что молодежь порядочному человеку приписывает характеристики, отражающие положительное отношение к своей Родине, наличие чувства патриотизма и гражданской позиции, преданность своему Отечеству и стремление служить его интересам. Предполагаем, что для респондентов порядочный человек – это гражданин своей страны, который собственным примером олицетворяет понятие «патриотизм», служит Родине своим ежедневным трудом, поступками и делами и является примером для других.

Шестой фактор (3,46%) – «хозяйственность, рациональность». В него вошли такие характеристики, как *трудолюбивый* (0,774), *аккуратный* (0,709), *бережливый* (0,593), *образованный* (0,526), *красивый* (0,405), *добросовестный* (0,374), *не сплетничает* (0,349). По-видимому, социальные представления о порядочном человеке среди студенческой молодежи связаны с трудовой этикой, куда входят такие составляющие, как рациональность, трудолюбие, аккуратность, практицизм.

Таким образом, социальные представления студенческой молодежи о порядочном человеке содержательно связаны с представлениями о соблюдении закона, причем как закона юридического, так и нравственного; представлениями о независимости суждений и когнитивно-культурных характеристиках личности, а также возможностью оказания бескорыстной помощи и проявлением чувства патриотизма. Нравственные представления характеризуются целостностью, зрелостью и непротиворечивостью, что может выступать в качестве позитивного прогноза относительно нравственного здоровья и благополучия.

## Л и т е р а т у р а

1. Абульханова К.А. Социальные представления личности // Современная психология. Состояние и перспективы исследования. Ч. 3. Социальные представления и мышление личности. М. : ИП РАН, 2002.
2. Воловикова М.И. Представления русских о нравственном идеале. М. : ИП РАН, 2005.
3. Дикевич (Гренкова) Л.Л. Нравственные представления современной молодежи // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе / под ред. М.И. Воловиковой. М. : ИП РАН, 1999. С. 48–49.
4. Дикевич Л.Л., Осипенко И.М. Обыденные представления о порядочном человеке русской молодежи (на примере Смоленского региона) // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии : материалы Междунар. науч. конф. 29–30 мая 2008 г. : в 2 т. Смоленск : Изд-во «Универсум», 2008. Т.1. С.192–199.
5. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. № 1–2.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997.

**О.В. Ермакович**  
**Взаимосвязь изменений личностных ценностей  
и стрессонагруженности студентов**

The interrelation of changes of values and presence of stress at students as a result of long research is established, factors of sources of stress of the first-year students are revealed.

*Ключевые слова: стрессонагруженность, личностные ценности.*

В рамках модернизации системы высшего образования России в связи с динамичными изменениями, происходящими в нашей стране, осуществляется подготовка конкурентоспособных специалистов, важными профессиональными характеристиками которых являются позитивное отношение к деятельности, эмоциональная стабильность, прогнозируемость развития личности. У современных студентов, испытывающих высокие интеллектуальные и эмоциональные нагрузки в процессе обучения в вузе, сегодня часто наблюдается отрицательная динамика отношения к учебной деятельности. Одной из причин такого положения является снижение уровня их стрессоустойчивости [3].

Под стрессонагруженностью понимается суммарная интенсивность воздействия внешних и внутренних факторов, приводящих к стрессу индивида.

Изучение процессов регуляции деятельности, психических состояний, психологической устойчивости к стрессу является сегодня, как никогда, актуальным направлением научных и практических исследований в психологии, что непременно должно привести к созданию эффективных профилактических методик противодействия стрессорам – по меньшей мере, в профессиональной деятельности. В связи с этим актуальность исследования определяется, с одной стороны, недостаточной теоретической разработанностью проблемы влияния стрессонагруженности на личностные факторы студентов в процессе обучения, с другой – необходимостью создания научно обоснованных, личностно ориентированных стратегий профилактики данного явления и коррекции его дезадаптивных последствий у рассматриваемой категории.

Актуальность исследования ценностей у студентов определяется в первую очередь тем, что, по мнению многих исследователей, именно система ценностных направленностей во многом определяет формирование личности человека [2]. Способность к познанию себя и окружающих, возрастающая по мере приобретения молодыми людьми социального опыта, является тем фактором, который определяет изменения, происходящие в системе ценностей.

Цель эмпирического исследования – выявить взаимосвязь изменений личностных ценностей и стрессонагруженности студентов [1].

Для изучения изменений личностных ценностей студентов было проведено лонгитюдное исследование (сентябрь – декабрь 2010 г.), которое проводилось в ведущем техническом университете г. Самары, участие приняли 178 студентов (как юноши, так и девушки), представители разных групп (9 групп, возрастной диапазон от 17 до 20 лет). На первом и втором этапах исследования ценности студентов были измерены методикой «Аксиологическая направленность личности» АНЛ4 А.В. Капцова. Данная методика позволяет исследовать личность с точки зрения ее интересов, идеалов, жизненных целей и личностных ценностей, которыми человек руководствуется в своей жизни. На втором этапе также была измерена стрессонагруженность студентов методикой стрессовой нагруженности студентов А.А. Юсман, являющейся модификацией «Методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» Холмса, Раге [4].

В результате перечень самых значимых стрессовых ситуаций, полученный в ходе исследования 9 групп студентов первого курса, оказался следующим. Для 99% студентов самым сильнодействующим стрессовым фактором является приближение сессии. На стрессонагруженность студентов (87%) в значительной степени влияет такой фактор, как ранний подъем на учебу. Нужно отметить вовремя не выполненное задание как фактор, интенсивно действующий на стрессовую ситуа-



цию (86%). Также для большинства студентов (84%) сильным фактором стрессонагруженности оказалось поступление в высшее учебное заведение. Немаловажно указать такой фактор стрессонагруженности учащихся, как опоздание на занятия, впоследствии 83% студентов испытывают его интенсивное воздействие. 67% студентов приходится испытывать стрессогенное воздействие из-за загруженности в учебе и лени, которая препятствует успешной учебной деятельности. Наконец, 59% студентов подвергаются стрессу из-за академических задолженностей, возникающих во время учебы.

Для того чтобы выявить динамику ценностных изменений, было проведено сравнение ценностного портрета студентов по первому и второму исследованиям. Сравнительный анализ после первого исследования ценностей показал, что у студентов преобладала ценность материально-благополучия и образования. Отмечено также преобладание ценностей духовного удовлетворения и креативности. После проведения второго исследования ценностей у студентов было выявлено снижение уровня ценности материального благополучия. Важно отметить повышение ценности сохранения индивидуальности и увеличение ценности общественной жизни с повышением ценности увлечений. Сравнительный анализ результатов между первым и вторым исследованием ценностей у юношей показал, что в первом исследовании преобладала ценность «материальное благополучие». Далее было отмечено снижение ценностей креативности и духовного удовлетворения. У девушек сравнительный анализ выявил увеличение большинства ценностей по сравнению с результатами первого исследования.

Для того чтобы выявить изменения ценностей, была найдена разность между результатами первого и второго исследований ценностной сферы студентов. В результате установлено распределение студентов с различным уровнем стрессовой нагруженности. По результатам опроса 91% студентов имеют низкую стрессовую нагруженность, 8% студентов – средний уровень стрессонагруженности, и только у 1% студентов наблюдается высокая стрессовая нагруженность.

Чтобы выявить наличие взаимосвязи изменений ценностей и стрессонагруженности, был использован коэффициент корреляции Спирмена. У девушек имеется прямо пропорциональная взаимосвязь стрессонагруженности и изменения ценности «материальное благополучие» (0,3 при  $p < 0,05$ ). Данная связь говорит о том, что с увеличением переживания стрессов у девушек растет изменение ценности «материальное благополучие». Это может приводить к тому, что при нервном перенапряжении у девушек возникает защитная реакция, выражающаяся в желании отвлечься осуществлением каких-либо материальных приобретений, от которых девушки получали бы удовлетворение. В результате вычисления коэффициента корреляции Спирмена между изменениями ценностей и тремя уровнями стрессонагруженности у студентов были получены следующие взаимосвязи. Существует прямо пропорциональная взаимосвязь среднего уровня стрессонагруженности у студентов и изменения ценности общественной жизни (0,6 при  $p < 0,05$ ), т.е. чем сильнее студенты со средним уровнем стрессонагруженности испытывают воздействие стрессогенных факторов учебной деятельности, тем ярче отмечается увеличение ценности общественной жизни. Для того чтобы выделить различия в изменениях ценностей, был использован кластерный анализ. После разделения изменений ценностей на два уровня (средний и низкий) была выявлена прямо пропорциональная связь между низким уровнем изменений ценностей у юношей и стрессонагруженностью (0,4 при  $p < 0,05$ ). Можно предположить, что чем сильнее воздействие стрессогенных факторов учебной деятельности, тем более юноши подвержены изменениям в своей ценностной сфере.

Исходя из вышесказанного, следует сделать вывод о том, что выявлено наличие взаимосвязи изменений ценностей и стрессонагруженности. Результаты данного исследования могут быть рекомендованы психологам, работающим со студентами в высших учебных заведениях.

#### Л и т е р а т у р а

1. Карпушина Л.В., Капцов А.В. Психология ценностей российской молодежи : моногр. Самара : Изд-во СНЦ РАН, 2009.
2. Сурина И.А. Ценности. Ценностные ориентации. Ценностное пространство: вопросы теории и методологии. М. : Социум, 2000.

3. Востриков А.А. Уравновешенность и устойчивость к стрессу. М. : Мысль, 2003.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2004.

**Б.В. Кайгородов, В.Д. Николаенко**  
**Воспитание лидерства, предпринимательства как аспект социализации  
в юношеском возрасте**

The article covers a problem of leadership and business education in the university. Their phenomenology is revealed. It is stated that leadership and business education in the university is connected with social formation and development of a growing person. The author of the article proves that leadership and business education can be used as the process of individualization, as one of socialization processes.

*Ключевые слова: лидерство, социализация, индивидуализация, особенности лидерства, воспитание.*

В современном менеджменте и психологии разворачивается дискуссия по поводу определения детерминант образования лидерства и предпринимательства. Выделяются две противоположные точки зрения. Одна утверждает, что лидерами и предпринимателями рождаются, другая – становятся. До сих пор остается открытым вопрос: лидерство и предпринимательство – заданность или данность? От ответа на этот вопрос зависит решение проблемы подготовки новых лидеров, сохранения «старых», определения индивидуально-психологических особенностей и разработка типологии лидеров, понимание взаимосвязи лидера и последователей.

Мы убеждены, что лидерство и предпринимательство есть производная или один из результатов социального становления и развития личности человека, или, другими словами, процесса социализации.

Социализация нами рассматривается как двуединый процесс – социализации и индивидуализации [4]. Как двуединый поток она выступает тогда, когда эти процессы в пространстве социального становления и развития личности растущего человека обладают следующими характеристиками: симметричностью и синхронностью. Углубление одного процесса требует усиления другого. На определенных этапах онтогенеза эти процессы пересекаются, образуют основу для развития лидерства. На этом перекрестке устанавливаются соотношения между продуктами или результатами процессов адаптации и индивидуализации. Преобладание во времени и пространстве развития личности процесса адаптации делает человека подчиненным, проявление индивидуализации задает основу для раскрытия и реализации потенциала к лидерству и предпринимательству. Другими словами, лидерство и предпринимательство есть результат соотношения процессов адаптации и индивидуализации. На перекрестке этих процессов формируются основные качества, образующие лидерство и предпринимательство: харизматичность, целеустремленность, уверенность в себе, настойчивость, страстность, любовь к делу и др. Качества лидерства и процесс индивидуализации образуют единство. С одной стороны, качества есть результат индивидуализации, с другой – эти качества влияют на ее протекание (облегчают или затрудняют). Манегетти отмечал, что гений – это всегда феномен индивидуальности, а лидеры – это множество маленьких гениев жизни [2], что еще раз подтверждает мысль о том, что индивидуализация формирует в человеке мужество в отстаивании своей исключительности, неповторимости и особенности. Другие люди «воюют» с этим, боятся этого, но и восхищаются этим. Психология человека такова, что он тянется к исключительному, «совершенному» и т.д. Поэтому люди с выраженной индивидуальностью притягивают других людей. Конечно, этого недостаточно, т. к. лидер не только притягивает других, он удерживает их.

живает их рядом с собой. Если он не сможет удержать их, то не будет влиять на них и, как следствие, не будет являться лидером.

В процессе социализации, когда актуализируется и преобладает процесс адаптации, человек вводится в зону комфорта, которая его успокаивает. Это вызвано тем, что он принимает нормы, правила, сживает с ними и чувствует себя комфортно, испытывает состояние благополучия. Зона комфорта для каждого человека индивидуальна, она определяет стандарт успеха человека. Отсюда следует, что у каждого человека есть своя «зона комфорта», обуславливающая провал или успех. Частое и долгое пребывание в «зоне комфорта» приводит к статике, и человек успокаивается. В этой зоне минимизируются движения и осуществляются в определенных направлениях, созданных человеком под воздействием требований социума. Ясно, что пока человек не выйдет за пределы «комфортной зоны», он никогда не сможет расти, развиваться и стать успешным в чем-либо. Причиной того, что люди не желают покинуть «комфортную зону», являются страхи, избегание неуспеха, «провала».

Успешные люди, к которым мы относим лидеров, не боятся провалов и готовы пойти на риск. Человек, выходящий за пределы комфорта, является лидером и предпринимателем. Причины, по которым одни предприниматели успешны, а другие – нет, всегда вызвали интерес у специалистов. Например, определены три группы составляющих личности, в значительной мере влияющие на результат будущей деятельности человека, планирующего открыть свое дело. Это деловые навыки; личные качества; «надситуативная» активность [3] – способность идти на необходимые риски и жертвы ради воплощения своего замысла в жизнь. «Надситуативная» активность позволяет предпринимателю выйти за пределы ситуации, увидеть новые цели, стоящие вне конкретной ситуации, но и ею порожаемые. Эти три личностных составляющих позволяют выделить необходимые навыки и умения, способствующие лидеру и предпринимателю реализовать себя.

1. Высокая общеобразовательная и профессиональная подготовка. Это необходимо, но недостаточно. Можно привести много примеров, иллюстрирующих обратное. Например, предприниматель имеет отличное экономическое образование, но дела его идут неуспешно. Необходимо сочетать профессиональную подготовку с развитием, а лучше – с воспитанием эмоционального интеллекта.

2. Умения понять и анализировать кластер, в котором предполагается открыть свое дело (сформированные непосредственно перед созданием нового предприятия).

3. Умения управлять людьми.

4. Желание и умения реализовывать потенциал лидерства и предпринимательства. Только в этом случае человек заявляет о себе как о лидере и предпринимателе и может влиять на людей и иметь последователей. Лидер формирует команду и сам становится ее участником.

5. Умения общаться с людьми, будь то управление персоналом, работа в группе, переговоры с деловыми партнерами или отношения с клиентом, разрешение конфликтов и управление ими, т. е. большое значение для обеспечения успеха имеет наличие высокой социальной компетенции.

Основными составляющими социальной компетенции являются коммуникационные способности, контактность, готовность и умение разрешать конфликты, внимание к партнеру, умение слушать, чувство ответственности, эмоциональная устойчивость, мотивационные способности, стремление обучаться, способность к самоанализу, чувство справедливости. Обладая этими качествами, начинающий предприниматель, как правило, оказывается в состоянии решать встающие перед ним задачи.

Что касается личных качеств, то среди множества черт характера можно выделить шесть свойств, которыми обладают почти все успешные предприниматели: потребность в достижениях, инициатива, вера в себя, смелость, знание и понимание себя. Понимание себя позволяет предпринимателю и лидеру разобраться в своих желаниях, мотивах и целях. Это важно при планировании собственной деятельности. Человек, который знает и понимает себя, лучше разбирается в других людях, а это помогает ему эффективно управлять.

Опрос представителей среднего и малого бизнеса позволил выделить личностные качества, обеспечивающие им эффективную деятельность в бизнесе: способность быстро принимать неожиданные решения, продуктивно работать в «пиковом» состоянии; уверенное поведение, умение рисковать; коммуникативные преимущества; агрессивность характера; целеполагание; креативность, харизматичность, интуиция; умение работать с людьми; устойчивость поведенческих и ценностных стратегий в различных ситуациях; спокойное отношение к своим недостаткам, высокий уровень самооценки. Многие в этот список добавляют оптимизм. По нашему мнению, он как стратегия поведения, не всегда оптимален. Пессимизм иногда предпочтительнее, т. к. позволяет просчитать все трудности и препятствия, быть готовым к ним и мобилизовать себя на их преодоление.

Итак, умения и индивидуально-личностные характеристики предпринимателей и лидеров являются одними из условий их успеха. Кроме того, пусковым механизмом успеха является набор целей. Целеполагание – одна из важных характеристик лидерства и предпринимательства. К сожалению, большинство людей испытывают сложности в целеполагании. Часто цели есть, но четко не сформулированы, а если и сформулированы, то они общие, не конкретные, а главное – не измеряемые. Следовательно, такие цели трудно контролировать и определять качество их реализации. Можно однозначно утверждать, что подобные формулировки являются не целями, а пожеланиями. Главное в целеполагании, чтобы желания стали целями, и тогда они будут управлять человеком, стимулировать его к действиям. Цели как устойчивое явление начинают развиваться в юношеском возрасте. Следовательно, юношество является сенситивным периодом для развития лидерства и предпринимательства.

Осознание своих способностей позволяет, с одной стороны, решить задачу на целеполагание, а с другой – выделить у себя те способности, которые необходимы именно для достижения жизненных целей. Жизненная цель позволяет актуализировать понимание себя, постичь смысл своего существования в контексте поставленной цели. На первое место у этих испытуемых выходит Я, т.е. актуализируется процесс индивидуализации, а это мощная база для развития лидерства. Молодой человек на первом курсе проходит адаптацию к вузу, студенческой группе. На этом этапе он понял и принял «правила игры», установленные в вузе. С юношеским максимализмом, неумностью молодой человек желает проявить себя, выделиться, выйти из «комфортной зоны». Это свойственно студентам вторых и третьих курсов. Молодые люди стремятся заявить о себе, включиться в новые для них отношения. Особенно это наблюдается у студентов, которые положительно относятся к себе. При негативном отношении к себе молодые люди проявляют инфантильную позицию и считают: пусть окружающие люди, общество заботятся о них, главное – адаптироваться к социальному окружению.

Поведение человека зависит от сформированного в процессе социализации опыта, который аккумулирует когнитивные схемы действия в типичных ситуациях и переживания, вызванные этими ситуациями. Этот опыт закрепляет формы поведения молодого человека и делает его стабильным и устойчивым, что вырабатывает стратегию «действия» в аналогичных ситуациях.

Таким образом, процесс формирования лидерства идет параллельно (или связан) с социальным становлением и развитием личности. Менегетти отмечает, что в лидере важна прежде всего личность. Истинный лидер – это *судьбоносный момент духа в мире, как рука помощи для многих*. Лидер – это человек, который, удовлетворяя собственный эгоизм, реализует общественный интерес. Давая характеристику великому лидеру, Менегетти отметил, что лидер, руководя интересами, распределяя блага и развивая собственную деятельность, обеспечивает работой сотни людей, стимулирует прогресс в обществе, вносит оживление, диалектику, дающие толчок эволюции [2]. Это еще раз доказывает, что лидерство есть продукт процесса индивидуализации.

Социализация как адаптация унифицирует человека, делая его стереотипным, погруженным в установочный мир. Например, сегодня во всем мире люди слушают и поют одни и те же песни, получают одну и ту же информацию, носят одежду одних и тех же фирм, пользуются одними и теми

же духами. Менегетти утверждает, что интересы людей унифицированы единой психологией рынка, создаваемой экономическими лидерами разных стран, которые тем самым объединяют все человечество в единый народ (А. Менегетти, 2006). Лидер отличается тем, что он выходит за рамки стереотипов. Он стремится реализовать свою индивидуальность.

Таким образом, лидерами не рождаются, а становятся. Становятся в процессе и в результате социального становления и развития личности человека. Следовательно, лидерство – это результат взаимодействия процессов социализации и индивидуализации [4], личностное образование, возникающее на стыке этих процессов. Лидер через присвоение аккумулирует общественные цели, ценности, «правила игры», что позволяет ему заявлять о себе. Такое поведение протекает в «борьбе», т. к. не всем это нравится. Однако, заявив о себе, он получает кредит доверия. В вопросах, требующих принятия решения, он всегда востребован другими людьми. Другими словами, он заявил о своей нужности. Эту нужность он получил прежде всего в борьбе с самим собой, в борьбе за осознание обязательности и ответственности за дело, за достижение цели и видение ее. Стремление взять ответственность ничего общего не имеет с «взятием» власти. Это разные вещи. Стремление к власти отчуждает от лидерства. Власть и лидерство слабо совместимы между собой. Например, борьба за лидерство в семье часто сводится к борьбе за ресурсы, получение власти над другим человеком, который должен проявлять безоговорочное послушание.

Лидер и предприниматель заявляют о своей ответственности. Взяв ее, они получают кредит доверия.

Лидер, с одной стороны, определяется желаниями, возможностями и способностями человека, с другой – представляет собой результат желаний и действий других людей. Лидер выдвигается окружением, особенно тогда, когда его психологический, личностный склад во многом совпадает с их образцом подражания. Подражая такому человеку, легче «создавать», совершенствовать себя. В психологии известно, что люди стремятся к человеку, являющемуся носителем личностных качеств, которых им недостает. Это один из механизмов формирования лидера. Подражание и идентификация являются основой становления и развития лидера. Отсюда следует, что одной воли человека недостаточно для провозглашения себя как лидера, нужна воля окружения. Воля является внешним и внутренним фактором становления лидера и лидерства в человеке. Лидер должен быть востребован и воспроизведен.

Таким образом, можно отметить, что в высшей школе процесс социализации обладает такой специфической характеристикой, при которой актуализируется индивидуализация, задающая основу воспитания лидеров и предпринимателей. Лидеры и предприниматели своим примером, своими стандартами к деятельности не толкают людей к достижению этих стандартов, а «втягивают» их в деятельность, соответствующую этим стандартам. Это «втягивание» осуществляется только здесь и сейчас, «втягивания» завтра не бывает. Таким образом, лидер реализует себя здесь и сейчас. Он сегодня с людьми. И чтобы не потерять сегодня направление, он формулирует и сохраняет стратегические цели.

Лидеры и предприниматели имеют достаточно четкие цели, верят в свои силы, что и делает их притягательными для других людей. Лидер имеет представление о результате деятельности, он его чувствует и знает, как его достичь.

## Л и т е р а т у р а

1. Лайкер Дж. Дао Toyota: 14 принципов менеджмента ведущей компании мира / пер. с англ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2005.
2. Менегетти А. Психология лидера. М. : ННБФ «Онтопсихология», 2006.
3. Петровский В.А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории // Мир психологии. 2007. №1.



4. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. Т.2

5. Филонович С.Р. Лидерство как интегральная проблема наук о поведении // Рос. журнал менеджмента. 2007. Т. 5. № 4. С. 91–100.

*Е.Ю. Каминская*

### **Социальное становление подростков в процессе занятий хореографией**

The article presents the analysis of classes in dancing as the way of developing the teenager's personality. Through the analysis of this concept, the author comes to the conclusion that classes in dancing should help the teenagers to be accommodated to the social environment.

*Ключевые слова:* социализация, мотивация учения, социальные потребности, содержание обучения, формы организации учебного процесса.

Реализуя в течение ряда лет образовательную программу по обучению детей хореографии, мы столкнулись с тем, что традиционное содержание обучения не соответствует потребностям и ожиданиям современных подростков. Оказалось, что подростки приходят в учреждение дополнительного образования, чтобы научиться не просто танцевальному мастерству, а чему-то большему. Пытаясь выявить причины обращения подростков к танцам, мы попытались исследовать их мотивацию учения, используя такие методы исследования, как наблюдение, беседа, анкетирование. Обратились мы и к изучению психолого-педагогической литературы по проблематике мотивации учения и учебной деятельности.

В итоге теоретического и эмпирического исследования проблемы мотивации занятия подростками хореографией мы пришли к выводу, что заниматься танцами их побуждают потребность заниматься интересной и востребованной в среде сверстников деятельностью; стремление к самоутверждению; желание получить признание сверстников; стремление быть принятым в коллективе; желание общаться со сверстниками; потребность нравиться окружающим; потребность быть востребованным. Кроме того, значимым мотивом занятия хореографией является возможность свободно выражать в танце свои чувства, освободиться от негативных переживаний. Как мы видим, в мотивации занятия хореографией у подростков преобладают не столько познавательные мотивы (стремление научиться танцевать, интерес к процессу обучения), сколько социальные [1, с. 15]. Подростки в занятиях хореографией, выступлениях на конкурсах, концертах, шоу-программах видят прежде всего возможность социального самовыражения и самоутверждения. Процесс обучения хореографии для них важен как способ социализации, понимаемой нами как «усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность» [3, с. 55].

Изучение передового опыта педагогов-новаторов 1980-х гг. позволило выявить тенденцию организовывать обучение подростков творческим видам деятельности как обучение различным сторонам жизни (нравственной, эстетической, творческой, социальной). Особенно показателен опыт Театра юношеского творчества, который действовал в Ленинградском Дворце пионеров в 1950–1980-х гг. Руководитель театра Е.Ю. Сазонов определял стратегию обучения подростков как «использование интереса ребят к театру для вовлечения их в широкий процесс общественно значимой, творческой, художественной и трудовой жизни коллектива» [2, с. 451].

Стремление заинтересовать подростков танцами, повысить их учебную активность побудило нас пересмотреть содержание обучения, сориентировав образовательный процесс на потребности и мотивы подростков, процессы их социальной ориентации и адаптации. В результате мы разработали авторскую междисциплинарную программу по обучению детей хореографии. Особенностью этой программы является то, что она дополняет традиционное обучение хореографии развитием детей как субъектов общения, активных членов творческого коллектива, как людей, стремя-

щихся к творческим достижениям и успехам, не боящихся конкуренции, способных проявлять и развивать свою индивидуальность. Мы ввели в программу обучения хореографии такие разделы, как актерское мастерство, фототренинг, сценическая речь, имидж-курс, макияж, тренинг общения. Введение этих разделов позволило сделать учебный материал образовательной программы более созвучным социальным потребностям подростков. Приобретенные обучающимися знания и умения позволили им упрочить свое положение в среде сверстников и взрослых, научиться конструктивно вести себя в различных ситуациях социального взаимодействия, обрести уверенность в своих возможностях и творческих способностях. Стремление подростков быть значимыми и авторитетными в коллективе стало побуждать их к саморазвитию и самовоспитанию.

Особенностью авторской междисциплинарной программы по обучению детей хореографии является использование не только аудиторных занятий, но и таких форм организации учебного процесса, как посещение театра и концертов, участие в хореографических конкурсах и фестивалях, проведение отчетных и праздничных концертов, участие в презентациях и выставках, открытиях торжественных мероприятий, постановка музыкальных спектаклей и шоу-программ, проведение фотосессий и видеосъемки.

Использование внеаудиторных форм организации учебного процесса позволило вовлечь подростков в общественно значимую деятельность, расширить круг их общения и систему социальных связей, познакомить с новыми социальными ролями, нормами поведения, социальными стереотипами и стандартами. Возникли условия для развития обучающихся как подлинных субъектов социальной активности.

Другим направлением социализации подростков стало их привлечение к работе с младшими школьниками и дошкольниками. В работе с младшими детьми подростки получили возможность брать на себя решение важных общественно значимых задач, передавать свой опыт, духовные ценности окружающим. Мы также стали поручать подросткам руководство организацией и разработкой групповых проектов – постановкой танцевальных композиций, инсценировкой фрагментов сказок, мультфильмов, созданием пластических картин. В этой деятельности подростки приобретают опыт делового общения, отношений руководства и подчинения, взаимопомощи и сотрудничества.

В результате реализации авторской междисциплинарной программы по обучению детей хореографии подростки обретают в творческом коллективе и общественно значимой деятельности важные человеческие ценности и нравственные ориентиры. Занимаясь хореографией, подростки осознают себя частью различных социальных общностей (неформальной группы, творческого коллектива, культурного мира города, региона, страны), делают выбор своего положения в этих общностях и усваивают способы его достижения. У подростков закладываются основы жизненных представлений и вкусов, рождаются привычка и любовь к творческому труду, стиль поведения и общения. Творческий коллектив и занятия хореографией становятся для подростков школой жизни.

Подводя итоги, следует отметить, что содержание образовательной программы, использование методов обучения, предполагающих учебное сотрудничество и социальное взаимодействие, разнообразных внеаудиторных форм организации обучения хореографии, не только создают благоприятные условия для усвоения учебного материала, формирования умений и навыков танца, но также способствуют вхождению подростков в социальную среду, расширению их социального опыта, реализации их возможностей и творческих способностей.

#### Л и т е р а т у р а

1. Маркова А.К., Матис А.Т., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1990.
2. Сазонов Е.Ю. Город мастеров // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. М. : Педагогика, 1988. С. 363–440.
3. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособие / под ред. В.А. Лабунской. М. : Гардарики, 2001.

## **К вопросу создания «ситуации успеха» в образовательном пространстве**

The article presents the correlation between the indices of the basic characteristics of educational activity motivation and personal competitiveness of students.

*Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, мотивационно-потребностное соответствие, конкурентоспособная личность.*

Первоочередной задачей системы образования в вузе становится обеспечение полноценного развития человека как личности, стремящейся к реализации социально значимых ценностей и идеалов, на основе высокого интеллектуального уровня и инициативного творческого потенциала. Система образования не просто транслирует набор знаний и формирует личность, определяя социальные качества гражданина, а решающим образом воздействует на облик общества в целом.

Носителем конкурентоспособности выступает человек, для которого характерны наличие социально позитивных ценностных ориентаций, независимость и самостоятельность в суждениях, эмоциональная устойчивость, способность к непрерывному саморазвитию, умение противостоять косным традициям, склонность к творчеству [3]. Мотивационно-потребностное соответствие будущей деятельности – неременное условие формирования творчески активной, социально зрелой личности [2].

Становление высококвалифицированного специалиста в современных динамичных условиях требует активного привлечения всей системы профессиональной подготовки с первых дней учебной деятельности студента. Проблема создания условий образовательного пространства, помогающего начинающему специалисту занимать управленческую позицию по отношению к собственной деятельности, состояться лично и профессионально, – жизненно важный вопрос сегодняшнего дня [1].

Надо полагать, что для успешного обучения необходимы формирование устойчивой положительной мотивации к данному виду деятельности и высокий уровень личностной конкурентоспособности учащегося. Для достижения успехов в профессиональном и личностном плане молодым людям нужно конкурировать и быть настроенными на достижение успеха, поэтому целью нашего исследования является изучение взаимосвязи учебной мотивации и личностной конкурентоспособности студентов в период обучения [4; 5].

Методологической основой исследования стали положения следующих психологических концепций: мотивации учебной деятельности (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.А. Петровский, В.Г. Чайка и др.), мотивационной сферы конкурентоспособной личности (Л.М. Митина, Л.А. Журина, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Исследование проводилось на базе Оренбургского государственного педагогического университета и Оренбургского филиала Московского института бизнеса и политики. Выборка исследования представлена студентами третьего курса, т.к. именно к третьему курсу мотив учебной деятельности в большей степени сформирован. В процессе пилотажного исследования из 109 человек были отобраны 60 человек с различными уровнями личностной конкурентоспособности (высоким, средним и низким), на основании чего сформированы три равнозначные по количеству группы с различными уровнями личностной конкурентоспособности. Основная выборка представлена 60 респондентами, возрастной состав которых составляет 19–20 лет. Аппарат эмпирического исследования представлен следующими методиками: «Изучение мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильина); экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности, предложенная Н.П. Фетискиным, В.В. Козловым и Г.М. Мануйловым; проективная методика «Вселенная моего Я», разработанная и адаптированная Н.Е. Водопьяновой и Н.В. Лик.

В результате анализа взаимосвязи уровня конкурентоспособности и мотивации учебной деятельности можно сделать следующие выводы.

Ведущими учебными мотивами высококонкурентных студентов являются «приобретение знаний», «овладение профессией», при этом «получение диплома» – не прерогатива. Возможно, это объясняется тем, что для данной группы факт получения диплома о высшем образовании не вызывает сомнений и сам собой подразумевается. В общей картине выраженности мотивов характерным является приоритет «профессиональных», что объясняется настроенностью на достижение успеха в профессии.

У студентов со средним уровнем личностной конкурентоспособности преобладают шкалы «приобретение знаний» и «овладение профессией», но при этом наблюдается тенденция к увеличению по шкале «получение диплома», которая является преобладающей для студентов с низким уровнем личностной конкурентоспособности. Это может быть объяснено тем, что процесс учения не воспринимается ими как путь к личному благополучию, средство продвижения по жизненной лестнице, поэтому наиболее ценным для них являются не профессиональные знания, а документ. Другими словами, обучение в вузе для многих из них – формальный процесс, главная цель которого – получение диплома о высшем образовании.

В общей выборке отмечены некоторые тенденции распределения личностных качеств в зависимости от уровня конкурентоспособности респондентов: высококонкурентные студенты ценят прежде всего такие качества личности, как целенаправленность, целеустремленность, настойчивость, ответственность, честность, волю и др.; студенты со средним уровнем личностной конкурентоспособности выделяют следующие качества: неординарность, честность, терпение, эмпатию, решительность, доброжелательность и др.; низкоконкурентные студенты отмечают спокойствие, жизнерадостность, доброту, ответственность, преданность, честность, усидчивость и др.

Интерпретация полученных данных позволяет сделать вывод о том, что у участников данного исследования существует взаимосвязь между показателями основных характеристик мотивации учебной деятельности и личностной конкурентоспособностью студентов, а именно: у высококонкурентных студентов более значимой является группа мотивов, отвечающих за эффективность профессионализации, также существенно значимыми выступают не просто мотивы прочных и глубоких знаний, а интеллектуальное удовлетворение при их получении, в то время как у студентов с низким уровнем личностной конкурентоспособности ведущие мотивы отвечают за конечный результат обучения в вузе – получение диплома. Установлена корреляционная взаимосвязь (коэффициент Спирмена) уровня мотивации учебной деятельности и уровня личностной конкурентоспособности студентов по шкалам «приобретение знаний», «овладение профессией».

Проблема формирования активности личности в образовательном процессе, принятие студентом на себя роли заинтересованного лица в учебно-познавательной деятельности – залог не только результативности обучения, но и более высокого уровня интеллектуального развития, роста профессионализма и конкурентоспособности будущих специалистов. Создание «ситуации успеха» в образовательном пространстве является одним из конструктивных решений обеспечения условий развития личности. Умение найти в личности каждого обучаемого сильные стороны, на которые можно и нужно опереться, должно стать одной из приоритетных задач современного образования.

#### Л и т е р а т у р а

1. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала : моногр. М. : Изд-во ПЕР СЭ, 2006.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
3. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. 2-е изд., стер. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2003.
4. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1996.
5. Чайка В.Г. Структура учебной мотивации студентов вузов и особенности ее развития во внеаудиторных формах работы // Психол. журнал. 2003. Т. 26. №4. С. 36–41.

**А. С. Б. Сальвадора**  
**Особенности мотивации учения иностранных студентов**

The article gives characteristics of basic motivation complexes and the dynamics of motivation of getting education of foreign students in Russian Universities.

*Ключевые слова:* мотивация, мотивационный комплекс, учебно-академическая деятельность, учебно-профессиональная деятельность.

Во второй половине XX в. в современной психологии высшей школы механизмы учебного взаимодействия изучались достаточно основательно. Педагогическое взаимодействие характеризуется рефлексивной многозначностью, которая означает различную оценку этого процесса преподавателем высшей школы, с одной стороны, и обучающимися-студентами – с другой. Вероятностный характер обратной связи между ними ведет к тому, что преподаватель конкретные ситуации учебного взаимодействия считает успешными, в то же время для студентов они могут показаться малорезультативными.

В условиях, когда обучаемые и обучающие имеют различную ментальность, могут возникать ситуации, связанные с различиями в мотивационных установках в отношении организации процесса обучения, его содержания, преобладающих организационных форм. Практика вузовского обучения свидетельствует о том, что именно мотивация учения становится наиболее актуальным исследовательским полем, когда речь идет о психологическом «отходе от высшей школы», по аналогии с таким же процессом у многих школьников в подростковых классах. Не менее значим и учет особенностей мотивации учения в современной высшей школе, где изменения в мотивационной сфере связаны с переходом от учебно-академической деятельности (на младших курсах) к деятельности учебно-профессиональной.

Мы провели эмпирическое исследование особенностей мотивационной сферы студентов в разные периоды обучения. Выборку составили иностранные студенты 1–5-х курсов, обучающиеся в Ивановском государственном университете (всего 138 чел.). Для отслеживания динамики мотивационной сферы иностранных студентов мы разбили всю выборку студентов на 3 группы по 46 человек: 1–2-е курсы, 3–4-е курсы и 5-й курс. Были использованы методика «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана) и методика определения мотивации учения (В.Г. Каташев). Характеризуя группу в целом, можно сказать, что преобладающим типом мотивации профессионального обучения является внутренняя мотивация – у 45,6% (это не составляет и половины опрошенных студентов). На втором месте студенты с внешней положительной мотивацией – 30,5%. Этот тип мотивации «хуже» внутреннего типа мотивации тем, что при нем студентов привлекает не сама деятельность, а то, как она будет оценена окружающими. На третьем месте – студенты с внешней отрицательной мотивацией – 13,04%. Типичным для них является учение ради учения, без удовольствия от деятельности или интереса к преподаваемому предмету; учение из-за боязни неудач, по принуждению или под давлением и др.

На основании полученных с помощью методики А. Реана результатов определялся мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ).

К оптимальным мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания: «ВМ > ВПМ > ВОМ» и «ВМ = ВПМ > ВОМ». Наихудшим мотивационным комплексом является тип «ВОМ > ВПМ > ВМ». Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы. При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.



На 3–4-м курсах появляется больше студентов, у которых мотивационный комплекс характеризуется преобладанием внешней мотивации (47,84% опрошенных, причем 21,74% из них с внешней отрицательной мотивацией, что в 1,5 раза выше, чем на 1–2-х курсах). Количество иностранных студентов, имеющих наихудшие мотивационные комплексы, изменилось незначительно.

Характеризуя группу студентов 3–4-х курсов, можно сказать, что преобладающим типом мотивации профессионального обучения является внутренняя мотивация – 39,11%. Студенты вовлекаются в учебную деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград.

Резко меняется картина на 5-м курсе. Студентов уже больше интересует не сам диплом. Важнее всего становится их материальное обеспечение, в котором им поможет этот диплом.

По результатам исследования мотивации учения студентов (методика определения мотивации учения студентов (В.Г. Каташев), можно сказать, что для большинства студентов 1–2-х курсов (52,2%) характерен средний уровень мотивации учения в вузе. Студенты с нормальным и высоким уровнями мотивации учения составляют по 19,55% от общего числа опрашиваемых. К 3–4-м курсам уровень профессиональной мотивации повышается, но все же преобладающим остается ее средний уровень. Немного повышается и количество студентов с низким уровнем мотивации. Таких студентов немного на всех курсах, но они есть. Для этой группы сфера профессиональной деятельности еще не имеет того значения, какое имеют сферы учебной и досуговой деятельности. Студенты редко задумываются о своем завтрашнем дне, профессиональная деятельность является для них чем-то непривлекательным и неизвестным. Их гораздо больше устраивает привычная студенческая жизнь, в которой учеба соперничает с их любимыми внеучебными занятиями. Будущие планы не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Это связано, по нашему мнению, с тем, что студенты еще находятся в стадии самоопределения. Сколь бы ни были они интеллектуально готовы к осмыслению всего сущего, они многого не знают, поскольку у них нет опыта реальной практической и духовной жизни в обществе.

На 5-м курсе уровень мотивации резко возрастает. Студенты готовятся к серьезной послевузовской жизни. Больше количество студентов имеют высокую профессиональную мотивацию (45,7%). Это проявляется в следующих характеристиках студентов: направленность на учебно-профессиональную деятельность, развитие самообразования и самопознание. Они, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели. Проявляется высокая потребность в сохранении собственной индивидуальности, стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений, своего стиля жизни. Итак, в результате проведенного нами исследования было выявлено, что у иностранных студентов 1–2-х и 3–4-х курсов внутренняя мотивация преобладает над внешней, а внешняя положительная мотивация – над внешней отрицательной мотивацией. Доминирующим мотивационным комплексом обучения выступает комплекс «ВМ > ВПМ > ВОМ». Таким же комплексом характеризуются группы в целом.

На 5-м курсе мы уже наблюдаем преобладание внешней отрицательной мотивации над внутренней и внешней положительной. Доминирующим мотивационным комплексом обучения выступает комплекс «ВМ < ВПМ < ВОМ».

Можно сделать следующий вывод. Хотя к 5-му курсу у иностранных студентов повышается уровень мотивации учения, они переходят от внутренней к внешней отрицательной, т.е. студенты нацелены на скорейшее получение диплома, посредством которого будут реализованы их материальные и духовные цели.

Проводя периодический замер мотивации (1–2 раза в год), можно зарегистрировать динамику развития мотивации как у отдельного студента, так и у коллектива. Такое шкалирование позволяет регистрировать не только уровень мотивации, но и внутриуровневую динамику развития.

При организации процесса обучения необходимо учитывать не только особенности обучения иностранных студентов, но и их мотивационные предпочтения, которые в основном (к сожалению

нию) лежат вне учебной (учебно-академической) деятельности. Важно добиваться изменения данной картины потому, что, расширив мотивационную сферу, можно задействовать положительные эмоциональные механизмы познания и усвоения информации, которые являются основой эффективного образовательного процесса.

**Л.В. Смолянская**  
**Формирование у школьников-подростков субъектной позиции**  
**в межэтнических отношениях**

In our article, we discuss the opportunities of forming the conscientious treatment to prejudice and stereotypes of interethnic perception of teenagers by means of projective techniques and method of projects.

*Ключевые слова: этничность, этноидентичность, субъектность, рефлексия, авто- и гетеростереотипы, подростковый возраст.*

Отношение к другому человеку часто строится на основе образов «своей» и «чужой» группы. В условиях социальной нестабильности, роста межэтнической и религиозной напряженности, сепаратизма и национального экстремизма этнос часто выступает в качестве группы «аварийной поддержки», и именно в такие периоды человеку свойственно ориентироваться на этническую общность и нередко преувеличивать позитивное отличие своей общности от других. Излишнее преувеличение положительных качеств своей этнической группы по сравнению с другими этносами приводит к формированию этноцентризма, искажающего картину мира и самосознание человека.

Для обыденного сознания проявления этноцентризма естественны, поскольку носители обыденного сознания не склонны к рефлексии и не различают этничность и этноидентичность [1; 7; 8]. В социологической и психологической науке такое различие проводится.

Этничность – социологическая категория, относящаяся к определению этнической принадлежности по ряду объективных признаков: этнической принадлежности родителей, месту рождения, языку, культуре. Это совокупность характерных культурных черт, отличающих одну этническую группу от другой.

Этническая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. Этническая идентичность достигается человеком в процессе конструирования субъективной реальности при учете своей этничности, поэтому как носитель этничности человек проявляет себя в качестве *индивида*, а как носитель этноидентичности – в качестве *субъекта*.

Достижение этноидентичности не происходит автоматически, оно требует работы сознания, рефлексии. Это то, что дается «вторым рождением». Тема «второго рождения» широко представлена в традиции европейской философии (Р. Декарт, Г. Гегель, И. Кант, К. Маркс), а также в отечественной философии (М.К. Мамардашвили, Э.В. Ильенков) и психологии (В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков).

Обобщая результаты исследований, предметом которых были этапы социализации и становления этноидентичности, Е.П. Белинская и Т.Г. Стефаненко [1] приводят следующую периодизацию.

Начальный этап приходится на дошкольный и младший школьный возраст (5–10 лет). Для него характерны еще нечеткое осознание детьми общности с людьми своей национальности, немотивированный выбор своей этнической принадлежности, слабые этнические знания. Осознание «своих» основано на ежедневном конкретном собственном опыте с окружающими без четкой дифференциации по этническому признаку, тогда как представление о других народах базируется на синтезированном групповом, абстрактном образе «иных». Влияние расширяющегося социально-

го опыта ребенка в возрасте от 6 до 8 лет на его личностное становление иногда приводит к тому, что у детей появляются этнические предубеждения. Однако непосредственные контакты с детьми других народов могут ослаблять силу априорных этнических установок.

Подростковый возраст (11–15 лет) характеризуется осознанным отношением к своему этносу. На этом этапе происходит формирование системы представлений и оценок об этнокультурных и этнопсихологических особенностях своей общности в сравнении с иноэтническим окружением. Формирование этнической самоидентификации строится по принципу «Я такой же, как мой народ».

В старшем школьном возрасте (16–17 лет) укрепляется осознание своей этнической принадлежности, конструируется этническое мировоззрение. В этот период этническая самоидентификация формируется по принципу «Я – представитель своего народа».

На формирование этнической идентичности оказывает влияние большое количество факторов, определяющих формирование установок и стереотипов. Наличие авто- и гетеростереотипов – объективная реальность межэтнического взаимодействия. Родители, близкие люди и средства массовой информации транслируют во многом стереотипное содержание без обсуждения источников и условий возникновения тех или иных оценок, их обобщенности или ситуативности. Окружающие ребенка люди с уверенностью передают свой удачный и неудачный опыт, и в школу многие дети приходят с предрассудками, установками, стереотипами, иногда с априорной враждебностью воспринимая представителей других этносов.

В период подростничества начинается активный поиск себя, своего места в этом мире. Подросток пробует себя в общении, пытается выстраивать свои взаимодействия с людьми на уровне взрослых отношений. Он выстраивает новую для себя картину мира, выбирает жизненные ориентиры и критерии. Все те стереотипные представления, которые были получены им в детстве, с одной стороны, упрощают его восприятие других людей, помогают относить людей к той или иной значимой для него категории, а с другой – значительно сужают границы восприятия того образа мира, который активно пытается выстроить подросток. Как быть с этими стереотипными представлениями? Как с ними бороться? И нужно ли с ними бороться вообще? С одной стороны, мы можем говорить о том, что существование стереотипных представлений – это норма, но с другой – в зависимости от содержания они бывают конструктивными и деструктивными.

Поскольку подростковый период – время радикального пересмотра картины мира и содержания самосознания (время «второго рождения»), мы выбрали в качестве предмета исследования и педагогической работы субъективацию этнических представлений. Это предполагало экспликацию имеющегося в сознании подростков этнопсихологического содержания и рефлексии происхождения и назначения входящих в него стереотипов и установок. Основной целью такой работы было предоставление подросткам возможностей и средств различения «своего» и «не своего», произвольно заимствованного представления об этой сфере жизни. «Объективируя многие свои качества как “не-я”, – пишут об этом В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, – человек становится ответственным за собственную субъектность, которая зачастую складывалась не по воле и без ведома ее носителя...» [6, с. 324].

Следует заметить, что сознание и самосознание подростков – традиционный предмет исследований как в зарубежной (Э. Эрикссон, Дж. Марсиа, Д. Винникотт, Х. Ремшмидт, К. Обуховский), так и в отечественной психологии (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, К.Н. Поливанова). Однако поиск методов, приемов и техник «рефлексивного оборачивания» (построения рефлексивных экранов – в терминологии Б.Д. Эльконина) при работе с самосознанием молодых людей – относительно новая область, теоретических и прикладных работ в которой немного. В нашем регионе – в Волгограде, Волжском, а также в районных центрах и населенных пунктах области – такие исследования проводятся А.М. Медведевым и под его руководством [3; 4; 5]. Один из результатов исследований – феноменологическое выявление того, что автор называет «рефлексивной паузой» – и определяет как психологическое условие «сдвига поведения» (собственно явления

субъектности в понимании В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили [2]). До сих пор эти исследования относились к рефлексии молодых людей при построении жизненной перспективы [3; 4] и рефлексии выбора субкультурной формы социализации [5]. Наша работа проводится в контексте становления этнического самосознания и его рефлексивных опосредствований.

Работа строилась следующим образом. Сначала мы выявляли отношения подростков к ряду известных и встречающихся в их реальной жизни этнических групп, а также к своей этнической группе. Для этого использовались две проективные техники: методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, модифицированная нами с учетом предмета и задач исследования, и прием завершения неоконченной истории. Затем проводились тренинговые занятия по форме метода проектов.

Первая методика была направлена на выявление вербальных реакций в ряде обыденных потенциально конфликтных ситуаций. Стимульным материалом были рисунки, представляющие диалог двух персонажей, в изображении одного из них были представлены явные этнические черты; изображение второго мы постарались, насколько возможно, сделать нейтральным по этническому признаку. Были подготовлены буклеты по 14 бланков в каждом, условно обозначенные как «кавказцы», «монголоиды», «негроиды». Реплика этнического персонажа на рисунке была каждый раз задана. Нужно было написать на бланке реплику оппонента, которым выступал человек, чье изображение не содержало этнических акцентов и предположительно должно было ассоциироваться с «русским».

Выбор в качестве второй методики неоконченной истории определялся следующим. Содержание авто- и гетеростереотипов транслируется через «околокультурные» и субкультурные каналы общения. Среди них не последнее место занимает так называемый городской фольклор – анекдоты. Именно этой формой мы и решили воспользоваться, поэтому начало истории было построено по форме анекдота: «Однажды на необитаемом острове оказались африканец, кавказец, кореец и русский...». Предлагалось продолжить историю.

При работе с методиками мы обещали нашим респондентам соблюдение конфиденциальности и просили их подписывать бланки псевдонимом или каким-либо символом. Посредством модифицированной методики С. Розенцвейга были выявлены толерантные и интолерантные высказывания. Толерантные высказывания во всех трех случаях не содержали ничего этноспецифического, это были обычные проявления вежливости. Интолерантные содержали как проявления неприязни, так и явной агрессии. Иногда подростки использовали сленг и ненормативную лексику.

Мы не строили статистической гипотезы и не предполагали количественных обобщений и поиска статистически значимых отличий в отношении к представленным этническим группам. Понятно, что для формальной корректности необходимо было бы предложить и четвертый буклет, воспроизводящий тест С. Розенцвейга в его исходном виде, чтобы выявить возможные различия. Мы намеренно отказались от этого, т. к. при повторном использовании стимульного материала наши респонденты демонстрировали раздражение и уход в формальные стереотипные ответы, поскольку им приходилось трижды выполнять одно и то же задание, заполняя каждый раз по 14 бланков. Для нас ответы респондентов имели значение преимущественно в контексте последующей интерактивной работы с ними.

Перейдем к неоконченным историям. В отличие от предыдущей техники, обнаружившей ситуативное отношение к представителю иной этнической группы, эта в большей степени выявила этнические авто- и гетеростереотипы. Приведем выдержки из полученных нами текстов.

«... Русский ничего не делал. Кореец ловил рыбу. Негр убивал животных, а кавказец готовил еду. От скуки решили устроить игру “Последний герой”. Выжил русский».

«... И начали искать еду. Они разделились по парам. Кореец и негр ничего не нашли, но пока никто не видел, кореец начал глючить и подумал, что негр – это собака и съел его. Русский и кавказец пошли искать еду в горы, и кавказец, подумав, что он горный орел, прыгнул со скалы. Русский

и кореец поджарили, что от него осталось, и съели. А кто станет последним героем, мы никогда не узнаем, потому что вскоре этот остров затонул и стал «Потерянным островом»».

«... Русский навешал всем люлей и смылся».

«... У них завязался разговор, какая страна лучше. Каждый утверждал, что его страна более лучше, чем остальные. Так они и не пришли к одному мнению. Оказывается, каждая родина хороша по-своему».

В результате контент-анализа нами были выделены следующие группы категорий:

1. Внешнеатрибутивные. В группу вошли категории, обозначающие внешние характеристики персонажей, соответствующие их национальностям признаки.

2. Взаимоотношения. Группу составили категории построения взаимоотношений и способов взаимодействия между персонажами: дружеские, конкурентные, враждебные.

4. Деятельность. В эту группу мы включили категории, обозначающие виды и особенности деятельности, ассоциирующиеся с характерными этническими особенностями персонажей, а также сюжеты, в которых описывались попытки организации совместной деятельности с учетом этнического своеобразия каждого участника.

5. The End. Группу составляют быстрые завершения истории, сюжет не развивается.

Этнические стереотипы проявлялись преимущественно в категориях «внешнеатрибутивные» и «деятельность».

Далее мы перешли к проектной работе.

При работе с подростками важно актуализировать соответствующую мотивацию, что возможно лишь при включении их в социально значимую деятельность, где они смогут проявить себя как субъекты, способные самостоятельно принимать решение, регулировать деятельность и создавать значимый для них продукт. Мы выбрали проектную деятельность. Прежде чем приступить к созданию этого проекта, мы предложили участникам занятия обсудить, какие сейчас существуют проблемы в общении представителей различных национальностей, и в чем они видят причину возникающих конфликтов. В качестве проблем школьники определили следующие: «Само существование отдельных национальностей – это большая проблема», «Люди просто не хотят и не умеют слушать других, поэтому и конфликтуют», «Войны и терроризм, люди обеспокоены этим и потому любое лицо другой национальности кажется им подозрительным, и они так и норовят обидеть такого человека», «Не понимают они все друг друга, и мы их не понимаем», «Мне кажется, что все дело в том, что мы от этих людей ждем чего-то плохого и потому не хотим общаться, поэтому ругаемся и задеваем их», «В телепередачах людей других национальностей часто показывают в плохом свете, делают из них злодеев, приписывают им плохие поступки, а ведь поступок плохой может совершить кто угодно», «Разные культуры, разные традиции. Когда их не знаешь, можно не понять поведение другого человека и вступить с ним в конфликт».

После обсуждения участникам была дана следующая инструкция: «Представьте себе, что вы администрация школы и у вас есть возможность устроить все в школе по своему желанию и усмотрению. Какую программу общения и взаимодействия представителей различных национальностей вы будете внедрять в школьную жизнь?».

Школьники предложили следующие акции:

1) знакомство с традициями и обычаями других народов (в виде экскурсий, классных часов, занятий по культурологии и т.п.);

2) выработка правил межэтнического общения;

3) дни национальностей в школе;

4) общение с представителями других национальностей;

5) семья по обмену: ребенок помещается на несколько дней в семью другой национальности, так он узнает обычаи, нормы, правила, которые существуют в этой культуре, и тем самым учится правильному отношению к представителям другой национальности).



Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что предложенное нами развивающее проектное занятие эффективно в формировании конструктивного образа представителей различных этнических групп.

#### Л и т е р а т у р а

1. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. М. – Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 2000.
2. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии // Вопр. философии. 1977. № 7. С. 109–125.
3. Медведев А.М., Судьина И.С., Никонова Е.В. [и др.]. Самосознание подростков: проект жизненной перспективы: моногр. Волгоград : Изд-во «ПринтТерра», 2007.
4. Медведев А.М. Ранняя юность: самосознание и жизненная перспектива: моногр. Волгоград : Изд-во «ВАГС», 2008.
5. Медведев А.М. Ценностно-смысловые ориентации представителей субкультуры ролевого движения : моногр. Волгоград : Изд-во «ВАГС», 2010.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопр. психологии. 1998. № 6. С. 3–17.
7. Улыбина Е.В. Обыденное сознание в картине мира личности: психосемантический подход. Ставрополь, 1999.
8. Хухлаев О.Е. Этнонациональные установки московских старшеклассников в условиях совместного обучения с мигрантами // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 5–13.

#### ***В.А. Чавдарова***

#### **Модель социально-психологического тренинга против агрессии в школе**

The article presents the author's model of prevention of school aggression. The social psychological training is worked out and organized together with Psychology students from February to May 2010. The presentation includes description and analysis of the main training components.

*Ключевые слова:* социально-психологический тренинг, конфликт, ассертивное поведение, общение.

В болгарской психологической практике приняты следующие направления работы с учениками с девиантным поведением:

- 1) развитие навыков самопознания;
- 2) поддержка навыков социальной адаптации;
- 3) расширение ролевого репертуара, который необходим учащимся для того, чтобы лучше справляться с повседневными задачами;
- 4) расширение представлений о правилах поведения, принятых в социуме;
- 5) развитие коммуникативной культуры и эмоционального интеллекта;
- 6) развитие навыков конструктивного управления межличностными конфликтами;
- 7) практическое применение правил ассертивного поведения.

Реализация социально-психологического тренинга осуществляется на основе сочетания группового и индивидуального подходов, при этом уделяется особое внимание решению проблем, выявленных в качестве наиболее важных.

Наш подход основывается на следующих ключевых моментах организации индивидуальной и групповой деятельности:

– индивидуальная работа со всеми учениками с целью определения присущих их эмоциональных и поведенческих ресурсов и дефицитов;

– работа в группах, направленная на повышение социальной компетентности учащихся;  
– освоение и проверка участниками новых гибких подходов группового и индивидуального поведения в конфликтных ситуациях.

Основная цель тренинга состоит в закреплении позитивных изменений личности и деятельности учащихся, а не в достижении кратковременных результатов.

Ведущий метод, который мы используем в процессе социального обучения, – это метод, основанный на теоретических работах Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, а также на идее о том, что можно способствовать развитию личности в определенном направлении с помощью тренинговых ситуаций, используя *накопление опыта, понимание и интеграцию*.

Разработанная модель включает некоторые классические программы обучения, а именно:

*Упражнения для улучшения навыков общения.* Основная цель их использования заключается в стимулировании взаимопонимания участников группы, которое является основой улучшения межличностных отношений. В процессе групповой работы в ходе развития способностей к общению и обмену субъективными переживаниями происходит повышение уровня межличностного доверия и толерантности учеников. Также предлагаются упражнения по развитию умений и навыков эффективного слушания и предоставления обратной связи.

*Упражнения для улучшения эмоционального интеллекта.* Обучение направлено на развитие составляющих эмоционального интеллекта – идентификации и обозначения субъективных чувств и эмоций; создание потенциала для их контроля.

*Упражнения для формирования команды и принятия групповых решений.* Основной целью является повышение доверия и сотрудничества между членами группы.

*Упражнения для эффективного управления конфликтами.* Их целями являются своевременное понимание чувств, которое приводит к уменьшению конфликтов, а также развитие навыков управления ими посредством конструктивной проработки конфликтных ситуаций.

*Упражнения по овладению ассертивным поведением.* Главная цель – преодоление неопределенности в сочетании с повышением самооценки участников. Основная задача связана с усвоением приемов эффективного поведения, которое включает защиту своей позиции без конфронтации с другими.

Социально-психологический тренинг состоит из пяти этапов и включает индивидуальную и групповую психологическую работу, в том числе диагностическую, с учащимися, которые зарегистрированы как имеющие проблемы в общении и проявляющие агрессивное поведение.

На первом этапе основные цели связаны с диагностикой социально-психологического статуса каждого учащегося. Основная задача состоит в описании социально-психологической характеристики каждого учащегося, включая следующие компоненты: самооценку, место в семье и семейные отношения, социальный статус. Для получения более объективных результатов при проведении диагностической работы используется комплексная методика, содержащая тест «Кто я?», полупроективный метод Р. Жилия, беседу и социометрию.

На втором этапе основной целью является улучшение взаимодействия учеников, которое способствует процессу их взаимного понимания и принятия. Основные задачи этого этапа связаны с несколькими направлениями. С одной стороны, необходимо вызвать интерес учащихся через доступное для них введение в основные принципы применения психологических методов для улучшения отношений между людьми. С другой стороны, необходимо разработать новые правила их отношений, реализация которых в дальнейшем поощряется, а нарушение является наказуемым (в конструктивной и психологически допустимой форме). Третья задача связана с необходимостью изменить негативные установки учащихся в восприятии некоторых одноклассников, преодолеть социальную стигматизацию в поведении. К концу сессии ученики также должны быть ознакомлены с дальнейшими шагами в проведении обучения и мотивированы на выполнение следующих задач тренинга.

Выработка умений и навыков эффективного общения является основной целью третьей сессии, а ее задачами – преодоление межличностного негативизма и конфронтации, которые проявля-

ются в недостаточно эффективной коммуникации между детьми. Решение задач этого этапа основано на сочетании динамических упражнений, работы в парах и индивидуальных заданий.

Следующий этап связан с приобретением навыков конструктивного разрешения конфликтов. Его основные задачи состоят в ознакомлении детей с природой конфликта, последствиями конфликтного поведения, стилями разрешения конфликтов и Z-моделью для проработки конфликтных ситуаций. На этом этапе также объясняется природа и правила асертивного поведения. Используемые методы связаны с индивидуальной и групповой работой, решением моральных казусов.

Основная цель пятой сессии состоит в социально-психологической подготовке учеников к переносу изменений в общении друг с другом и освоенных способов разрешения межличностных конфликтов в практику их обычного взаимодействия. Одна из базовых задач связана с разработкой перспектив общения в классе и принятием моральных обязательств в межличностной коммуникации.

В завершение следует отметить, что снижение общего уровня «плохого поведения» в классе – это процесс, который зависит от отношений как между учениками, так и между учениками и их учителями.

#### Л и т е р а т у р а

1. Галикова М., Кирсалова О. Организация работы с трудными детьми // Классный руководитель. № 8. С. 33–54.

2. Тасевска Д. Модел за групова психокорекционна работа с малолетни и непълнолетни извършители на противообществени прояви и престъпления (програмен подход «ИМАМ ИЗБОР») // Диоген Психология 2010: актуални въпроси. В.Т. 2010. С. 48–76.

#### *А.В. Черняева*

#### **Коррекция взаимоотношений детей дошкольного возраста**

The article is about the stages in the formation of influence of family upbringing style on interpersonal relationships of preschool children with their peers, the article analyzes the situation and ways of improvement of the socialization process.

*Ключевые слова: стиль воспитания, статусная группа, межличностные взаимоотношения дошкольников, камнетерапия.*

В современном реформирующемся российском обществе наряду с позитивными тенденциями имеют место многочисленные противоречия и трудности, в том числе гармоничного развития личности и продуктивной ее социально-ценностной самореализации на всех этапах жизненного пути. Особенно остро они проявляются в поведении формирующегося поколения (в частности, рост агрессивных и конфликтных тенденций в дошкольной среде). Семья как первичный институт социализации может выступать в качестве меры профилактики отклоняющихся деяний и способствовать подобному поведению.

Многие современные исследования доказывают взаимосвязь процессов, происходящих в семье, и нарушений поведения у детей. А.И. Захаровым была показана взаимосвязь семейного воспитания и невротизации у детей. А.Е. Личко и Э.Г.Эйдемиллером было установлено, что внутрисемейные отношения в семьях детей с высокой общей физической и вербальной агрессивностью, негативизмом характеризуются нарушением воспитательно-развивающих, хозяйственно-бытовых, супружеских аспектов внутрисемейных отношений.

Однако данная проблематика психологическими исследованиями исчерпана не полностью и остается актуальной в настоящее время. Поэтому в качестве цели психологического исследования, проведенного в 2009–2011 гг. на базе МОУ «Детский сад №244 г. Волгограда», было решено разработать и апробировать коррекционную программу, направленную на улучшение взаимоотношений детей старшего возраста МОУ с ровесниками через оптимизацию детско-родительских отношений.

Для выполнения поставленных задач был проведен ряд наблюдений и психологическое исследование в 2009–2011 гг. Респондентами выступили дети подготовительной группы в возрасте от 6 лет 2 мес. до 6 лет 7 мес. и родители.

В исследовании использовались методики диагностики семей: «Родительское сочинение» В.В. Столина (адаптация Ф.И.Ташёвой); опросник «АСВ для родителей детей в возрасте 3–10 лет» А.Г. Эйдемиллера; «Социометрия» Я.Л. Коломинского; схема наблюдения за особенностями взаимодействия и общения детей в группе (Т.А. Репина); беседа с родителями; анализ журнала регистрации консультативной и диагностической работы психолога д/с №244. Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием метода ранговой корреляции Спирмена, метода парного t-критерия Стьюдента, критерия Фишера.

Проведя анализ результатов диагностики, обобщив все полученные в ходе исследования данные, мы пришли к выводу, что детско-родительские отношения сказываются как на уровне благополучия старших дошкольников, так и на их отношении к сверстникам. Это подтверждает статистическая проверка гипотезы о влиянии стиля семейного воспитания в формировании межличностных отношений детей дошкольного возраста со сверстниками.

Результаты проведенного исследования показывают, что для воспитания ребенка, имеющего неблагоприятный статус в группе, характерно недостаточное использование требований, санкций, запретов, предъявляемых ребенку, и предпочтение в нем детских качеств. Стиль воспитания определяется высоким удовлетворением потребностей ребенка и воспитательной неуверенностью родителя. Данные исследования показали, что родители детей из статусной группы «пренебрегаемых» сверстниками в большей степени проецируют на него собственные нежелательные качества. Причиной такого воспитания ребенка нередко бывает то, что в ребенке родитель видит черты характера, которые чувствует, но не признает в самом себе. Это могут быть агрессивность, склонность к лжи, негативизм, различные протестные реакции, несдержанность. Ведя борьбу с такими же истинными или мнимыми качествами у ребенка, родитель извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. Это может быть следствием незрелости родительских чувств, которое также более характерно для воспитания ребенка из статусной группы «пренебрегаемых».

При воспитании детей из статусной группы «звезд» родители удовлетворяют потребности ребенка, применяют достаточное количество запретов при минимальных санкциях. Стиль воспитания «звезд» характеризуется гармоничностью: устойчивостью, умеренным удовлетворением потребностей ребенка при предъявлении определенных требований, запретов, санкций, предпочтением в ребенке качеств, характерных для его возраста.

Воспитательный процесс детей из статусной группы «предпочитаемых» может сопровождаться расширением сферы родительских чувств и неустойчивостью стиля воспитания. Это может проявляться в том, что родители такого ребенка стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей. Они балуют, стремятся избегать наказаний за проступки, т. к. не верят в их эффективность. Воспитательная неуверенность родителя проявляется в перераспределении власти в семье между родителями и ребенком в пользу последнего. Девочки способны в большей степени, чем мальчики, в такой ситуации добиться для себя больших прав и меньших обязанностей.

Анализ результатов психодиагностических исследований семей позволил сделать вывод о том, что в психологической коррекции нуждаются не только дети, но и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений.

Коррекция основывалась на предположении о том, что межличностные взаимоотношения дошкольников находятся в зависимости от особенностей стиля семейного воспитания. Цель коррекции – расширение знаний родителей и детей и организация определенной деятельности, где возможно формирование тех или иных умений и навыков.

В родительских группах практиковались разнообразные вспомогательные методы психокоррекции: дискуссия, анализ семейных ситуаций в решении проблем, проба на совместную деятельность, а также специальные упражнения на развитие навыков общения. Основную задачу психологической коррекции в родительских группах составили изменение неадекватных родительских позиций, улучшение стиля воспитания, расширение осознанности мотивов воспитания в семье, оптимизация форм родительского воздействия в процессе воспитания детей.

В детских группах использовалась авторская программа «Семь Я». Цель программы – развитие доброжелательного отношения к окружающим, эмоционального благополучия ребенка через прочувствование эмоциональных и физических состояний людей и своего поведения. На занятиях с детьми использовались специально разработанные приемы и методы игровых занятий камнетерапии и арт-терапии, в ходе которых реализован прием, содействующий достижению эмоциональной децентрации, активизирующий ресурсы и принадлежность к базовой группе «семья». Результатом коррекции стала позитивная динамика соотношения статусного положения ребенка в группе: количество «предпочитаемых» увеличилось на 20% , снизилось количество «пренебрегаемых» и «отверженных». Родители, принявшие участие в совместных занятиях со своими детьми, при ответах на вопросы опросника «АСВ для родителей детей в возрасте 3–10 лет» менее критично оценили ребенка.

Можно сделать вывод, что межличностные отношения старших дошкольников связаны со стилем семейного воспитания, а именно: негармоничный тип воспитания детей статусных групп «пренебрегаемые» и «отверженные» предполагает использование недостаточного количества требований, запретов, санкций. Такое воспитание может сопровождаться неразвитостью родительских чувств, проекцией на ребенка нежелательных качеств самого ребенка и воспитательной неуверенностью родителя. Для воспитания детей-«звезд» родители применяют гармоничный стиль семейного воспитания.

Коррекционная программа по результатам внедрения оказалась достаточно эффективной. Однако коррекционная работа должна быть рассчитана на продолжительный срок, ее качество зависит от подбора программно-методического материала, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, предметно-развивающей среды, тесного взаимодействия воспитательного учреждения с семьей.

#### Л и т е р а т у р а

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2008.

### ***Р.М. Шамионов*** **Социализация личности в изменяющемся мире\***

The article presents the problem of socialization in the changing world, identifies a number of studies and key areas of their results and discloses specifics of the socio-psychological analysis of a child and adult socialization with the category of objective and subjective changes.

*Ключевые слова: личность, социализация, инстанция, адаптация.*

Проблема социализации личности на протяжении длительного времени остается центральной для ряда областей психологии. Изучение включения человека в различные группы и усвоения им специфичного для каждой в отдельности и общего для всех социально-психологического со-

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант №11-06-00716 а)



держания важно с точки зрения понимания того, каким образом и в какой степени личность обретает свою социальность и как она регулирует свое поведение. В последние десятилетия в социальной психологии наметились тенденции расщепления исследований процесса и результата социализации с точки зрения фиксации определенных ее областей. Так изучаются политическая, экономическая, профессиональная и т.п. социализации личности. Совершенно ясно, что каждая из них представляет весомую проблему, решение которой предопределено современной общественной ситуацией, изменением всей системы норм и ценностей. Между тем разные аспекты социализации весьма тесно взаимосвязаны, т.к. разные ее институты и агенты транслируют не только специфичные нормы, но и нормы, относящиеся к разным социальным сферам и сферам жизнедеятельности человека. Вполне очевидно то, что значимость этой проблемы заключается в высшей степени устойчивости эффектов социализации в их влиянии на последовательное социальное (и не только) поведение личности. Кроме того, необходимо понимать, что «отказ от норм» вовсе не означает и выведение из поведенческого арсенала соответствующих паттернов. Это значит, что новые нормы могут укреплять существующие, противоречить им (при этом сосуществуя с прежними), блокировать и замещать их, но не могут полностью заменить их, поэтому процесс социализации в связи с социальной активностью личности, включением ее в разнообразные сообщества усложняется. Мак-Даугалл считал, что человек, живя в обществе с разнообразными мнениями, оказывается способен к обретению нравственных норм и высшим типам поведения, благодаря влиянию которых возможен прогресс нравственных традиций.

Социализация – процесс, детерминированный множеством явлений, в значительной степени меняющихся с объективными изменениями в человеческом обществе. Каждое поколение обладает рядом специфичных социально-психологических характеристик, сформированных на основе социализации в определенную эпоху с соответствующими лишь ей конфигурациями ценностно-нормативного содержания институтов и условий. В этом отношении социализация каждого поколения является уникальной и неповторимой. Личность, будучи «современником определенного поколения», вбирает эти специфичные черты через включение в современные ей сообщества (Б.Г. Ананьев, В.А. Кольцова и др.). В связи с этим невозможно полностью предсказать содержательные особенности социализации каждого последующего поколения. Однако ее эффекты имеют однородную и медленно изменяющуюся структуру. Это значит, что компоненты этой структуры могут меняться в значительной степени, но сама структура – в незначительной. Иначе говоря, существуют стойкие структуры эффектов социализации, более или менее обеспечивающие устойчивость личности в системе социальных отношений и, соответственно, социального поведения.

Исходя из результатов множества сравнительных исследований, проведенных в последние десятилетия, можно утверждать, что процесс социализации детерминирован не только институциональными образованиями (традиционно понимаемыми как таковые), но и меняющимися условиями бытия: возможностями мобильности (пространственной и социальной), бытием в виртуальном пространстве, отсутствием жизненной необходимости длительное время пребывать в определенном сообществе, возможностью легко менять группы поддержки и т.п. В частности, возрастные психологи отмечают снижение длительности дружеских связей современных подростков и юношей, демографическая статистика свидетельствует в пользу чрезвычайной неустойчивости браков и т.п. Таким образом, изменяющиеся обстоятельства жизни накладывают существенный отпечаток на процесс социализации и видоизменяют ее эффекты как по времени, так и по содержанию.

В современном мире социализация личности характеризуется интенсивной сменой детерминант. Социальная неопределенность не только обуславливает изменения во включении личности в сообщества, но и становится нормой, регулирующей поведение субъекта. В связи с этим в исследованиях психологов и специалистов-смежников все больше проходит линия изучения ценностно-смысловой основы рискованного поведения и способности (готовности) личности к инновационному поведению.

В последние десятилетия проблема социализации личности все более активно изучается сквозь призму теоретических воззрений когнитивизма и конструкционизма. С. Московичи считает определенным результатом социализации сформированность социальных представлений (своих определенных группам). Представления личности о тех или иных явлениях в немалой степени детерминированы включенностью в группы, вырабатывающие собственный взгляд на те или иные социальные явления. Упорядоченная система этих представлений, в которых нормы вплетены в смысловые блоки, очевидно, предопределяет некую последовательность поведения личности. С точки зрения П. Бергера, Т. Лукмана, важным в социализации личности выступают конструируемые значения, основанные на представлениях (чувстве) неизбежности, однозначности, определенности в процессе первичной и рациональной и эмоциональной контролируемости, – в процессе вторичной социализации. Эти воззрения весьма близки нашему подходу в исследованиях социализации, в котором основной единицей анализа выступает инстанция личности (как элемент подчиненной системы) – динамичное образование на разных уровнях организации которой (личности), обладающее рядом специфических свойств, благодаря чему не только осуществляется регуляция поведения, но и реализуется сам процесс становления личности. В процессе социализации личности ее инстанции приобретают свою определенность и некоторую устойчивость.

Обращаясь к проблеме социализации с учетом категории изменений, необходимо остановиться на некоторых частных вопросах, имеющих принципиальное значение для решения данной проблемы. Прежде всего речь идет о различиях социализации детей и взрослых. В последние десятилетия заметно снизилось количество исследований социализации личности в период дошкольного и школьного детства.

Изменившиеся условия социализации детей в современном мире требуют изучения и новой реальности социализации. В условиях российской действительности особую роль играют ключевые институты детской социализации – семья, школа и в немалой степени территориальное сообщество. Если в отношении первых двух имеется какая-то определенность в их типологии, прозрачных условиях, то территориальное сообщество практически всегда остается за рамками исследований. Между тем в исследованиях зарубежных психологов имеются некоторые попытки анализа этих условий с точки зрения их социализирующей роли. Однако зарубежный опыт не может с легкостью быть переложен на российскую действительность по ряду обстоятельств, среди которых, пожалуй, наиболее значимое – уникальная общественная психология. Памятуя о комплексности институциональных влияний, тем не менее следует обратить пристальное внимание на этот институт. Это становится особенно важно в связи с расслоением и компактным поселением групп с определенным статусом (этническим, экономическим, правовым и т.п.). Так, исследования социальных психологов показали тенденциозность социализации в условиях компактных поселений (например, исследования Л.М. Попова о группировочном движении молодежи; В.В. Константинова – об адаптации вынужденных переселенцев; Т.В. Семеновой – о психологии горожан и др.). Эти исследования имеют важнейшее прикладное значение, заключающееся в определении направлений молодежной, миграционной, экономической, правовой, образовательной политики.

Изменения, происходящие в образовании, настолько существенны, что возникает необходимость в определении особенностей социализации личности ребенка и условий нормативной социализации уже в новой изменяющейся образовательной реальности. Существующее положение дел в этой области требует разработки программ нормативной ресоциализации личности с целью присвоения норм-регуляторов ее просоциального поведения. Важным их компонентом является критическое мышление, основанное на субъектной позиции, что, пожалуй, представляется самым сложным для трансляции и присвоения личностью.

Изучение социализации личности в период школьного детства связано не только с объективными изменениями содержания этого процесса в последние десятилетия, но и с тем, что происходят изменения в сфере институтов социализации. Социализирующие функции приобретают одни

и утрачивают другие институты. В этих условиях необходимо изучение функции таких институтов, как Интернет, субкультура и др., а также их соотношений с традиционными институтами. Вместе с тем необходимо понимать, что каждый институт, кроме универсального, имеет и специфичное, регулирующее определенные сферы отношений содержание. В этом смысле приобретают особую актуальность исследования, направленные на выяснение вопроса об их согласованности и соотношении социальных и личностных ценностей, норм, представлений. Исследования, проводимые в области конструирования представлений, позволяют выявлять общее и специфичное, но не дают достаточных оснований для того, чтобы говорить о соотношении социальных представлений групп и личностей. Это соотношение проявляется в их объективации на уровне поведения и конкретных поступков человека. Так, выбор профессионального пути, тенденциозность бытовых решений, семейные стратегии и т.п. определяются в немалой степени этими представлениями. Благодаря достаточно весомому их эмоциональному компоненту и низкой личностной зрелости юношей, эта тенденциозность проявляется в выборе определенных внешне привлекательных специальностей в процессе профессионального самоопределения, групповой конформности в социальных решениях и т.д.

Изучение процесса социализации сегодня предполагает определение его этапов (стадий), поскольку выделенные ранее (дотрудовая, трудовая и послетрудовая) совершенно не удовлетворяют запросам науки и практики, т.к. не отражают ключевых характеристик социально-возрастных изменений личности. На наш взгляд, стадии социализации должны рассматриваться не применительно к трудовой деятельности, а в более широком контексте смены социального статуса, позиции личности, соотношений внутренних и внешних инстанций как регуляторов социального поведения: определенным соотношением социальной и личностной конгруэнтности.

Особую область исследований составляет изучение «взрослой» социализации, к которой психологи обращаются лишь эпизодично. Б.Г.Ананьев ставил задачу изучения взрослой социализации как важнейшую в комплексном изучении психологии человека.

Взрослая социализация отличается от детской главным образом тем, что она во многом сообразна социальной ситуации, в которой пребывает личность, имеется опыт и навык усвоения социальной информации, привычные механизмы (которые до определенной степени не нарушаются), наконец, субъектная позиция, сформированная на протяжении определенного времени; кроме того, взрослая социализация имеет отличные механизмы и институты. В этом отношении взрослая социализация инструментальна: автономный уровень регуляции личности предполагает включение в сообщества и усвоение определенных норм произвольно, а также без реального включения в сообщества на уровне самоизменений (самодетерминации), т.к. внутренние инстанции личности обладают достаточным потенциалом для «запуска» этого процесса (личностность соотносится с субъектностью как инструментом самореализации). Самодетерминация личности в процессе ее социализации представляет проблемную область современной социальной психологии и психологии личности. Исследования самодетерминации личности сегодня приобретают особое значение в связи с усложнением общественных отношений, изменениями, происходящими на уровне институтов социализации и их значения, усиливающимся разнообразием.

Одним из значимых эффектов социализации личности является обретение идентичности. Сформированная идентичность выполняет защитную функцию в отношении социализации, закрепляя ценности, нормы, представления и т.п. соответствующего института или агента. Тем самым от ее характеристик во многом зависит и устойчивость приобретенных норм и иных характеристик внутренних инстанций личности. Вместе с тем это не означает наличия взаимно однозначной связи между ними; они весьма сложны и структурированы. Например, наличие негативной идентичности не значит обязательного неприятия ценностей соответствующих групп (как, например, показано в исследованиях И.М. Юсупова). Тем не менее изменения, происходящие в жизни субъекта, включение в новые общности и идентификация с различными группами запускают процесс социа-

лизации и неминуемо отражаются на внутренних инстанциях личности. В этом отношении изменениям, на наш взгляд, подвержены в большей степени социальная идентичность и соответствующие ей инстанции, в отличие, например, от личностной идентичности. Однако это возможно лишь в том случае, если группа, в деятельность которой включается субъект, становится референтной. В противном случае ее нормы могут служить лишь для временной адаптации и оставаться ситуативными (в том виде, в котором описывал социализацию взрослых О.Г. Брим). Таким образом, в результате включения в сообщества (группы) социализация личности может обретать тотальный либо избирательный характер, в зависимости от чего изменения могут происходить на глубинном или поверхностном уровне внутренних инстанций. Отсюда следует необходимость изучения идентичности личности с позиции ее функции для процесса и эффектов социализации. В этом отношении представляется важным определение не только типа или уровня идентификации личности, но и соответствия внешних инстанций (групповых например) и внутренних. Особенно это становится важно с точки зрения эффективности в различных видах деятельности и успешности личности в соответствующих им ситуациях межличностного взаимодействия.

Латентные эффекты социализации определяют степень адаптационной готовности личности, поскольку актуализация ситуации, требующей приспособления, актуализирует и эти эффекты, тем самым экономя социально-психологические ресурсы личности. Вместе с тем на плоскости социально-психологической адаптации (в отличие от других ее видов) имеется множество явлений, выступающих естественными барьерами. Так, условия, к которым нет готовой адаптации, могут быть опасны для интегрированности личности, субъективного благополучия, субъектной позиции в виду их несоответствия правовым нормам, неприятия социальной среды, физических характеристик и т.п. Это ставит принципиальный вопрос о соотношении необходимости и полезности адаптации с точки зрения внутренней (психической) и социальной экологии. Его решение может быть только в субъектной плоскости, поэтому вновь возникает вопрос о механизмах становления социальной (личностной) субъектности как основания ее социально-психологической адаптации в процессе социализации в изменяющемся мире.



## Раздел 7. СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ

*Е.С. Астрейко, Н.С. Астрейко*

### **Теоретические положения процесса формирования системы инновационных умений у будущих педагогов в сфере обучения**

The research subject is the forming of the system of skills of students' innovational-pedagogical activity in the process of studying of methods disciplines. The theoretical positions of forming process of students' innovational skills system revealing the mechanisms of exploring process have been determined.

*Ключевые слова: проблема, инновационная проблема, эвристики, учебная инновационная деятельность студентов, теоретические положения.*

Смена этапов развития общества обуславливает необходимость изменения парадигмы образования. На современном этапе приоритетными являются парадигмы гуманистически-ориентированного и инновационно-развивающего образования. В их основе лежат представления о творческой личности, способной нестандартно решать поставленные проблемы, в том числе и инновационные.

Проблема возникает, как показано в исследованиях по психологии мышления [1, с. 258], если обучаемый не знает, как решить задачу или достичь желаемого результата. Проблема всегда выступала одной из важнейших категорий методологии науки. В работах В.Ф. Беркова, Б.С. Грязнова, Е.С. Жарикова, В.П. Копнина, Г.И. Рузавина, А.П. Хилькевича и др. проанализированы сущность, содержание и структура проблемы, ее значение и роль в научном исследовании, условия правильности постановки и решения.

А.П. Хилькевич выделяет познавательные проблемы, проблемы прикладного моделирования и проблемы практического преобразования [2]. Последние относятся к практической деятельности и предполагают при их разрешении повышение ее качества и эффективности. Их можно обозначить как инновационные проблемы.

*Инновационная проблема* рассматривается как ситуация, характеризующаяся «в основном достаточностью ценностно-ориентационных и познавательных средств для повышения эффективности обучения и недостаточностью преобразовательных, управленческих и всей взаимосвязанной совокупности средств, которые можно назвать инновационными» [3, с. 123].

Проблемное обучение обеспечивает творческое участие обучаемых в процессе формирования системы умений инновационно-педагогической деятельности (или инновационных умений); предполагает создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям обучаемых; предусматривает продуманную систему инновационных проблем, адекватных познавательным возможностям обучаемых.

Анализ, проведенный И.П. Калошиной, показал, что процесс формирования умений разрабатывать способы решения задач на основе методов проблемного обучения не является управляемым. Для облегчения решения обучаемыми проблемной задачи экспериментаторы прибегают к «наталкивающим» приемам, инструкциям, эвристикам.

В этом случае эвристика, по мнению А.В. Хуторского, соотносится с элементами, присущими любой дидактической системе (цели, закономерности, принципы, содержание, технологии, формы, методы, система контроля и оценки результатов обучения). Обучаемый выстраивает траекторию своего образования в каждом из изучаемых курсов, не только приобретая знания, но и разрабатывая личностные цели занятий, программы своего обучения, способы освоения изучаемых



тем, формы представления и оценки образовательных результатов. Д. Пойа указывал на то, что эвристики представляют собой тактику решения конкретных проблем, опираются на методы, которые могут значительно отличаться от традиционно принятых, устоявшихся и позволяют сократить время решения проблем.

Эвристики используются в виде эвристических сведений (вопросы, примеры и т. д.), эвристических предписаний, эвристических рекомендаций (советов, аналогий и т. п.). Эвристические предписания, а также очень близкие им по целям и структуре планы обобщенного характера (А.В. Усова) позволяют организовать процесс формирования системы инновационных умений у будущих педагогов, опираясь на ориентировочную основу деятельности (по П.Я. Гальперину); способствуют созданию будущими педагогами образовательной продукции по методике обучения физике (математике); ориентируют на развитие в каждой из образовательных областей с опорой на личностные качества студентов.

Ценностным ориентиром процесса формирования у будущих педагогов системы инновационных умений является высокий уровень их обобщенности, что обуславливает развивающие функции данного процесса: обогащение сферы специальных способностей студентов.

При разработке теоретических положений мы исходили из того, что умения у будущих педагогов формируются на основе включения в специально организованную деятельность. Инновационные умения формируются на основе включения будущих педагогов в инновационную деятельность в процессе решения инновационных проблем. Анализ действий инновационно-педагогической деятельности способствует разработке модели дидактических задач формирования системы инновационных умений у будущих педагогов (например, формулирование инновационных проблем, разработка новых дидактических предписаний).

Опираясь на теорию учебной деятельности В.В. Давыдова, мы рассматриваем *учебную инновационную деятельность* как особую деятельность студентов, сознательно направленную на формирование системы инновационных умений в процессе решения инновационных проблем.

Развивая и конкретизируя идеи *культурно-праксиологической концепции специальной инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы*, мы исходили из того, что инновационная культура педагога как категория взаимодополнительно отражает в себе все аспекты опредмечивания и распредмечивания. «Являясь более общей категорией, чем исследование, творчество, внедрение и др., она поглощает их своим объемом и не сводится к ним» [3, с. 9]. По мнению И.И. Цыркуна, «цель специальной инновационной подготовки заключается в генезисе у студентов инновационной культуры: развитии и саморазвитии личности, формировании знаний в сфере инновационной системы, развитии инновационного мышления, создании методических произведений» (Там же, с. 238).

Обращение к инновационной культуре предполагает осуществление инновационно-педагогической деятельности по правилам, в частности эвристическим предписаниям (В.И. Андреев, И.П. Калошина, И.И. Цыркун), которые выступают в качестве объекта изучения, конструирования, ориентировочной основы и средства регулирования процесса формирования системы инновационных умений у студентов, а также способствуют осознанию будущими педагогами стратегий рационального поиска решения инновационных проблем.

На основании вышеизложенного сформулируем *теоретические положения* процесса формирования системы инновационных умений у будущих педагогов в сфере обучения:

– ценностным ориентиром процесса формирования системы инновационных умений у будущих педагогов является высокий уровень обобщенности этих умений, что обуславливает развивающие функции данного процесса;

– разработка модели дидактических задач процесса формирования системы инновационных умений у будущих педагогов осуществляется с использованием приема декомпозиции инновационно-педагогической деятельности на действия (формулирование инновационных проблем, определение критериев оценки нововведения, разработка новых дидактических предписаний и др.);

– главным структурным компонентом учебной инновационно-педагогической деятельности студентов является типовая инновационная проблема в сфере обучения, которая определяется с помощью метода «знаковой ретроспекции»;

– стратегия решения инновационных проблем выступает содержательной основой, прямым объектом усвоения в процессе формирования системы инновационных умений;

– управление правильностью формирования системы инновационных умений осуществляется с применением эвристических предписаний, выполняющих ориентировочные и операционально-критериальные функции.

#### Л и т е р а т у р а

1. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина; пер. с нем. М., 1965. С. 258–268.

2. Хилькевич А.П. Решение проблем в науке, технике, практической деятельности. М. : Наука, 1999.

3. Цыркун И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. Минск : Тэхналогія, 2000.

#### **А.К. Белоусова, Ю.А. Тушнова** **Образ мира: этнопсихологический аспект**

The article deals with the studies of different scholars devoted to the ethnical and cultural peculiarities of the world image. Ethnical and psychological aspects influence the world image formation.

*Ключевые слова: образ мира, значение, смысл, этнопсихологические особенности.*

Многонациональность современного общества и включенность в процесс образования представителей различных культур ставят перед психологией задачи исследования особенностей образа мира различных групп населения, поиска эффективных стратегий межкультурного взаимодействия. В связи с этим особенно актуальным становится вопрос о культурной и этнической специфике образа мира, т. к. данная категория значима для раскрытия особенностей сознания человека, закономерностей взаимодействия человека с миром.

Анализ исследований, посвященных культурной и этнической специфике образа мира, показал, что уже в трудах Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева есть непосредственное указание на то, что в самой структуре образа мира кроется обоснование наличия его этнопсихологических особенностей, в значении как фиксаторе социокультурного опыта конкретного человека и обретении им личностного смысла.

Л.С. Выготский в культурно-исторической теории определил, что по мере развития человека происходит активное изменение его природы, поведения посредством процесса «сигнификации». «Сигнификация есть создание и употребление знаков, т.е. искусственных сигналов» [1, с. 286]. Л.С. Выготский определяет, что «знак первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, как функция интерпсихическая; становясь затем средством овладения собственным поведением, он лишь переносит социальное отношение к субъекту внутрь личности» (Там же, с. 192). Таким образом, Л.С. Выготский говорит о том, что культура порождает знаки, которые встраиваются в систему человека, начинают порождать новые значения, смыслы.

А.Н. Леонтьев отмечает, что носителями значений выступают предметы материальной и духовной культуры, нормы и образы поведения, закрепленные в ритуалах и традициях, знаковые системы и прежде всего – язык [5]. Таким образом, по мнению А.Н. Леонтьева, в значении зафиксированы общественно выработанные способы действия с реальностью и в реальности.

Значения, к которым человек изначально равнодушен, встраиваются в его систему сознания только благодаря пристрастности, когда они превращаются «в значение для субъекта», приобретают личностный смысл [4, с. 103]. Личностный смысл связывает значения «с реальностью самой его жизни в этом мире» (Там же).

А.Н. Леонтьев также подчеркивал, что в основе индивидуального образа мира лежит не только чувственный, но весь социокультурный опыт субъекта [5]. Другими словами, теоретические выводы А.Н. Леонтьева непосредственно указывают нам на то, что в самой структуре образа мира, системе значений и личностных смыслов кроется обоснование его этнопсихологических особенностей.

В.В. Петухов понимает образ мира как целостное представление мира. По мнению автора, из самого понятия «образ мира» естественным путем определяется важность исследования кросскультурных, этнопсихологических особенностей образа мира [7, с. 18]. С точки зрения ученого, восприятие любого объекта или ситуации определяется целостным образом мира, а последний – всем опытом жизни человека в мире, его общественной практикой. В.В. Петухов подчеркивает, что «... образ мира (или представление) мира отражает тот конкретно-исторический – экологический, социальный, культурный фон, на котором (или в рамках которого) разворачивается вся психическая деятельность человека» (Там же, с. 15).

Н.Н. Колмогорцева, предложившая модель внешней и внутренней детерминации образа мира, к факторам внешней детерминации относит «особенности социальной структуры общества; особенности культурной среды» [3, с. 24].

Особенно интересна концепция Г.Д. Гачева, рассматривающего национальный образ мира, сущность которого составляют особенности окружающей среды, национальный характер и склад мышления [2].

В.С. Мухина видит одним из путей исследования образа мира изучение этнических особенностей картины мира. По ее мнению, национальные традиции, этнические особенности среды, в которой развивается ребенок, являются одними из главных факторов, влияющих на оформление образа мира конкретного человека, соответственно, и конкретной национальности в целом.

А. Обухов, опираясь на исследования В.С. Мухиной, отмечает, что «благодаря этнической культуре человек получает такой образ окружающего, в котором все элементы мироздания структурированы и соотнесены с самим человеком, так что каждое человеческое действие является компонентом общей структуры» [6, с. 53]. Однако в своей работе автор чаще употребляет понятие «этническая картина мира». Исследуя этническую картину мира, А. Обухов говорит о существовании этнических детерминант образа мира.

Интересна в этой связи концепция «центральной зоны» культуры С.В. Лурье. Центр уникален и является выражением некоего общего содержания. Содержанием центральной зоны этнической культуры выступают этнические константы, лежащие в бессознательном слое психики и включающие 1) локализацию источника зла (образ врага); 2) локализацию источника добра (образ себя, образ покровителя); 3) представление о способе действия, при котором добро побеждает зло.

В.В. Столин, А.П. Наминач считают, что существует интернациональность образа мира, и выделяют базисную структуру образа мира, которая состоит, по их мнению, из трех основных измерений: меры выраженности 1) общечеловеческих ценностей – добра; 2) угрожающей опасной силы – зла; 3) одиночества, безнадежности и слабости – смерти.

Этот аспект прослеживается и в работах В.Г. Панова. Ученый, рассматривая картину мира, считает, что в ней выражена внутренняя, содержательная сторона миропонимания, свойственная данному народу на определенном этапе его исторического развития. Структурное сходство наглядных картин объясняется В.Г. Пановым схематизмом рассудка, подчиняющегося требованиям логических конструкций, вносящих порядок в субъективное осознание мира [8].

Существует достаточное количество работ, посвященных анализу особенностей картины мира как проявления национального образа мира. В работах Г.Д. Гачева (1993), С.В. Лурье (1997, 2003), В.Г. Панова (1992), В.В. Столина, А.П. Наминач (1988), В.И. Пищик (2007) и др. показано, что в картине мира выражена внутренняя сторона миропонимания, свойственная данному народу.

Следующим аспектом данной проблемы выступает изучение языковой картины мира, которая несет в себе особенности и специфику культуры, сознания этноса. В.В. Колесов считает, что ментальность – это национальный способ видеть мир, а язык фиксирует предпочтения народа. О.Д. Наумова, Ю.В. Самсонова выделили особое языковое сознание, язык представляет специфическую языковую картину мира.

В связи с пониманием языковой картины мира как первичной, относительно стабильной части образа мира, принадлежащей субъекту, структурированной значениями, встает проблема формирования, трансформации и развития значений, а именно: каким образом происходит изменение языковой картины мира.

Итак, существуют обширные теоретические обоснования этнопсихологических особенностей образа мира. Понятие образа мира, введенное в научный категориальный аппарат психологии А.Н. Леонтьевым, помимо исследований его структуры, функций и генеза в рамках психологии сознания, получило также развитие в направлении исследования его этнопсихологических особенностей, культурных и этнических детерминант, взаимосвязи культурной среды и процесса формирования феномена. Однако исследования образа мира конкретных национальностей представлены мало, что открывает перспективы для дальнейшего изучения и психолого-педагогической практики.

#### Л и т е р а т у р а

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1984.
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. М. : Изд. гр. «Прогресс» – «Культура», 1995.
3. Колмогорцева Н.Н. Влияние профессиональной составляющей образа мира на формирование образа Я : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Екатеринбург, 2003.
4. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М. : Смысл, 2000.
5. Леонтьев А.Н. К психологии образа // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 14. Психология. 1986. № 3. С. 72–76.
6. Обухов А. Исторически обусловленные модификации образа мира // Развитие личности. 2003. №4. С. 51–68.
7. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестн. Моск. гос. ун-та. 1984. Сер.14. Психология. № 21. С. 13–21.
8. Панов В.Г. Эмоции. Мифы. Разум. М. : Высш. шк., 1992.

#### *И.С. Бессарабова*

#### **Взгляды Джерома Брунера на проблему взаимосвязи культуры и образования**

This article is about the problem of integration of culture and education based on the works of the world-known psychologist and pedagogue Jerome Bruner. The main principles of the cultural approach to education are revealed.

*Ключевые слова: культура, образование, культурологический подход, взаимодействие, школьная культура.*

Одним из ведущих западных специалистов, исследующих проблему интеграции культуры и образования, является американский психолог и педагог Дж. Брунер, автор книги «Культура образования», получившей признание как в Америке, так и в ряде других стран. Проблеме культурного влияния на формирование способа мышления человека посвящены и более ранние работы ученого (опубликованные в период 1970–1990 гг.), изучение и анализ которых позволили охарактеризовать основные положения его культурологической концепции образования [1].

Дж. Брунер утверждает, что «обучение представляет собой лишь маленькую часть того, каким образом культура подготавливает ребенка к жизни» [3, с. 1]. Во всех работах ученого по данной проблеме центральной является мысль, согласно которой образование – это не только проблемы, каса-

ющиеся учебных программ, стандартов или тестов; задачи, стоящие перед школой, обретают смысл лишь в более широком контексте, когда речь идет о том, что общество стремится достичь с помощью образования. «Невозможно исследовать умственную деятельность человека, – пишет Дж. Брунер, – вне ее культурного пространства, определяющего форму и границы разума» [3, с. 2].

Культурологический взгляд на природу человеческого разума отрицает существование разума без культуры. Согласно данному подходу, «образование – это не изолированный остров, а часть культурного континента» (Там же, с. 11). По утверждению Дж. Брунера, «свобода от культуры» означает «свободу от интеллекта». В качестве основных вопросов исследователь выделяет следующие: какова функция образования в культуре и какую роль оно играет в жизни членов данной культуры; почему образование находится в пределах культуры и каким образом эта принадлежность влияет на распределение статуса, власти и др.

Обратимся теперь к главным принципам культурологического подхода, выдвигаемым Дж. Брунером в вышеупомянутой книге «Культура образования», в которой ученый обобщает результаты многолетних исследований этой проблемы. Своеобразие культурологической концепции наиболее ярко проявляется именно в данных принципах, основанных на идее о том, что культура формирует человеческий разум, оказывая тем самым помощь индивиду в использовании присущего ему интеллектуального потенциала. Все принципы имеют непосредственное отношение к тому, каким образом культура управляет системой образования, поскольку образование, по мнению Дж. Брунера, является главным воплощением культурного образа жизни.

Итак, к основным принципам культурологического подхода Дж. Брунер относит следующие:

1. *Перспективный принцип (perspectival tenet)*. Он имеет отношение к процессу формулирования значения (meaning making). В понимании чего-либо определенным образом, по выражению Дж. Брунера, отражаются не только индивидуальные особенности мышления человека, но и «способы представления реальности, присущие данной культуре» (Там же, с. 13). Однако человек не является простым отражением своей культуры. Именно взаимодействие между ними, по словам ученого, влияет на формирование мышления человека, накладывая определенный отпечаток на его образ жизни, мысли и чувства. Таким образом, принадлежность к культуре определяется Дж. Брунером как взаимодействие между вариантами представления мира, который данный индивид формирует под влиянием установленных законов, и вариантами, являющимися продуктами его собственного мышления.

2. *Принцип взаимодействия (interactional tenet)*. В своих работах Дж. Брунер неоднократно подчеркивает, что именно через взаимодействие ребенок познает мир, открывая для себя культуру. Развивая данную мысль, ученый задает вопрос: какой должна стать школа будущего? В идеале школа должна быть местом, где учащиеся помогают друг другу овладеть знаниями, исходя из своих способностей. При этом важно помнить о том, что данная потребность создания подобных классов взаимопомощи «заложена в самой природе человеческой культуры» (Там же, с. 22). Следует отметить, что данный принцип успешно реализуется на практике в ряде американских школ [2].

3. *Социальный принцип (institutional tenet)*. Существует связь между образованием и другими составляющими культуры: экономикой, политикой, семейной жизнью и т.д., поэтому следует определить место и роль образования в обществе в широком смысле. Иными словами, способствует ли школа решению или обострению проблем культуры (бедность, расизм, преступность среди подростков и др.)? Обобщая результаты исследований ученых, проводивших сравнения интеллектуального развития детей из разных социоэкономических слоев общества, Дж. Брунер заключает, что бедность порождает у ребенка «чувство безысходности, сомнения в своих истинных способностях, неуверенности в будущем» (Там же, с. 154).

Образование способно стать средством преодоления «культуры бедности» (“poverty culture”), поэтому Дж. Брунер приветствовал такие течения в системе образования США, как общенациональный проект «Главный старт» и программу «Домашний старт» в рамках этого проекта. Основным достоинством проекта «Главный старт» ученый считает стимулирование участия родителей в решении поставленных задач, а также включение служб здоровья. Подобные проекты способны дать детям и их родителям чувство возможного преодоления жизненных неудач.



4. *Принцип идентичности и самооценки (tenet of identity and self-esteem)*. Самооценка объединяет веру человека в свои силы и опасения по поводу того, что превышает его способности. Школа часто бывает невнимательной по отношению к детской самооценке, игнорируя важность и уязвимость данного вопроса. В идеале, как полагает Дж. Брунер, в школе должны быть созданы условия, смягчающие опасность нежелательных последствий, связанных с оценкой учащимися своих способностей. Любая система обучения, «ослабляющая роль школы в развитии самооценки у учащихся, не справляется с одним из своих главных предназначений» [3, с. 38].

5. *Повествовательный принцип (the narrative tenet)*. Рассматривая данный принцип, Дж. Брунер касается вопроса о том, что помогает ребенку создавать свою личную модель мира, в котором он пытается определить свое место. Для этой цели ученый рекомендует использовать на уроке при изучении материала связный рассказ, своего рода истории (narrative) (Там же, с. 78). При этом Дж. Брунер придерживается своих идей, высказанных в более ранних работах, относительно важности нахождения общей структуры предмета, ценности «спиралевидного» построения программы и решающей роли собственных открытий учащихся. Подчеркивая, что именно поиск отражения в новой информации своих личных проблем делает изучаемый материал увлекательным, придавая ему важность и личностный смысл, Дж. Брунер определяет эмоциональную насыщенность и личностную значимость как необходимые атрибуты учебного процесса. В данном подходе учебного проявляется сочетание проблемности со значимостью обучения для учащихся.

Главное предназначение школы, с точки зрения культурологического подхода к образованию, заключается в создании так называемой «школьной культуры», представляющей собой объединение учащихся, вовлеченных в совместное решение проблем, в ходе которого дети учатся друг у друга. Школа должна стать местом практики «культурной общности».

С точки зрения рассматриваемого Дж. Брунером культурологического подхода, обучение – это не просто процесс передачи знаний, а поиск того, каким образом приспособить культуру к потребностям растущего человека, а также стремление человека отвечать требованиям культуры.

Интеграция культуры и образования является одной из актуальных психолого-педагогических проблем, требующих специальных исследований, а также учета традиций зарубежной и отечественной школы.

#### Л и т е р а т у р а

1. Бессарабова И.С. Педагогические взгляды Джерома Брунера в контексте американского образования (1950–1990-е годы) : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2000.
2. Brown A. The Advancement of Learning // Educational Researcher. 2004. 23 (8). P. 4–12.
3. Bruner J.S. The Culture of Education. Cambr., Mass. : Harvard University Press. 2006.

***Г.А. Вайзер, А.А. Зиновьев***

#### **Формирование у школьника когнитивного компонента позиции субъекта учения**

The content of a concept “cognitive component of learning person’s position” is defined in this article. It gives the example of a mature computer program to teach schoolchildren to analyze special supports in the text of a difficult physics’ problem.

*Ключевые слова: когнитивный компонент, позиция субъекта учения, смысловые опоры в тексте физической задачи, компьютерная обучающая программа.*

В психолого-педагогических исследованиях поставлена проблема развития у школьников позиции субъекта учения, в структуре которой выделены три компонента: когнитивный, регуляторный и личностно-смысловой [1]. Когнитивный компонент – «компетенция ученика, включающая

систему предметных знаний и умений; метазнания, т.е. “надпредметные” знания о знаниях, приемах и средствах переработки информации, данной в разных знаковых формах; “открытие” собственных способов учебной работы» [1, с. 27]. Исследования показали, что становление когнитивного компонента позиции субъекта учения предполагает движение от накопления и успешного использования предметных и надпредметных знаний в стандартных ситуациях к их реализации в новых условиях, в частности в процессе усложнения задач.

При разработке проблемы формирования этого компонента существенным является следующее положение когнитивной психологии: «человек активно “перерабатывает информацию”, строя внутренние модели (репрезентации) окружения» [5, с. 109]. Чтобы решить учебную задачу, ученик должен переработать информацию, содержащуюся в тексте, построить собственную модель, используя резервы своей семантической памяти, того «субъективного тезауруса», который содержит организованное знание субъекта как о словах и других символах, их значениях и отношениях между ними, так и о правилах, формулах, алгоритмах, необходимых для использования этих символов, понятий и отношений. Формируемый у школьника когнитивный компонент позиции субъекта учения при решении задач включает предметные знания и знания о структуре задачи и процессе ее решения. Так, в ходе обучения вводится понятие о том, что в задаче имеются следующие компоненты: условие, требование, искомое, которое «имплицитно» содержится в формулировке задачи. «Оно не дано, а лишь задано этой формулировкой», при этом «искомое – в отличие от данного извне требования задачи – возникает и формируется лишь у того человека, который сам решает задачу или проблему» [3, с. 178].

Наши исследования проводились на материале решения физических задач (стандартных и нестандартных). Исследования показали, что физическая задача может быть сформулирована как на научном (физическом, математическом и т.д.), так и на житейском языке. Тогда переработка информации происходит на основе извлечения из семантической памяти необходимых знаний и переформулирования текста с житейского языка на научный, а затем путем оперирования теоретическими положениями на физическом языке. Процесс построения собственной модели задачи начинается с поиска в тексте смысловых опор, т.е. слов или словосочетаний, анализ которых позволяет найти искомое, поскольку они содержат определенную информацию о теоретических положениях или практико-ориентированных знаниях, которые надо применить в ходе рассуждения [3]. В качестве смысловых опор могут выступать физические термины, содержание которых необходимо раскрыть, или житейские понятия, за которыми «скрыты» представления о физической ситуации. Так, в задаче, сформулированной только на физическом языке (см. ниже), смысловыми опорами могут быть физические термины «колебательный контур», «идеальный колебательный контур», «амплитуда колебаний силы тока в катушке индуктивности», «амплитуда колебаний заряда конденсатора», «сила тока в катушке», «момент времени», «заряд конденсатора». В ходе пошагового анализа смысловых опор из семантической памяти извлекается все то, что позволяет раскрыть содержание каждого понятия, выделить новую ситуацию и переформулировать задачу. Поэтапно строится собственная модель задачи, в которой физическая ситуация отражена по-новому в системе предметного знания в разных знаковых формах (в частности, словесно, с использованием формул), что позволяет применить актуализированные теоретические положения к конкретным данным и ответить на вопрос задачи (найти требуемое).

Опыт показывает, что у школьников возникают трудности в построении собственной модели задачи, связанные с особенностями семантической памяти, полнотой извлечения необходимой информации. В ходе обучения необходима внешняя помощь, которую может оказать учитель или обучающее устройство. В настоящей статье представлен опыт разработки компьютерной развивающей программы. Готовность к работе с такого рода программой (при наличии предметных знаний) создается путем формирования в качестве составляющих когнитивного компонента позиции субъекта учения следующих знаний: о компонентах задачи (условиях, требовании, искомом); об особенностях формулирования текста физической задачи; смысловых опорах, их анализе и пере-

формулировании текста на основе извлечения необходимой информации из семантической памяти; возможности использования внешней помощи, содержащейся в гиперссылках для коррекции полноты анализа каждой смысловой опоры. Эксперименты показали, что при всей трудоемкости процесса обучения школьников поиску и анализу смысловых опор в текстах физических задач этому можно учить не только в рамках коллективной работы на уроке, но и с помощью компьютера [4].

Ниже представлена обучающая компьютерная программа на примере решения только одной задачи. При создании программы составители сначала определяли все те знания по физике, которые требовалось применить в ходе решения задачи. В соответствии с этими знаниями авторы выделяли в тексте задачи смысловые опоры и строили в программе адекватную последовательность шагов. В каждом кадре пошагового обучения особенно выделялась смысловая опора для физического анализа. Направление рассуждения задавалось в форме незаконченного предложения. Чтобы осуществить пошаговый самоконтроль, ученик использовал свое умение обращаться к гиперссылке, где содержались сведения, подтверждающие, дополняющие или корректирующие результативность анализа смысловых опор. В последнем кадре ученику предлагалось завершить решение и сформулировать ответ. В представленной ниже программе использована задача уровня С из контрольно-измерительных материалов для ЕГЭ [6].

#### **Обучающая программа для школьника**

**З а д а ч а .** В идеальном колебательном контуре амплитуда колебаний силы тока в катушке индуктивности 5 мА, а амплитуда колебаний заряда конденсатора 2,5 нКл. В момент времени  $t$  сила тока в катушке равна 3 мА. Найдите заряд конденсатора в этот момент.

Прочитайте задачу.

Перескажите содержание своими словами. Попытайтесь ответить быстро.

Решите задачу путем выделения в тексте смысловых опор, их анализа и пошагового самоконтроля.

1. (1-й шаг) «...**колебательном контуре...**»\* (Что собой представляет колебательный контур и какие процессы там можно наблюдать).

Раскройте физический смысл данной опоры.

**Ситуация 1.** Колебательный контур ....

(Проверьте полноту своего ответа.)

**Гиперссылка. Ситуация 1.** Колебательный контур – это установка, состоящая из конденсатора и катушки. Если заряженный конденсатор замкнуть на катушку, то по этому контуру будет протекать ток. При этом наблюдаются периодическое изменение заряда на обкладках конденсатора и изменение электрического поля конденсатора, а также периодическое изменение тока в катушке и изменение магнитного поля катушки. Этот процесс называется электромагнитными колебаниями.

**Ситуация 2** (какими уравнениями можно описать эти процессы). Заряд на обкладках конденсатора...

(Проверьте полноту своего ответа.)

**Гиперссылка. Ситуация 2.** Заряд на обкладках конденсатора можно вычислить по формуле  $q = q_0 \cos \omega t$ , а ток в катушке с помощью уравнения  $i = I_0 \sin \omega t$ .

2. (2-й шаг) «**В идеальном...**».

Раскройте физический смысл данной опоры.

**Ситуация 3.** В идеальном колебательном контуре ....

(Проверьте полноту своего ответа.)

**Гиперссылка. Ситуация 3.** В идеальном колебательном контуре сопротивление проводников мало и излучение отсутствует, следовательно, полная энергия колебательного контура достаточно долгое время считается неизменной.

---

\* Жирным шрифтом здесь и далее по шагам в тексте выделены смысловые опоры для поиска решения.

$$W=const. \quad (1)$$

**Ситуация 4.** Энергию колебательного контура можно...

(Проверьте полноту своего ответа.)

**Гиперссылка. Ситуация 4.** Энергию колебательного контура в любой момент времени можно вычислить по формуле  $W = W_c + W_L = q^2/2C + Li^2/2$ , где  $C$  – емкость конденсатора, а  $L$  – индуктивность катушки.

3. (3-й шаг) «амплитуда колебаний силы тока в катушке индуктивности 5 мА...».

(Раскройте физический смысл данной опоры.)

**Ситуация 5.** Когда сила тока в катушке имеет амплитудное или максимальное значение...

(Проверьте полноту своего ответа.)

**Гиперссылка. Ситуация 5.** Когда сила тока в катушке имеет амплитудное или максимальное значение  $i=I_0$ , то полную энергию колебательного контура можно вычислить по формуле

$$W_1 = W_L = L I_0^2/2, \quad (2)$$

т. к. заряд  $q_0$  в это время равен нулю.

4. (4-й шаг) «амплитуда колебаний заряда конденсатора 2,5 нКл».

(Раскройте физический смысл данной опоры.)

**Ситуация 6.** Когда заряд на обкладках конденсатора имеет амплитудное или максимальное значение...

(Проверьте полноту своего ответа.)

**Гиперссылка. Ситуация 6.** Когда заряд на обкладках конденсатора имеет амплитудное или максимальное значение  $q=q_0$ , ток в катушке  $i$  равен нулю. Полную энергию контура можно вычислить по формуле

$$W_2 = W_c = q^2/2C. \quad (3)$$

5. (5-й шаг) «В момент времени  $t$  сила тока в катушке равна 3 мА».

(Раскройте физический смысл данной опоры.)

**Ситуация 7.** В момент времени  $t$  сила тока в катушке равна 3 мА, следовательно, энергия колебательного контура...

(Проверьте полноту своего ответа.)

**Гиперссылка. Ситуация 7.** В момент времени  $t$  сила тока в катушке равна 3 мА, следовательно, энергия колебательного контура в этот момент времени складывается из энергии электрического поля конденсатора и энергии магнитного поля катушки

$$Wt = W_{L,t} + W_{c,t} = Li^2/2 + q^2/2C. \quad (4)$$

6. (6-й шаг). Найдите заряд конденсатора в этот момент.

(Раскройте физический смысл данной опоры.)

**Ситуация 8.** Заряд конденсатора в этот момент  $qt$  можно найти...

(Проверьте полноту своего ответа.)

**Гиперссылка. Ситуация 8.** Заряд конденсатора в этот момент  $qt$  можно найти из последнего уравнения, используя выводы из анализа предыдущих ситуаций.

7. (7-й шаг). **Решите задачу самостоятельно.** Запишите условие задачи в краткой форме, сделайте чертеж. Опишите проанализированные процессы соответствующими уравнениями.

(Проверьте ваше решение задачи.)

**Гиперссылка. Проверка решения задачи** (в статье представлена в сокращенном виде).

Дано:  $I_0=5$  мА,  $q_0=2,5$  нКл,  $I_t=3$  мА. Найти  $qt$ .

Решение задачи.

Из вывода **Ситуации 3** мы получили уравнение  $W=const.$  (1)

Из вывода **Ситуации 5** мы получили уравнение  $W_1 = WL = L I_0^2/2.$  (2).

Из вывода **Ситуации 6** мы получили уравнение  $W_2 = Wc = q_0^2/2C.$  (3).

Из выводов **Ситуаций 7** и **8** мы выяснили, что в момент времени  $t$ , заданный по условию задачи, полная энергия колебательного контура может быть вычислена по  $W_t = Li^2/2 + q^2/2C$  (4). Ре-

шая систему уравнений, получим  $q^2 t = q_0^2 (1 - i^2 t / I_0^2)$ . Отсюда можем найти  $q t$  (вопрос нашей задачи), и после подстановки значений из условия задачи получим  $q t = 2 \text{ нКл}$ .

В экспериментах, проведенных на материале решения физических задач с использованием разработанных нами обучающих компьютерных программ, подтверждена эффективность формирования у школьников когнитивного компонента позиции субъекта учения.

#### Л и т е р а т у р а

1. Божович Е.Д. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. М. : МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). М. : Мысль, 1979.
3. Вайзер Г.А. Формирование у школьников способов самостоятельной работы над задачей. (В помощь учителю физики). М. : ЗАО «Социум – К», 2001.
4. Вайзер Г.А., Зиновьев А.А. Формирование у школьников физических понятий при решении сложных задач // Усовские чтения. Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов : материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конференции, г. Челябинск, 14–15 апр. 2011 г. Челябинск : «Край Ра», 2011. Ч. 1. С. 167–171.
5. Величковский Б.М. Когнитивная наука: основы психологии познания : в 2 т. М. : Смысл: «Академия», 2006. Т. 1.
6. ЕГЭ по физике 2010. Демонстрационный вариант №С5. URL : <http://WWW.examen.ru/add/ege/ege-po-fizike>.

**И.Н. Зиник**

### **Развитие рефлексивности студентов средствами когнитивно-ориентированного тренинга**

The article describes the data obtained from research of the peculiarities of the integral personality of students with low levels of reflexivity and the possibility of raising funds of reflexivity with the help of cognitive-oriented training.

*Ключевые слова: рефлексия, рефлексивность, модель когнитивно-ориентированного тренинга.*

Общие концептуальные положения формирования рефлексивности студента как субъекта образовательной деятельности основаны на позициях субъектно-ориентированного подхода.

Нам представляется, что на концептуальном уровне принципиально важными аспектами разработки методического инструментария, предназначенного для развития рефлексивности, является использование возможностей, вытекающих из специфики основного вида деятельности обучаемых. На психологическом уровне такую специфику можно условно связать с относительным преобладанием в структуре деятельности одного из трех структурных компонентов: эмоционального, когнитивного или конативного (связанного с поведением, намерением, целенаправленными практическими действиями).

Мы думаем, что логика и технология обучения рефлексивному поведению основаны на специфике ведущего вида деятельности обучаемых на разных этапах онтогенетического развития. Студенты, основным видом деятельности которых является профессиональное познание, продуктивно работают в когнитивном режиме, т. е. в режиме обсуждения и аргументации. Обучаемые в ходе дискуссий ощущают себя участниками единого процесса, что мотивирует их к разработке новых конструктивных стратегий предметной и не предметной деятельности, а также адекватных технологий взаимодействия, обеспечивающих благоприятную возможность и психологическую безопасность совместного осознания эмоциональных отношений к себе, окружающему миру, деятель-



ности. Как показывает наш опыт проведения когнитивно-ориентированных занятий и тренингов в студенческих группах, использование такой возможности в конечном итоге приводит к очевидному повышению рефлексивности.

Методически выстраивая наш тренинг, мы опирались на технологии, традиционно квалифицируемые как фокусно-ориентированные, т. е. зависящие от специфики основного вида деятельности обучаемых. Технология развития рефлексивности, выступающая в свою очередь системообразующим фактором в формировании структур интегральной индивидуальности (ИИ) студентов, направлена на активацию последовательной работы рефлексивного механизма (рефлексивного выхода, интенциональности, первичной категоризации, конструирования системы рефлексивных средств, схематизации рефлексивного содержания, объективизации рефлексивного описания).

Разработанная модель программного и методического обеспечения основана на принципах субъектного и деятельностного подходов и представлена в виде когнитивно-ориентированного тренинга. Целью данной модели является повышение уровня рефлексивности, которая способствует более адекватному самопознанию и социальному познанию.

Цель достигается за счет решения следующих задач:

- осмысление механизмов формирования рефлексивной позиции и переоценки ее значимости в повседневной жизни;
- развитие свойств интрапсихической и интерпсихической рефлексивности студентов;
- оптимизация общения и его составных базовых социально-психологических процессов (социальных отношений, социального познания, социального взаимодействия);
- осознание чувств, сопровождающих конструирование нового знания в результате трансформации собственной рефлексивной позиции.

Модель развития ИИ студентов с низким уровнем рефлексивности средствами когнитивно-ориентированного тренинга включает три модуля:

*Информационный модуль* направлен на погружение участников программы в феноменологию рефлексивности, нацелен на формирование потребности в конструировании новых знаний, изменения в когнитивной сфере (появляются новые аргументы, позиции, мнения, ценности).

*Личностно-смысловой модуль* ориентирован на развитие интрапсихической рефлексии, т. е. способности к выделению, восприятию разных компонентов собственной психики и их анализу (самооценки, самовосприятия, самопонимания, самопознания, самоопределения и т.д.).

*Социально-коммуникативный модуль* направлен на развитие интерпсихической рефлексии, т. е. способности к пониманию психики другого человека, выражаемой в готовности «встать на место Другого» (группой анализируются основные механизмы психологического познания окружающих – стереотипизация, проецирование, децентрация, идентификация, эмпатия и другие групповые и межгрупповые социально-психологические феномены).

В результате многократного конструирования социальной реальности и анализа социальных ситуаций, направленных на межличностное познание и самопознание, происходит трансформация личных представлений участников о собственной рефлексивной позиции.

Методический инструментарий реализуется в следующем алгоритме: «когниция – коннотация – эмоция». Когниция – это когнитивная технология, направленная на анализ, обсуждение и конструирование нового знания. Коннотация – поведенческая технология, направленная на моделирование и отыгрывание социальных ситуаций, на проектную работу в группах. Эмоция – эмоционально-ориентированная технология, направленная на осознание чувств, сопровождающих конструирование нового знания.

Содержательный аспект когнитивно-ориентированного тренинга рефлексивности разработан автором под руководством профессора В.В. Белоуса на основе упражнений для тренингов личностного роста и социально-психологических тренингов Е.В. Сидоренко (2001), К. Фопеля (2002), Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой (2002), И.В. Шевцовой (2003), И.В. Вачкова (2003), О.В. Евтихова (2003).

Формы работы на тренинге – общегрупповые обсуждения, аналитическая работа в малых группах с последующей презентацией результатов, сравнительный анализ в парах и тройках, элементы ситуационно-ролевых игр, рисуночные ассоциации, имитационные игры.

#### Л и т е р а т у р а

1. Белоус В.В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности. 4-е изд. М. : Изд-во РАО; Пятигорск : Изд-во Пятигор. гос. лингв. ун-та, 2009.
2. Мерлин В.С. Очерк теории интегрального исследования индивидуальности. М. : Наука, 1986.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л. : ЛГУ, 1985.
4. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М.–Ярославль : Аверс Пресс, 2002.

**О.И. Михайленко**

#### **Формирование педагогического мышления будущих учителей**

The author of the article offers an innovative model of formation of pedagogical thinking of future teachers in conditions of the additional vocational training, promoting the development of understanding of the personality of teachers.

*Ключевые слова: развитие личности педагога, педагогическое мышление будущих учителей, профессионализм, инновационная модель.*

Формирование педагогического мышления является важным аспектом становления будущего учителя. Изучение этой проблемы на ранних стадиях может повысить эффективность обучения и определить основные векторы дальнейшего развития профессионализма личности.

Педагогическое мышление – процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности в ходе профессиональной педагогической деятельности. Профессиональные мыслительные умения учителя организованы и реализуются на двух уровнях: ситуативном и надситуативном (С.М. Кашапов). Надситуативный уровень – это решение учителем проблемной ситуации, связанной с перспективой развития педагогического процесса. Ситуативный уровень – решение комплекса текущих, актуальных педагогических проблемных ситуаций.

Опытно-экспериментальная работа со студентами Кабардино-Балкарского государственного университета (КБГУ) показала, что у большинства опрошенных студентов (69%) преобладает ситуативный уровень мышления при разрешении предложенных учебно-воспитательных ситуаций, т. е. будущие учителя не умеют увидеть далекую перспективу, что может привести к усугублению конфликтной ситуации между учеником и учителем. Только у 31% опрошенных преобладают ответы, характеризующие надситуативный стиль мышления педагога, свидетельствующий о способности наметить стратегию своей профессиональной деятельности, оценить свои успехи и неудачи, креативно решать возникающие ситуации. Таким образом, развитие педагогического мышления осуществляется на всех этапах профессионального становления педагога, зависит от характера самого процесса обучения, стиля общения между педагогом и студентами – будущими учителями, от способов организации подачи учебного материала и учебно-познавательной деятельности студентов, а также от системы оценок ее результатов.

Результаты опроса более 100 студентов первого и третьего курсов КБГУ с целью изучения причин, вызывающих их негативное отношение к педагогической деятельности, показали, что ее выбор тормозят объективные и субъективные факторы. Среди субъективных факторов нами было выделено отсутствие систематической акмеологической диагностики реальных возможностей, интересов и мотивов студентов, а также низкий уровень готовности преподавателей к формированию педагогического мышления у студентов – будущих учителей. Среди объективных факторов мы выделяем недостаточное использование диалоговых, задачных, тренинговых, проект-

ных и игровых технологий, стимулирующих стремление студентов к новым знаниям, проявлению инициативы, развитию педагогического мышления, а также недостаточное сближение учебной и научно-исследовательской работы.

Для построения системы работы преподавателей кафедры педагогики и психологии дополнительного профессионального образования КБГУ нами были определены пути дальнейшего совершенствования организации работы по формированию педагогического мышления у студентов – будущих учителей. Основные задачи работы преподавателей в этом направлении состояли в выявлении и апробировании основных форм, методов и средств формирования у студентов педагогического мышления, которое способствовало развитию мотивационной готовности к самообразованию, определению содержания их самообразовательной деятельности, изучению возможностей подготовки будущих учителей к умению управлять своей систематической познавательной деятельностью. В соответствии с разработанным планом мероприятий по формированию у студентов педагогического мышления были определены общие цели работы, ее этапы и основные средства достижения поставленных задач.

Вначале была проведена работа по расширению представления студентов о значении, сущности и специфике педагогической деятельности, осознанию необходимости самообразования для будущего учителя и др. Здесь же преподаватель изучает их мотивацию к педагогической деятельности, динамику становления мотивов. По мере перехода студентов с одного курса на другой их мотивы подвергаются изменениям по содержанию и действенности. Например, некоторые первокурсники считают, что их основная задача – состояться в качестве студентов высшей школы и получить диплом; на третьем курсе усиливается звучание других мотивов – развития педагогического мышления для профессионального роста, самосовершенствования в профессиональной деятельности и др.

Мотивы развития педагогического мышления были выявлены путем анкетирования, групповых и индивидуальных бесед, во время которых раскрывались сущность, значение и специфика педагогической деятельности.

Второй этап работы начинается, как правило, на втором курсе. В этот период преподаватель вовлекает студентов в процесс самообразования, связанный с педагогической деятельностью, с таким расчетом, чтобы вызвать у них побуждение к развитию педагогического мышления.

Активизации деятельности студентов по развитию педагогического мышления способствует и внедренная в учебный процесс КБГУ рейтинговая система оценки знаний, предусматривающая дополнительный набор баллов за выполнение различных видов самостоятельной работы, способствующей развитию педагогического мышления.

На третьем этапе преподаватель закрепляет представления о системе работы по формированию педагогического мышления у студентов в учебном процессе. Преподаватель формирует у студентов – будущих учителей умения саморегуляции, самоорганизации в ходе развития педагогического мышления.

Оптимальное использование этих общих и специфических возможностей, потенциально заложенных в учебном процессе КБГУ, приводит к эффективному формированию у студентов педагогического мышления.

Таким образом, выделяем следующие пути эффективного развития педагогического мышления у студентов:

- использование проблемного обучения и интерактивных методов активизации познавательной деятельности студентов;
- оптимальное использование индивидуальных, групповых и фронтальных организационных форм обучения;
- вовлечение студентов – будущих учителей в разнообразные формы научно-исследовательской и проектной деятельности, а также их участие в научных конференциях, семинарах и т.д.;
- активное участие студентов в разнообразных конкурсах, олимпиадах, а также конкурсных грантах в различных областях естественных, технических и гуманитарных наук, проводимых Министерством образования и науки Российской Федерации, научными сообществами и фондами.

Все вышесказанное является основанием для выделения следующих педагогических условий эффективного формирования педагогического мышления у студентов – будущих учителей:

– проведение акмеологической диагностики личностных характеристик студентов (с целью выявления их реальных учебных возможностей, мотивов, интересов, ценностей), результаты которой будут использоваться в их будущей педагогической деятельности;

– создание в учебном процессе благоприятной учебной среды, способствующей развитию педагогического мышления;

– увеличение доли интерактивных методов и организационных (диалоговых, задачных, игровых, тренинговых, проектных) форм обучения, обеспечивающих субъектную позицию студентов – будущих учителей в учебном процессе.

Необходимость поиска оптимальных путей формирования педагогического мышления у студентов – будущих учителей усиливается ориентацией современного образования на личность обучающегося, когда получение профессионального образования предполагает такое совершенствование содержания, форм и методов обучения, которое создаст благоприятные условия для перехода процесса обучения в процесс самообразования личности через акмеологическую позицию. Акмеологическая позиция – это интегральный показатель качества будущего учителя, результат его самосовершенствования. Она повышает качество образования в целом, педагогического процесса и его результата.

*Л.Ю. Москалёва, Ю.В. Шевченко*

### **Учебно-воспитательная система преемственности допрофильного образования учащихся: современное состояние опытно-экспериментальной работы и перспективы**

The article deals with the problem of pre-profile training of modern secondary schools. The authors present the results of the organization and introduction of innovative educational system in the experimental school.

*Ключевые слова: профилизация, допрофильное образование, профильное образование, инновационность.*

Становление учебно-воспитательной системы преемственности допрофильного образования учащихся на сегодняшний день происходит в контексте модернизации отечественного образования. Отметим, что отдельные аспекты проблемы допрофильной подготовки учащихся исследовались в ряде научных работ (В. Вербицкий, В. Кизенко, Т. Полонская, О. Фесюк и др.), в которых допрофильная подготовка рассматривается не как самостоятельная система, а как подсистема профильного образования старшей школы и начального профессионального образования.

Для решения проблем, возникающих в допрофильной подготовке учащихся, необходимо рассмотреть новые подходы к организации учебно-воспитательного процесса на уровне начального, среднего и старшего звена школы, которая в свою очередь должна функционировать как многопрофильная, ориентированная на широкую дифференциацию, вариативность, инновационность.

Отметим, что новые подходы к профилизации образования изложены в Концепции профильного обучения в старшей школе, где указывается, что целью профильного обучения в старшей школе является обеспечение возможностей для равного доступа учащихся к получению общеобразовательной профильной и начальной допрофессиональной подготовки, воспитание личности, способной к самореализации, профессиональному росту и мобильности в условиях реформирования современного общества. Профильное образование в соответствии с государственными стандартами образования должно обеспечивать общеобразовательную подготовку учащихся, их допрофессиональную готовность и устойчивую ориентацию на дальнейшее обучение.

Допрофильная подготовка является предпосылкой профильного образования учащихся старшей школы и в современных условиях приобретает важное социальное, психолого-педагогическое значение. Это обусловлено тем, что образовательный процесс в старшей школе должен содействовать улучшению качества профессиональной подготовки будущих работников различных профессий и квалификаций.

На основе анализа ситуации проблемы допрофильной подготовки учащихся можно отметить, что на сегодняшний день в образовательных учреждениях работу по подготовке подрастающего поколения к реальным условиям рынка труда нельзя назвать эффективной. К тому же наблюдается слабая ориентация системы общего образования на решение проблем, касающихся развития способностей учащихся массовых школ к личностному и профессиональному самоопределению. Именно поэтому допрофильная подготовка не случайно связывается с проблемой предварительного самоопределения в отношении будущего профиля обучения, поскольку выполняет подготовительную функцию профессионального образования.

Учебно-воспитательная система преемственности допрофильной подготовки призвана обеспечить ученикам основной школы объективный выбор предварительного самоопределения в отношении будущей профилирующей деятельности. Необходимость ее построения обусловлена тем, что наличие различных профилей определяют выбор будущего учебного заведения, а также сознательного отношения учащихся к получению будущей профессии, их профессиональную и личностную самореализацию.

Отметим, что система преемственности допрофильной подготовки в основной школе позволит снизить количество возможных ошибок учащихся и их родителей в выборе профиля обучения и сферы дальнейшей профессиональной деятельности, т. к. данная система представляет собой последовательную, планомерную работу методических объединений педагогов, социально-психологической службы в оказании информационной, психолого-педагогической и организационной поддержки.

Так, согласно приказу Министерства образования и науки Украины от 18.08.2010 г. № 825 «О проведении опытно-экспериментальной работы на базе коммунального учреждения «Васильевская гимназия «Созвездие» Васильевского районного совета Запорожской области» на базе вышеупомянутого общеобразовательного учебного заведения проводится опытно-экспериментальная работа по теме «Учебно-воспитательная система преемственности в допрофильном образовании учащихся».

В течение подготовительного этапа педагогический коллектив общеобразовательного учебного заведения реализовывал следующие задачи:

- теоретическое обоснование содержательно-функциональных компонентов системы преемственности допрофильного образования учащихся;
- подготовка учителей гимназии к работе в учебно-воспитательной системе преемственности допрофильного образования учащихся;
- выявление и экспериментальная проверка организационных, психолого-педагогических условий обеспечения перспективных связей между начальной и основной школой в подготовке учащихся к сознательному выбору профиля без блокирования их интересов и потребностей;
- разработка комплекса диагностических методик для работы с индивидуальными картами продвижения учащегося к сознательному выбору профилизации в старшей школе;
- выявление эффективных форм и методов работы с детьми и их родителями по сознательному и ответственному выбору профилирующих предметов и будущей профессии.

На подготовительном этапе экспериментальной деятельности была разработана программа опытно-экспериментальной работы, где обосновывается актуальность исследования, определены цель и задачи экспериментальной работы, раскрыты основные организационно-педагогические условия инновационного развития гимназии.

В процессе развертывания опытно-экспериментальной работы гимназии была создана система повышения профессиональной компетентности учителей, которая призвана обеспечить готовность коллектива к участию в инновационной деятельности в соответствии с целями и задачами эксперимента.



Необходимой для организации являлась подготовка ряда документов, ориентированных на выполнение задач педагогического эксперимента (приказ «Об организации и проведении в гимназии опытно-экспериментальной работы по теме “Учебно-воспитательная система преемственности в допрофильном образовании учащихся”», приказ «Об организации научно-методической работы педагогического коллектива гимназии в 2010–2011 гг.»).

Административными работниками гимназии проводилась работа по налаживанию сотрудничества с социально-психологическими службами, центрами занятости, СМИ и представителями профессиональных сообществ Запорожского региона и Васильевского района. Результатом выступили соглашения о творческом сотрудничестве гимназии с Мелитопольским государственным педагогическим университетом имени Богдана Хмельницкого, Таврическим государственным агротехническим университетом, Запорожским национальным университетом, Васильевским районным центром работы с одаренной молодежью и др.

В целях экспертной проверки состояния имеющихся возможностей для инновационной деятельности гимназии как экспериментального учебного заведения всеукраинского уровня была проведена диагностическая работа по изучению:

- кадровых, финансовых, научно-методических, информационных и материально-технических условий прохождения эксперимента;
- инновационного потенциала педагогического коллектива и его готовности работать в экспериментальном режиме;
- профессиональной направленности педагогов гимназии и их способности к саморазвитию;
- степени удовлетворенности педагогов условиями своего труда и организацией учебно-воспитательного процесса в гимназии;
- психолого-педагогических условий обеспечения перспективных связей между начальной и основной школой в подготовке учащихся к сознательному выбору профиля;
- уровня заинтересованности учащихся в определенных учебных предметах;
- уровня адаптации учащихся 5-х классов к новым условиям образовательно-воспитательного пространства.

С началом опытно-экспериментальной работы была сформирована творческая группа, которая является носителем инновационных педагогических идей в гимназии. В течение года творческой группой создана нормативная и научно-методическая база, обосновывающая и регулирующая опытно-экспериментальную деятельность педагогического коллектива; разработаны методические рекомендации для администрации гимназии по повышению качества кадрового и организационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса в классах пропедевтических профильных направлений, для цикловых методических комиссий по формированию творческих способностей учащихся в допрофильный период; разработаны информационно-методические буклеты «Как помочь пятикласснику не потерять свой творческий потенциал?», «Пути формирования мотивации учащихся сознательного выбора профиля обучения», «Технологический подход к развитию креативных способностей учащихся в процессе допрофильного образования» с методическими рекомендациями для учителей.

Первыми шагами опытно-экспериментальной деятельности учителей-предметников явилось создание творческих работ преподавателей профильных дисциплин «Педагогические условия эффективности профессиональной ориентации младших школьников в учебно-воспитательном процессе», «Формирование компетентности учащихся при изучении иностранных языков в аспекте допрофильного обучения», «Учебно-воспитательная система допрофильного образования по украинской филологии», «Организация допрофильной подготовки учащихся по дисциплинам естественнонаучного направления», «Система допрофильного математического образования» и др.

Социально-психологической службой гимназии разработана программа дополнительного образования социально-педагогической направленности для учащихся 1–4-х классов, учителями начальной школы – программа преемственности «Переход 4–5».

Перспективой данного исследования является решение следующих задач: разработка теоретико-концептуальных основ создания и внедрения системы преемственности в допрофильном образовании учащихся; создание концептуальной модели образовательно-воспитательного пространства в условиях допрофильной и профильной школы; разработка и внедрение инновационных технологий, проектов и программ; создание учебного, учебно-методического, управленческого, диагностического обеспечения внедрения опытно-экспериментальной темы гимназии; определение критериев и методов оценки экспериментальной модели.

*Л.М. Петрова*

**Исследовательская деятельность школьников:  
психолого-педагогический аспект**

The article deals with the technology of organizing senior pupils' research work of in the framework of the school subject Psychology. It describes the stages of academic research, the opportunities of reflection according to the results of work, points out the topics of research in the field of psychology for senior pupils.

*Ключевые слова: исследовательская деятельность, этапы исследования, психология, умственное развитие, технологии обучения, старшеклассник.*

Модернизация образовательной системы, происходящая по запросу социума, требует поиска новых или изменения проверенных временем технологий педагогической деятельности. В свою очередь, развитие информатизации позволяет на новом уровне использовать технологии обучения, хорошо зарекомендовавшие себя в условиях общеобразовательной школы.

Сама по себе идея использования проектной и исследовательской деятельности как технологии обучения не является новой. Подобные виды деятельности позволяют проявить активность и самостоятельность самим обучающимся. Педагог или психолог, выступающий организатором проекта или исследования, имеет возможность на равных участвовать в реализации целей планируемой деятельности. К тому же технологии проектной и исследовательской деятельности не преподносят готовых знаний. Как верно заметил Б.В. Всесвятский, «в исследовательском методе (методе исканий) в основу берется не знание, преподносимое детям в готовом виде, а организованные искания детей в окружающей жизни. Знание не дается как готовое, а получается в результате работы самих детей над тем или иным жизненным материалом» [3, с. 217–218]. Это стимулирует природную любознательность, тягу к познанию, проявление у ребенка интереса к новому, позволяет избежать состояния скуки.

Остановимся на рассмотрении понятия «исследовательская деятельность». Это деятельность учащихся, связанная с решением творческих, исследовательских задач с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере [2, с. 197–198]. К основным этапам относятся выделение и постановка проблемы (выбор темы исследования), изучение научной литературы по интересующей проблематике, формулирование гипотез и задач исследования, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы.

Только в исследовательской деятельности возможно объединение творческого (преобразование знаний) и интеллектуального (применение знаний) процессов. Мотивацию исследовательской деятельности стимулируют следующие факторы: новизна объекта, его когнитивная сложность и противоречия в информации об объекте.

Учебная деятельность старшеклассников предъявляет более высокие требования к их активности, самостоятельности, умению распределять личное время, осознать систему приоритетов. Задачей педагога становится создание у обучающихся установки на самообразование и обучение ра-

циональным приемам работы с учебным материалом [1, с. 5; 2, с. 197]. К концу обучения в школе старшеклассник должен овладеть умением самостоятельно мыслить, методикой и техникой самостоятельной умственной работы, самостоятельного добывания знаний, овладеть умением самообучаться. Выполнение проектной деятельности, осуществление учебных исследований в рамках различных областей знания как нельзя лучше соответствуют возрастным особенностям умственного развития старшеклассников.

Реализация проектной и исследовательской деятельности возможна в рамках предмета психологии. В нашей работе со старшеклассниками проектная деятельность осуществляется посредством написания обучающимися рефератов по выбранной проблематике, а исследовательская деятельность – через выполнение учебных исследований в области психологии. Психолог выступает как научный руководитель и организатор подобной деятельности.

При организации исследований по психологии мы придерживаемся следующих этапов:

1) подготовительный – на этом этапе проводятся мини-лекции и семинары по методологии науки, тематическим направлениям исследований в психологии, методам научного поиска;

2) определяющий – учащийся выбирает тему своего исследования, ищет информацию по ней в научной литературе, изучает ее разработанность в науке;

3) планирующий – на данном этапе формулируется цель исследования, выдвигаются гипотезы, ставятся задачи, определяется контингент участников (выборка), подбираются методы и методики, с помощью которых можно решить поставленные задачи, обсуждаются варианты опросников, анкет, технологии их создания и работы с ними, выстраивается вся программа эмпирического исследования;

4) эмпирический – этап реального проведения школьником психодиагностических методик, обработка и анализ полученных результатов, сообщение результатов участникам исследования (степень и возможность определяются индивидуально), при необходимости проведение с помощью психолога развивающих занятий;

5) описательно-презентационный – на данном этапе идет подготовка рукописи по итогам исследования (титульный лист, оглавление, введение, основная часть, заключение, библиография, приложения), готовится доклад для выступления на конференции или семинаре, происходит публичное представление результатов своей исследовательской деятельности;

6) рефлексивный – этап обратной связи, самоанализа.

При этом 2–4-й этапы можно назвать собственно исследовательскими. Все этапы реализуются в диалоговой форме взаимодействия. Подобная форма работы позволяет выявить реальные интересы юного исследователя, сохранить высокий уровень познавательной мотивации и вовлеченности, а также способствует формированию ответственного отношения к результатам своей деятельности.

Организация исследований в рамках предмета психологии требует соблюдения некоторых специфических правил, с которыми не сталкиваются исследователи в других областях. В первую очередь это связано с тем, что объектом изучения в психологии выступает сам человек. Исследователям, планирующим и проводящим работу в области психологии (даже школьникам), необходимо соблюдать ряд морально-этических принципов: ненанесения ущерба испытуемому (широко известный принцип «Не навреди»), компетентности (насколько это возможно в рамках ученического исследования), беспристрастности и конфиденциальности информации, получаемой об испытуемом. Соблюдение этических принципов работы психолога позволяет формировать уважение к личности другого человека, толерантность и гуманизм. Ознакомление, обсуждение необходимости принципов происходит на подготовительном этапе. На этапе эмпирического исследования происходит практическая реализация этических принципов в реальном взаимодействии школьника-исследователя с испытуемыми. Самостоятельная работа по сбору эмпирических данных позволяет ребенку оказаться в позиции взрослого, научиться вступать в контакт и организовывать работу группы людей, а также способствует развитию наблюдательности. При обработке полученных данных информация из одного вида преобразуется в другой (цифры, проценты, сравнительные таблицы, графики и т.д.). При подготовке рукописи школьник-исследователь знакомится с правилами оформления текста научной работы, осваивает технологические приемы этой деятельности. Публичное представ-

ление результатов исследования является обязательным этапом работы и реализуется в выступлении учащегося на школьных конференциях, районных семинарах, городских конкурсах и фестивалях. На этапе самоанализа и обратной связи с ребенком обсуждаются его успехи и трудности, полученные умения и навыки, что было особо интересно и понравилось, что не понравилось и т.д. При этом нами внедряется методика оценки самостоятельного вклада ребенка в проведенное исследование. Мы просим оценить в процентах его собственный вклад в реализацию того или иного этапа исследовательской деятельности, когда за 100 % принимается абсолютная самостоятельность при выполнении, за 0 % – абсолютная зависимость от руководителя. Оценить самостоятельность предлагается по таким пунктам: выбор темы, подбор литературы, составление плана работы, подбор методов и методик, проведение методик, анализ результатов (подготовка рекомендаций и выводов), оформление работы, доклад. По нашим данным (в среднем), самостоятельность выполнения исследовательской работы оценивается детьми в 75% с повышением этого уровня до 92% на этапе проведения методик и снижением до 35% на этапе подбора литературы и методов исследования.

Тематика выполненных исследовательских работ в области психологии достаточно широка, но в основном связана с проблемами развития и особенностями подросткового возраста («Исследование отношения к суициду», «Гендерные различия в представлениях об идеале мужчины и идеале женщины», «Проблемы общения со сверстниками», «Восприятие чувства любви старшеклассниками», «Проблема депрессивных состояний», «Проблема профессионального самоопределения», «Школьная тревожность», «Сказка как транслятор ценностей личности» и т.д.).

Исследовательская деятельность школьников в области психологии способствует формированию самостоятельности мышления, привычки тщательно обдумывать принимаемые решения и ход планируемых действий, а также позволяет эффективно сотрудничать с разными категориями людей, устанавливать новые контакты. Участие в исследовательской деятельности позволяет ребенку самому осознать и справиться с внутренними проблемными переживаниями, найти решение для внутри- и межличностных конфликтов, т.е. является своего рода методом коррекционно-развивающего воздействия.

#### Л и т е р а т у р а

1. Левина И.И., Сушкова Ф.Б. Формирование общеинтеллектуальных умений старшеклассников. М. : Изд. Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд. НПО «МОДЭК», 2004.
2. Педагогическая психология / под ред. Л.А. Ругуш, А.В. Орловой. СПб. : Питер, 2010.
3. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М. : Ось-89, 2006.

#### **Л.Б. Симонова**

#### **Развитие эмоционального интеллекта будущего педагога**

The author reviews the problem of the development of the future teachers emotional intellect. The urgency of the issue is explained by the fact that the level of emotional development determines people's life and professional success. In the article the author offers possible variants of the development of the teachers' emotional competence. The article is addressed to teachers and students, interested in the problem of emotional intellect development.

*Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, методы развития эмоционального интеллекта.*

Педагогическая деятельность насыщена напряженными ситуациями, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования. Каждая напряженная ситуация вызывает у педагога эмоциональное напряжение, которое может проявляться в пассивно-защитной или агрессивной форме. Особенно велико влияние эмоциональной напряженности на молодых педагогов. Так, Н.И. Андреева предполагает, что синдром эмоционального выгорания начинает складываться у будущих педагогов еще в период обучения в вузе, если нет систематической работы по его профилак-

тике [1, с. 5–7]. К сожалению, существующие формы академического обучения в педагогическом вузе не имеют специфической направленности на формирование эмоционально-коммуникативных и регуляторных способностей, качеств, составляющих эмоциональную сферу личности. Тенденция к технократическому, информационному развитию общества негативно влияет на развитие эмоциональности молодых людей. Мы видим возможность решения данной проблемы в целенаправленном развитии эмоционального интеллекта будущих педагогов.

В психологической литературе освещаются вопросы, связанные с изучением отдельных профессионально значимых личностных свойств и способностей, которые входят в структуру эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект, по определению Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, – это группа ментальных способностей, которые побуждают к осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих [3]. Выделяют четыре главных составляющих эмоционального интеллекта: *самосознание, самоконтроль, эмпатию, навыки отношений*. Д. Гоулман выделяет наряду с ними еще и пятую составляющую – *мотивацию*. В структуре эмоционального интеллекта есть два аспекта: внутриличностный и межличностный. Первый образуют следующие компоненты: осознание своих чувств, самооценка, уверенность в себе, ответственность, терпимость, самоконтроль, активность, гибкость, заинтересованность, открытость новому опыту, мотивация достижения, оптимизм; во второй входят такие компоненты, как коммуникабельность, альтруизм, открытость, эмпатия, способность учитывать и развивать интересы другого человека, уважение к людям, способность адекватно оценивать и прогнозировать межличностные отношения, умение работать в команде. Эмоциональный интеллект выступает как системообразующий фактор продуктивности педагогической деятельности.

Д. Гоулман в своих исследованиях эмоционального интеллекта показал, что жизненный успех человека определяется не столько общим уровнем умственного развития, сколько теми особенностями его разума, которые определяют способность к самопознанию и эмоциональной саморегуляции, умение выражать свои чувства, понимать состояния других людей и тонко реагировать на них. Именно уровень эмоционального развития, по мысли автора, определяет жизненную и профессиональную успешность людей.

На наш взгляд, эмоциональный интеллект педагога опосредует гуманистическую направленность во взаимодействии с учениками и другими субъектами образовательного пространства, способствует реализации индивидуального подхода в развитии личности и обучении, показывает уровень личностной зрелости педагогов. Эмоциональный интеллект – неотъемлемая личностная составляющая педагогического мастерства, поскольку только состоявшаяся, зрелая личность может воспитать другую полноценную и зрелую личность. Основной педагогической задачей учителя является не столько передача знаний, формирование умений и навыков, сколько пробуждение познавательной активности детей, организация учебной и познавательной деятельности через педагогическое общение и диалог с учащимися.

Правильно организованное педагогическое общение формирует позитивный эмоциональный опыт, приобретаемый учащимися в школе. Детство и отрочество представляют собой «окна возможностей», необходимые для закрепления существенно важных эмоциональных особенностей, которые в дальнейшем будут управлять жизнью ребенка (Там же, с. 13). Низкий уровень эмоционального интеллекта способен привести к затруднению в осознании и определении собственных эмоций, что повышает риск возникновения психосоматических заболеваний. Недостаток эмоционального интеллекта расширяет диапазон рисков – от депрессии или склонности к насилию до нарушений питания и злоупотребления наркотиками. Таким образом, умение разбираться в собственных чувствах и управлять ими является личностным фактором, укрепляющим психологическое и соматическое здоровье ученика и учителя.

Формирование качественных психических новообразований ученика достигается только через эмоционально окрашенное, личностное взаимодействие с учащимися, опосредованное единством воли мышления и эмоций – эмоциональным интеллектом педагога.



Поскольку ведущим видом деятельности в студенческом возрасте является овладение профессией, то развитие эмоционального интеллекта в этом возрасте в целом осуществляется через профессиональное развитие и саморазвитие. По поводу возможности развития эмоционального интеллекта в психологической науке существует два отличных друг от друга мнения. Ряд ученых (к примеру, Дж. Мейер) придерживаются позиции, что повысить уровень эмоционального интеллекта (ЭИ) невозможно, поскольку это относительно устойчивая способность. Однако увеличить эмоциональную компетентность путем обучения вполне возможно. Их оппоненты (в частности, Д. Гоулман) считают, что ЭИ можно развивать. Аргументом в пользу этой позиции служит тот факт, что нервные пути мозга продолжают развиваться вплоть до середины человеческой жизни.

И.Н. Андреева выделяет следующие методы развития эмоционального интеллекта: групповой тренинг, индивидуальный тренинг, коучинг [1]. Разработанные в последнее время вузовские программы, реализуемые в учебной практике чаще всего как курсы по выбору, включают развитие эмоциональной компетентности будущих педагогов. Занятия, сочетающие проблемно-ориентированные и активные социально-психологические методы обучения, являются эффективным средством развития психологической культуры будущих педагогов. Данные курсы оказывают позитивное влияние на развитие внутриличностного и межличностного аспектов эмоционального интеллекта и могут быть использованы в обучении как эффективное средство формирования эмоционального интеллекта студентов педагогических учебных заведений. Вышесказанное подтверждает необходимость развития эмоционального интеллекта студентов педагогических учебных заведений в процессе их профессиональной подготовки.

#### Л и т е р а т у р а

1. Андреева И.Н. Синдром эмоционального выгорания у студентов педагогических и юридических специальностей // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. Смоленск, 2003. С. 5–7.
2. Андреева И.Н. Способности эмоционального интеллекта: гендерные различия // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., г. Санкт-Петербург, 13–14 апр. 2007 г. СПб., 2007. Ч. 1. С. 12–15.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : АСТ, 2010.
4. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М. : Альпина, Паблишерз, 2010.
5. Кетс де Врис М. Мистика лидерства : развитие эмоционального интеллекта. М. : Альпина Бизнес Букс, 2007.
6. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков : ПГПИ, 2004.

*W. Ting*

#### **An empirical study of the vocational college students' chunk acquisition based on involvement load hypothesis**

Представлены результаты эмпирического исследования влияния различных способов введения новой лексики на кратковременное и долговременное запоминание в обучении студентов профессиональных колледжей. Также проанализированы различия в использовании субъективных стратегий освоения новой лексики в зависимости от типа задачи. Даны рекомендации преподавателям английского языка.

*Key words: Involvement load hypothesis, chunk acquisition, vocational college, English.*

Lexical chunk acquisition is currently receiving more attention in the second language pedagogy and research; more extensive research has to be done in order to improve the effects of vocational college students' lexical chunk acquisition and to promote vocational colleges' English teaching performance.

Laufer and Hulstijn put forward the Involvement Load Hypothesis, which provided us with criteria to observe, to manipulate and to measure learning tasks effectiveness using three elements: need, search and evaluation. Based on the Involvement Load Hypothesis and the specific learning features of vocational college students, the study obtained the following conclusions from the analysis:

1) Tasks with varying involvement loads had different effects and influence on vocational college learner's chunk acquisition. 2) The amount of involvement load was in proportion to the effects of vocational college students' English chunk acquisition. 3) Even though all the three components of the involvement load had positive effects on memory, the "evaluation" was more effective on vocational students' both short-term and long-term memory than the other two elements.

Lexical chunk plays a crucial role in language acquisition process. It is the fundamental core and the basic root of a language, which means that the learning process is crucial to language acquisition. Although numerous teachers and researchers have already paid great efforts in studying and promoting college students' chunk learning, surveys and statistics from examination board still indicate that the current students' lexical chunk learning and using are far from satisfactory. There are two primal problems: the first universal problem is that the college students' English lexical chunk application has always been a weak part of college students' English competence, and more than half of the students can hardly use proper words and expressions to write coherent sentences or express their ideas correctly and freely; the second one problem is that the subjects of present studies are mainly undergraduates of the colleges or universities and middle school students. These are the reasons that a study that concentrates on vocational college students is also needed.

As a recent theoretical achievement, the Involvement Load Hypothesis has given some inspirations to vocabulary teaching and learning. Some researchers have tried empirical studies to check whether the hypothesis is in accordance with vocabulary acquisition under different types of tasks. However, so far the results seem to be rather inconclusive.

The target subjects of most former researchers are mainly full-time undergraduate students and middle school students, with the group of vocational college students ignored. Vocational students have their own features and characteristics which should be paid much attention to in the research and language teaching. In light of their little interest and weak foundation in English learning, it's urgent and more challenging to improve the vocational college students' lexical chunk acquisition effects and promote vocational college English teaching performance.

The thesis aims to do the related research with vocational college students as the research subjects to make it clear whether the Involvement Load Hypothesis take effects and what effects it will have on different groups of students with different learning tasks in English vocabulary learning in vocational colleges. The study is expected to provide some enlightenment to vocational college English vocabulary teaching.

**Research Design.** Research questions and subjects will be first introduced briefly, and then instruments including testing, questionnaire, and SPSS statistical software.

So far, the lexical chunks have attracted the interest of many researchers and linguists. Based on the Involvement load hypothesis, the present paper attempts to answer the following three **questions**:

Will different involvement load in English chunk learning tasks have different effects on vocational college students' chunk acquisition?

Will the amount of involvement load be in proportion to the effects of vocational college students' English chunk acquisition?

How do the different elements "need", "search" and "evaluation" influence the vocational college students' short-term, long-term memory and their vocabulary learning strategies?

The **participants** who took part in the present research are one hundred and eighty non-English-major students of 2009 in Shandong Zibo Vocational Institute. They were chosen from the 231 students the present author were teaching according to the results of pre-test.

For the sake of validity and accuracy, the investigator applies the following three instruments: testing, questionnaires, and SPSS 13.0. The research procedures consist of pre-test, experiments, post-tests, questionnaire and data collection and analysis.

The **pretest** items come from college English vocabulary, which include 50 words. If subjects choose the first one, they will get score 0, the second 0.5 score, the third 1 score, and the fourth 1.5 scores and the last 2 scores. The full score of this pretest is 100. The difficulty level of the items equals to that of Band Four College English Test.

The **post-tests** include the immediate vocabulary test and delayed vocabulary test. The immediate vocabulary test was taken immediately after the subjects finished the assigned tasks. When the participants finished the tasks, the immediate post test paper was handed out to every of them for inspecting the effects of different assignments on participants' vocabulary chunks acquisition. The immediate post-test included 18 target words. For each word, there were five chosen items with 5 degrees of mastering.

The current **questionnaire** covered ignoring strategies, guessing strategies and dictionary consulting strategies only, but adding some other selections in order to obtain the information the present study aimed to get.

**Experiments.** The present study investigated the effects of six reading tasks with different involvement loads on the target formulaic sequences in an incidental learning setting. The involvement factors: need (N), search (S) and the evaluation (E) (absent, moderate or strong) in the six tasks varied differently by the involvement index. When there is no demand for the component, the index is 0; when there is moderate demand, the index is 1; when there is strong demand, the index is 2. Given different tasks, different groups were given different time limit to finish their tasks.

Of the most frequently used task types, see, comprehension questions, multiple choice questions, sentence translation, blank filling, passage writing and sentences making, six are chosen for the present study and each task is described in more detail below and the involvement load indices for these tasks are as follows.

**The Involvement Load of the Five Tasks**

| Tasks (group)   | Status of target words                   | N | S | E  | Total |
|---|--|---|---|----|-------|
| 1. Reading but no relevant questions                    | Glossed in text but irrelevant to task   | - | - | -  | 0     |
| 2. Reading and comprehension questions                  | Glossed in text and irrelevant to task   | + | - | -  | 1     |
| 3. Reading with multiple-choice comprehension questions | glossed in text and relevant to task     | + | - | +  | 2     |
| 4. Reading with multiple-choice comprehension questions | Not glossed in text but relevant to task | + | + | +  | 3     |
| 5. Reading with sentence-making questions               | Glossed and related to task              | + | - | ++ | 3     |
| 6. Reading with a short-essay writing question          | Not glossed but Relevant to task         | + | + | ++ | 4     |

The author organized six different tasks which vary in involvement loads. After that, the six groups of participants are given six different tasks and each group is asked to finish one task within the given time. The participants are allowed to use any kind of reference books or dictionaries available. The time when participants completed the tasks, the reference answers to the test items were provided to help students themselves to evaluate their performance. All the test papers were immediately collected for later examining and analyzing.

**Results and Discussion.** In the immediate vocabulary test, the group that had the highest mean was Group Six (88.17), which did a reading with a short-essay writing task; while the lowest mean (65.60) was got by the Group One. In the delayed vocabulary test, the group that had the highest mean was still Group Six (86.73), which did a reading with a short-essay writing task; while the lowest mean (64.17) was also got by Group One. Besides, we need to notice that the means decreases in turns from Group Six to Group One. Differences between different groups are significant at the 0.001 level ( $F=79.56$ ,  $p=.000$ ), the difference within every two groups are significant at the 0,05 level (except group 4 and 5) by one-way ANOVA. The results showed that all the six task groups exemplified significant increase in knowledge of the target words.

To sum up, even though all the three components of the involvement load had positive effects on memory, “evaluation” was more effective on vocational students’ both short-term and long-term memory than the other two elements. Therefore, it can also act more effectively in long-term memory program and application ability training.

In conclusion, different tasks have different involvement load, which would lead to a variation in the result of the subjects’ lexical chunk acquisition. If the index is high, the retention of the unfamiliar words will be long. In other words, it is conditional upon that which has set the task, whether the new word has to be searched, and whether it has to be compared, or combined with other words. That is, the greater the involvement loads, the better the retention.

After the whole research procedure, we collected data and results and through SPSS analysis, found that tasks (for instance, reading with a sentence-making task and reading with a short-essay writing task) with higher involvement loads were really effective than tasks (for example, the reading comprehension task) with lower involvement load on the retention of formulaic sequences’ written form. In addition, tasks with varying involvement loads also influence the learners’ short-term and long-term memory program: if the tasks are with higher involvement load, the subjects will do a better job in the delayed vocabulary test, otherwise, the opposite. Finally, though the three components of the involvement load all have positive effects on memory, evaluation is more important than search and need, therefore, evaluation takes more effects than the other two.

**Questionnaire Result and Discussion.** There are significant differences between the six groups in the items of ignoring strategies using ( $F=6.735, p=.000$ ) and dictionary consulting strategies using ( $F=9.238, p=.000$ ). Near significant difference exists between groups in the use of guessing strategies ( $F=2.201, p=.059$ ).

The subjects in Group One adopted much more ignoring strategy than those of other groups especially Group Three, Four, Five and Six. Because Group One took the Task 1 with no need, no search and no evaluation requirement. What they needed to do was doing the reading without any other tasks. So during the reading process, without dictionary, when they met with the new words, they had not any desire to refer to the dictionary or tool material or even guess their meaning. The subjects of Group Two also took more ignoring strategy than the other groups. In their reading material, the meanings of target words in the passage were glossed, and even though the questions were related to their meaning, they might use the glossary directly. And some subjects in Group Two also took guessing strategy. In order to make sure of the precision rate of the questions, some of them wanted to understand the passage deeply and thoroughly, so when they met with new words they would guess the meaning according to context or the related words. But the use ratio is much less than the subjects in other groups.

The Group Three with Task 3 adopted more dictionary consulting strategy than the first two groups. Because even though the meanings of the target words had been glossed, the usages of the words were related to the questions. Sometimes, the Chinese meaning could not reveal the grammar usage of the words. So in order to finish the Task 3, the subjects chose dictionary consulting strategy. As for Group Four and Six, the subjects adopted much more dictionary consulting strategy, because the meanings of the target words were not glossed, only when the subjects know the meanings of the target words could they understand the basic meaning of the whole passage and then did the multiple choice questions. And only when they took the consulting strategy, knew about the usage of the word could they make the short-essay writing.

The subjects in Group Five and Six took both guessing and consulting strategy more than the other groups. According to the context and related words, by taking the guessing strategy they could guess the basic meaning and usage of the words. And then after they took the dictionary consulting strategy, the target words would leave the deep impression in the memory.

In the questionnaire, there were some questions related to the detailed consulting strategy. Group Five who did task 5 made sentences with need (+), search (-) and evaluation (++), and Group Six who did task 5 finished a short-essay writing with need (+), search (+) and evaluation (++). In order to finish the tasks well, they needed to not only know the basic meanings of the words but also know about their grammar usage. Therefore, these two groups got higher score in these items.

From the above analysis and discussion, we may conclude that different tasks with different load do affect the learners' vocabulary learning strategies. Ignoring strategy is not very helpful for knowledge learning. Taking both guessing strategy and dictionary consulting strategy would be helpful for lexical chunk acquisition.

**Teaching Enlightments.** According to the researcher's experiments and results, referring to the involvement load hypothesis, some important teaching implications can be put up with.

Firstly, in consideration of the influence and effects the involvement loads on the vocabulary chunk acquisition, during the second language teaching process, teachers should adopt the involvement load approaches to the teaching. Because high involvement load will give students deeper impression, the words with high difficulty level should be put in the task with high involvement load so that students can grasp them well. The important words or vocabulary chunks can be put in the tasks such as making sentences or an essay. In a word, in the teaching process, teachers should give full play to students' initiative by putting the proper involvement load in different tasks for the different vocabulary.

Secondly, the passage of time will influence the soundness of the learners' immediate memory and delayed memory, so after teaching procedures vocational teachers must adopt proper way to review what have been taught. Timely review is so important for vocational college students.

Thirdly, considering the importance and difficulty of questions, vocational college English teachers need to adopt different approaches. Put the need, research and evaluation to the different tasks so as to help learners to remember all the focus of the vocabulary.

Fourthly, what vocational college teachers should pass on to the students is not only knowledge about vocabulary itself but also the learning method as well. A good learning strategy is a key to progress and success. We know that some students can not make any progress even though they are working hard partly due to their ineffective learning strategies. Leading them to useful learning strategies is necessary. For example, teaching students to use consulting dictionary strategy when necessary will deepen their impression and understanding of new words.

Fifthly, during the process of designing tasks, even though more involvement loads will take more positive effects on vocational college students' chunk acquisition, if the single task with only high involvement loads is usually used in teaching, it will bring negative effect on learners' learning interest. During the teaching process, teachers should design the tasks with different involvement loads in accordance with the learners' actual situation and syllabus' different requirements for different target words so as to help students not only strengthen the chunk acquisition consciousness but also keep and improve their learning interest as well.

*О.А. Халифаева*

### **Особенности поведения детей с нарушением речи**

This article is about the behavior of preschool children with hypoplasia of the common speech. The empirical research has identified the behavior of preschool children in the norm and the general underdevelopment of speech. The article presents the developed teaching material for the correction of behavior in children with EPD.

*Ключевые слова: общее недоразвитие речи, особенности поведения.*

Среди различных отклонений в развитии личности достаточно распространенными являются речевые нарушения, которые либо выступают как самостоятельный первичный дефект, либо сопутствуют другим формам патологии развития. Современные психологические исследования указывают на рост числа детей, имеющих разнообразные по своим проявлениям и степени тяжести отклонения в формировании и развитии речи. Однако особой проблемой является поведенческая сторона у детей с нарушениями речи. Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной

---

© Халифаева О.А., 2011



разработанностью вопросов, касающихся особенностей поведения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, способов коррекции имеющихся нарушений, недостаточным количеством систематизированного методического и практического материала.

В Муниципальном образовательном учреждении «Начальная школа – детский сад компенсирующего вида № 97» г. Астрахани было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 30 испытуемых (15 детей с общим недоразвитием речи и 15 детей без нарушений речевого развития) в возрасте 5–6 лет.

Возможности применения традиционных подходов к диагностике поведения и межличностных отношений детей с отклонениями в развитии в известной мере ограничены, поэтому выбор падает на проективные методики (М.З. Дукаревич «Рисунок несуществующего животного», Р. Жилия «Межличностное отношение ребенка»), а также сравнительный метод (сопоставление групп с различным уровнем развития речи), наблюдение, контент-анализ. При интерпретации этих методик исходят из положения о том, что дети в рисунках выражают свое Я, особенности которого можно определить по предложенной системе критериев.

Используя метод наблюдения, мы выделили три единицы:

- 1) поведенческая – общение, взаимодействие в совместной деятельности и поведение члена группы, адресованное Другому;
- 2) эмоциональная (межличностные отношения); представлена деловыми отношениями (в ходе совместной деятельности), оценочными (взаимное оценивание детей) и собственно личностными;
- 3) когнитивная, или гностическая (восприятие и понимание детьми друг друга – социальная перцепция), результатом которой являются взаимные оценки и самооценки.

Анализируя единицы наблюдения, можно выделить несколько основных трудностей в поведении и общении между детьми:

- 1) ребенок стремится к сверстнику, но его не принимают в игру;
- 2) ребенок стремится к сверстникам, и они играют с ним, но их общение носит формальный характер;
- 3) ребенок уходит от сверстников, но они настроены к нему дружелюбно;
- 4) ребенок уходит от сверстников, и они избегают контакта с ним.

По результатам диагностики по методике М.З. Дукаревича «Рисунок несуществующего животного» было выявлено, что поведение детей с общим недоразвитием речи (ОНР) носит агрессивный характер. В то же время выявлено, что такие дети боятся агрессии, у них имеется потребность в защите, общении. Так, практически у всех детей с ОНР наблюдается наличие высокой потребности (возможно, неудовлетворенной) в общении. Рисунки, как правило, «замкнутые», что свидетельствует об интровертности, т.е. обращенности ребенка внутрь, на себя. Изображены орудия защиты и нападения, которые являются признаком прямой агрессии. Поведение испытуемых носит гиперактивный характер, имеются двигательная расторможенность, импульсивность, сниженный уровень самоконтроля, общая тревожность, дети испытывают негативное отношение к ситуации проверки знаний, достижений, возможностей, у некоторых детей низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Некоторые испытуемые пребывают в состоянии эмоциональной напряженности, которая зачастую является ситуативной. Поведение детей без нарушения речевого развития более конструктивно, дружелюбно.

Исходя из анализа результатов по методике Р. Жилия «Межличностное отношение ребенка», можно сделать вывод о том, что для испытуемых с ОНР и нормой речевого развития наиболее значимым взрослым является мама. Если сравнивать отношение детей к матери и отцу, то видно, что к матери относятся трепетнее, чаще к ней обращаются и ожидают помощи именно от нее. Следующим по значимости является отношение детей к другу, для данного возраста характерно общение и взаимодействие со сверстниками. У испытуемых с общим недоразвитием речи по шкалам общительности и социальной адекватности результаты значительно ниже, чем у их сверстников с нормой речевого развития. Дети с ОНР, как правило, чаще вступают в конфликт со сверстниками и ближайшим социальным окружением, чем дети с нормой речевого развития.

В результате проведенного анализа документов (контент-анализа) было выявлено, что у детей с ОНР познавательная, эмоционально-волевая сферы нарушены в большей степени, чем у детей без нарушений в речевом развитии. Семьи у детей с ОНР в большинстве случаев благополучные, родители уделяют большое внимание психологическому развитию детей, способствуют полноценному интегрированию ребенка в общество, прикладывают все возможные силы к тому, чтобы как можно лучше устранить или скорректировать данное нарушение.

В семьях детей с ОНР 1–2-го и 2–3-го уровней общую напряженность и тревожность ощущают папы. Они проявляют себя проблемно в системе взаимосвязей с членами семьи из-за излишней эмоциональной зависимости от них. Их поведение в семье является неустойчивым, настроение часто меняется, они могут быть спокойными, уравновешенными либо, наоборот, агрессивными или вспыльчивыми. При этом мамы не испытывают чувства тревожности, семейную ситуацию оценивают адекватно и проявляют гибкость в семейном взаимодействии.

Таким образом, в поведении детей дошкольного возраста вследствие ограниченных возможностей психоречевого развития отмечается ряд особенностей: несвоевременность, конфликтность, агрессивность, вспыльчивость либо пассивность и замкнутость.

В результате для коррекции особенностей поведения детей дошкольного возраста с ОНР мы разработали методический материал, который включает релаксационные упражнения, позволяющие ребенку овладеть навыками саморегуляции и сохранять более ровное эмоциональное состояние; упражнения на развитие личностной сферы детей, повышение уверенности в своих силах; развитие эмпатии; формирование навыков конструктивного поведения.

Внедрение данного методического материала в практику работы психологов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений города позволит эффективно решать проблемы современного образования.

### *L. Chengzhen*

#### **An empirical study of using schema activation to alleviate English listening anxiety**

Описаны результаты эмпирического исследования по использованию активации когнитивных схем для снижения тревоги при прослушивании английского текста в обучении китайских студентов. Показано, что в экспериментальном классе происходит снижение тревоги и повышается уровень понимания при прослушивании англоязычных текстов. Даны рекомендации педагогам по использованию активации когнитивных схем в процессе обучения английскому языку как иностранному.

*Key words: Schema theory; Schema activation; Listening anxiety.*

With the development of higher vocational education, the number of English major students in higher vocational colleges is increasing rapidly and more and more students of English major realize the importance of English listening. However, according to the statistics of CET Band Four and CET Band Six scores and the survey of college students, English listening is a difficult course for both teachers and students.

According to schema theory, the process of comprehending a text is an interactive and positive process between the listeners' background knowledge and the text's content. In this process the listeners' background knowledge plays an important role. Therefore, the lack of schema is an important factor responsible for the inefficiency of listening comprehension. However, Rumelhart stated in 1984 that an EFL listener often fails to comprehend a text correctly for at least three reasons (Teng, 2004): listeners' lack of the appropriate schema or text's not containing sufficient cues to signal the schema or listeners' activating the wrong schema.

Activating schemata plays a crucial role in listening comprehension and listening teaching. Therefore, in listening teaching teachers should, according to the characteristics of schema, activate students' proper

schemata before listening. However, according to many researchers' study (Cheng, 2002; Fu, 2002), in vocational colleges, the listening class is often taught like this: the teacher explains the new words and expressions; asks the students to read the vocabulary; asks the students to read the questions; plays the tape-recorder; checks the answers; explains the difficult questions and grammar points; plays the tape-recorder for another time and asks the students to look at the script and read after the tape-recorder. No matter what the material is, the listening teacher always uses the same teaching method. And what is the result? According to the authors' teaching experience, most of the students' listening is the worst of the five English skills. In the tests, such as CET-4, CET-6 or PETS, many students lost scores in the listening parts. What is worse is that many students feel very nervous when doing listening tests. And slowly these students get into the trouble of listening anxiety. How to solve the problem? Both the teacher and the students themselves must be responsible for it. As the teacher, he or she must know why the students feel anxious. Then try to find out the solution to the problem. According to many researchers' investigation like Tobias (1986) and Hadley (2004) and the author's teaching experience, the teacher should activate the students' schemata before listening according to different materials.

The author also did a teaching experiment that lasted a semester. The experiment investigates the students' English listening levels and their English listening anxiety and predicts that students' listening anxiety can be alleviated through activating students' schema. There are three questions included in the research:

1. What is the level of vocational college students' listening comprehension and listening anxiety?
2. Can schema activation used by the research in the listening class alleviate the students' listening comprehension anxiety?
3. Does the change in the level of English listening anxiety influence the listening proficiency?

**Research design.** The subjects participating in the survey are freshmen of English majors from the International School of Zibo Vocational College. There are 74 students in this experiment. They belong to two classes, one class as the experimental class of 37 students and the other as control class of 37 students. When they attended this college, their English levels had been tested. The results were ordered from high to low. The students of odd number are arranged in class one and those of even number are in class two, so their starting is almost the same. In the experiment, they are asked to attend English listening level test and English listening anxiety level test and also some of them are asked to do some interview.

The **instruments** employed in this experiment are foreign language listening anxiety scale, English listening tests and interviews. And the listening test materials of the pre-test and post-test are closely related to the daily teaching.

*Foreign Language Listening Anxiety Scale (FLLAS).* According to the researcher's own teaching experience and vocational college students' characteristics, the FLLAS used in this thesis was a modified Kim's. The questionnaire consisted of 25 items. It was written in Chinese Version in order that all the participants could fully understand it. If a student gets a high score in the test, it means the student's language anxiety is high.

*English Listening Tests.* The test paper consists of three sections. In section A, which is heard only once, there are eight short conversations and two long conversations. After listening, the students are required to choose the best answer from the four choices. Section B is three passages, which are also heard only once. After each passage, there are three or four questions. The students need to choose the best answer from the four choices. Section C is a dictation, which is read for three times. When the passage is read for the first time, the students are required to fill in the blanks with the exact words they have just heard. For the other blanks, the students can either use the exact words they have just heard or write down the main points in their own words. When the passage is read for the third time, the students should check what they have written.

*Interview.* The interview includes two stages. Before the experiment, the questions in the interview contain the students' feeling in listening class, the main factors that make listening class difficult, how they reduce that kind of feeling and feel more relaxed, and whether the students were satisfied with the listening class.

After the experiment, the questions in the interview include how they feel when having listening class in Experiment Class, whether the way of schema activation can reduce their anxiety, what their suggestions are.

During the **experiment**, in the *Control Class*, the researcher used the traditional model as follows: explain the new words and expressions (step I); play the tape-recorder (step II); check the answers and answer the students' questions (step III).

In the *Experimental Class*, the researcher used the schema activation to alleviate the students' English listening anxiety in order to improve the students' English listening levels. For different material, different schema is activated: for short or familiar topic material, activating linguistic schema; for long or unfamiliar topic material, activating content and formal schema.

After the experiment, the researcher used the same FLLAS to test the level of students' English listening anxiety and to see whether the students' English listening anxiety was alleviated. Also, the researcher used College English Tests to test the students' English Listening levels and to see whether the students' English listening levels were improved. At the same time, there is the follow-up interview.

**Results and discussion.** According to the result of the FLLAS, we can make a conclusion: vocational college students do have foreign language anxiety. When listening to materials, 76% of the students have medium-anxiety and 14% of the vocational college students belong to the high-anxiety group. Only 9% of the students feel less anxious. Students' listening anxiety level of experimental class and control class is similar.

The results of the students in Control Class before and after the experiment show that the students' listening comprehension anxiety is almost the same. There is no obvious change.

The results of the students in Experimental Class before and after the experiment show that the students' listening comprehension anxiety is lowered. Thirty students' listening anxiety of the 37 participants is reduced after the experiment. Among all the 37 students, there are only 3 students whose listening anxiety is little higher. The reason for that may be they are not used to the strategies of schema activation used in the experimental classroom. Due to the time limit, the experiment lasted only for a term. A term is too short to show an obvious change in listening comprehension anxiety. However, most students' listening comprehension anxiety has become lowered after the experiment, which shows that schema activation can alleviate the English listening anxiety.

The students' Pre-test English listening levels in both classes are low and the distribution of the scores is unsteady. The English listening levels of both classes are similar.

The students' Post-test English listening levels in Control Class are almost the same as that of Pre-test. There is no obvious change.

After the one-term experiment, in Experimental Class the students' scores of listening comprehension test have been improved. It also indicates that the improvement of listening comprehension levels is significant.

The improvement of listening comprehension levels can be attributed to a lot of factors, of which the alleviation of listening anxiety is vital, which results from the schema activation. The students feel more relaxed in the English listening class and they pay more attention to the contents rather than the specific words. As a result, their test scores are higher than the first time.

Through the contrastive analysis of preceding and follow-up interview, we can see there is a big change in the listening class. In the past, students don't like listening class and their listening skills are poor. But now, most of the students like attending the English listening class and enjoy it. And their listening skills are improved a lot. They believe that the alleviation of listening comprehension anxiety can improve their performance in the test. The result of the research reveals that schema activation can alleviate English listening anxiety and alleviation of listening anxiety will improve the test performance.

**Conclusions.** The major findings in the experiment include: 1) Schema activation can alleviate the English listening anxiety. 2) The change in the level of English listening anxiety influences the students' listening proficiency. 3) Students have a highly positive attitude towards schema activation.

Based on the above theory research and teaching experiment, the author put forward the following teaching advice about schema activation's specific application in alleviating English listening anxiety.

Firstly, teachers should pay attention to the analysis and evaluation of students' existing cognitive level. Teachers should follow the basic teaching principles when adopting the corresponding teaching method according to the students' existing cognitive level. Schema theory emphasizes that learners' background knowledge plays a key role in learning. The new-input information will be meaningless if it cannot be connected with the original knowledge. Students' cognitive structure is the premise of listening comprehension and grasping students' existing cognitive level is the key to success of teaching. Therefore, before teaching, teachers should have a correct evaluation about students' cognitive level and choose the suitable listening material and corresponding teaching method.

Secondly, teachers should carefully analyze and assess the listening material. Before teaching, teachers should earnestly analyze and evaluate the listening material – the new input information. According to schema theory, when learners use their existing knowledge to accept new knowledge, the new-input information must match the existing schema, upon which the understanding of new information can be realized. Using too difficult material cannot receive the desired effect of the teaching and can frustrate the students' self-confidence and learning enthusiasm. Conversely, too easy material will make students lose interest and cannot reach the purpose of improving listening comprehension. Therefore, teachers must carefully analyze and assess the listening material and choose the corresponding teaching method according to the difficulty of materials.

Thirdly, listening teaching should put more importance on the introduction of cultural background. Language is the carrier of culture and culture is the base of language. Each language has a specific cultural correspondence. So if learners want to learn a foreign language well, they must have a comprehensive and thorough understanding of the culture represented by language. Otherwise there is no accurate understanding of listening materials. However, influenced by traditional listening comprehension idea, in China, English listening teaching has centered on language knowledge and neglected the understanding of discourse information, which causes the situation of students' inefficient cultural background knowledge. The phenomena that cultural background information obstacles listening understanding often appears in listening teaching. English listening teachers must reform the listening methods. Listening is not isolated. There is a close relationship between listening and reading and writing and translating. Listening teachers should realize this relationship and use it. During class, listening teachers should mix listening with reading and writing and make the class phenomenon is active. after class, teachers should encourage students to read a lot of various English newspaper and magazines, listen to English radio and watch English movie, TV, making full use of the mass media to accumulate the content schema of social, political and cultural and scientific aspects.

Finally, in the process of language learning, any kind of ability training should not be isolated, because all kinds of skills are mutually improved. Listening and speaking are two indivisible aspects in language communication. Listening is the basis and premise of speaking, because first there is information input and then there is information output. First, speaking before listening can help teachers understand students' store of background knowledge. On the other side, it helps students add information gap and activate the background knowledge to improve the listening effect. Second, speaking after listening is helpful for teachers to understand the students' listening effect. Through explaining problems in listening, teachers improve listening teaching quality.

#### References

1. Hadley A. O. *Teaching Language in Context*. 3<sup>rd</sup> ed. Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press, 2004.
2. Tobias S. *Anxiety and Cognitive Processing of Instruction // Self-rated Cognition in Anxiety and Motivation* / R. Schwarzer. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1986.





## Раздел 8. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ И КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

*B.B. Aysmontas, Md. A. Uddin*

### **Distance education in Russia: development and implementation of distance education program at the Moscow state university of psychology and education**

Раскрывается опыт создания и реализации программы высшего профессионального образования по психологии на основе дистанционных технологий обучения студентов, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рассматриваются такие вопросы, как учебно-методическое обеспечение, создание электронных учебников, видеокурсов лекций, видеопособий, системы интерактивных заданий.

*Key words: distance education (DE), electronic books, video lectures, electronic dean, teaching students with limited physical capabilities, Information Technology.*

**Background.** The Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) was established in 1997 on the basis of the Psychological Institute (founded in 1912) – the first in Russia and third in Europe. Today the Psychological Institution of the Russian Academy of Education and MSUPE have been combined into a single research and educational complex “Psychology.”

Distance education program has been implemented at the MSUPE over seven years. Since its establishment in 2005 MSUPE distance education (DE) program has been growing rapidly and becoming more popular not only in Moscow but also across the regions and Europe and North America. The foundation of DE program at the MSUPE based on quality and strong educational excellence and the DE program has been executed by using Shell for Formation of Distributed Learning and Controlling Systems (SFDLCS) and Tool for Systematization and Storage of Information (TSSI). In order for implementing this especial program the faculty of distance education (FDE) was established in 2006. During this period, a realistic model of distance education program for psychology has been developed by using SFDLCS and TSSI.

**Distance Education Model and Psychology.** Many elaborations in the development of distance education programs were carried out during the implementation of innovative education program ‘creation of psychological education system at MSUPE as a fundamental resource centre for practical psychology’ in 2007–2008 under the national priority project ‘Education’.

Some important features of the model of distance education program of psychology at MSUPE:

- significant amount of autonomous work;
- high self-organization and responsibility;
- ability to plan and work independently;
- strong determination and intrinsic motivation to achieve success;
- willingness to change mentality and stereotypes and forms of active learning (technological flexibility);
- experience in working with Information Technologies (ITs) on electronic media;
- interactive, a focus on democratic relationships in communication with teachers, staffs, parents, students and other stakeholders; and
- installation on the internal control by applying ‘pending’ mode of control of teachers.

**MSUPE and creation an open education system.** The quality of distance education is largely depends on the level of training and methodological support. A wide range of educational materials have been developed at the faculty of distance education for last half a decade. On the basis of these educational and methodological packages (EMP) electronic form (electronic books) are formulated in. At present, more

than 30 electronic books have been developed. A number of them (10) were developed by the MSUPE together with the Peoples' Friendship University, Russia (PFUR) (software and technical implementation) under the federal program "Development, approval and testing of the network of educational systems of electronic tools to support the teaching of basic invariant disciplines for the specialties relevant to the field of preparation 020400, 52000" in accordance with the federal program of Ministry of Education "Creating an open education system".

**Interactive teaching materials.** The followings are included in electronic textbooks on fundamental academic disciplines: curriculum, textbook, a reader, systematic interactive tests, guidelines for electronic textbooks, reference information (dictionary, organizer, Internet resources), and other materials.

Special feature of this EMP is that all its elements are based on a unified approach to the subject matter and structure of the educational materials.

The main content of the EMP is presented in the textbook. A list of key terms and concepts are provided on completion of each topic. At the same time, questions and tasks for self-testing and revision of material, as well topics of essays and/or term papers, list of educational literature are given to students. All of these didactic-educational elements are presented in the curriculum. EMP is an integral part of a collection of problems and exercises. It is intended for better assimilation of the theoretical material of textbooks. As a result, tasks and exercises correspond to the logic of studying particular subject in the semester.

Collections of reading materials are prepared in full conformity with the structure of the course. While preparing this collection of reading materials special attention have been given so that the contents of the course reflect contemporary educational and pedagogical psychology. This approach gave the possibility of objective criterion in evaluating practical significance of the majority of the theoretical works.

Course materials contain a large number of information and reference materials. Biographical and other details about the most famous scientists and researchers in the field of psycho-pedagogical issues are cited not only in the textbooks but also in the collections. Internet resources are integrated as the main sources of information which are thoroughly recommended in the whole course.

Supplementary elements of the package are glossary and concepts, which (along with brief definitions already given in text textbook) explain basic concepts and terminology of educational psychology.

In addition, a number of additional teaching materials are being developed and constantly carried out training of teachers to clarify these and their use in the educational process.

Psychological Media Library (educational-cognitive, non-fiction films in psychology and pedagogy, video clips of scientific conferences, symposiums, seminars, etc.) has been developed at the FDE. Online video conferences and seminars are used extensively for training purposes on various aspects and areas of psychology.

**Extensive audio and video materials.** One of the major components of educational and methodical support of distance education is video courses (including lectures) by leading university professors on psychology and other disciplines at the bachelor's degree programs in psychology. At present, the faculty of distance education at MSUPE has prepared more than 35 video courses of such lectures. They include presentations, information and reference (titles, short biography, conceptual and terminological unit) and other materials.

To improve the quality of practical experience of students various video tutorials are created on psycho-diagnostic, professional counselling, remedial and developing and other techniques. Currently, more than 10 such video tutorials have been developed and many in the process. These educational materials are presented in different ways such as: the real video conversations of diagnostics and counselling, video-comments on various aspects of these activities based on specific techniques, stimulus materials, etc. In order to create them more effectively special training and teaching materials are developed for teachers by the faculty of distance education at MSUPE.

Introductory course materials on DVD for the new students have been developed for improving the overall quality of distance education program. These are designed to develop the skills for independ-

ent academic work and improving performance of various types of writing (control test, other tasks and exams) works. They offer all the necessary guidance, training and educational methods on various aspects of distance learning at MSUPE.

**Other key factors.** Among other essential features of distance education programs at MSUPE include the followings:

- students are fully equipped with electronic textbooks and multimedia learning materials, introductory information, and reference materials which are necessary for all academic disciplines;
  - the educational process is organized through Internet technologies and is based on independent student work (if they want they can attend lectures of all forms of learning at MSUPE);
  - learning is carried out on students' individual plans i.e., students move on as they want which allow them to make a better study plan by considering their own strengths and weaknesses;
  - submission of control tests and examinations are often taken place face-to-face at the university campus (for students in Moscow) on a flexible schedule;
  - enrolment of new students is carried out continuously all the year round; and
- it is possible to reduce program duration by pre-taking test on various subjects (based on previous background or second higher professional education).

At the beginning of the semester or course every student receives a complete package of CDs and DVDs with teaching materials for a semester (learning CD-ROMs, electronic textbooks, video lectures, video tutorials, and supplementary materials). Students keep these materials for their regular use during the course. In learning CD-ROMs on each subjects student can have the followings: information about teachers, curriculum, electronic textbooks, electronic anthology, and reference materials. As we know that the essence of distance learning is students' individual work. Therefore, a great attention is paid to the development of clear and understandable guidelines so that students can continue their study independently.

**International programs in Europe and North America and ongoing research.** MSUPE is actively developing international programs with many leading foreign universities in the field of psychology and distance learning. One of these leading joint programs is with the Open University of Israel, where many Russians living in Israel study psychology in two programs: Bachelor's of Social Sciences and Humanities (The Open University of Israel) and Bachelor of Psychology (MSUPE). A joint program of bachelor's degree in psychology is undergoing with the University of Plovdiv, Bulgaria. By following a bilateral contract with the Open University of the Netherlands research on new technologies and methods of distance learning are carried out in different spheres (e.g., the creation of virtual laboratories in psychology). MSUPE is an active partner in the exchange of experiences on a two-tier system of training of psychologists patronized by the German Psychological Society. Daugavpils University, Latvia and MSUPE are jointly organizing a school of young scientists. The process is going on in developing a project of open representative of MSUPE on distance education in Latvia. Educational centre 'Rutenija', Lithuania has been promoting the development of distance education programs of MSUPE in Lithuania.

Research programs are developed and implemented to study the effectiveness of distance education for improving the quality of overall distance education program at MSUPE. In relation to that an extensive questionnaire is developed for measuring the quality of electronic textbooks, video lectures, and various aspects of distance learning. Based on the findings from the study, training programs are organized, materials are recycled, and teachers are retrained on a regular basis to maintain the high standard in overall education system.

**Distance Education for physically challenged.** The Faculty of distance education has been offering distance bachelor program for physically challenged students since 2006. At present, 80 students with different physical and mental problems are studying in the faculty. Not only for students with limited physical capabilities and but also for self-financing students who are studying in distance program Internet broadcasting lectures take place routinely in the classroom environment at MSUPE through SFDLCS. Any physically challenged students can take final tests and exams through videoconferencing technology developed by the faculty of distance education.

Psycho-pedagogical rehabilitation program is developed for physically challenged students; regular counselling is carried out with parents, students living in other regions of Russia and other countries.

**Conclusion.** In the twenty-first century, the federal government's role has become one of ensuring provision of the infrastructure to support new technologies as all sectors and institutions become distance providers. MSUPE is expanding its international provision of education as more stable technologies make interactive teaching at a distance possible and acceptable to students in other countries, particularly with our closest neighbours in Europe where distance education has been developing dramatically for last decade or so.

Russia's history of distance education has provided lessons in successful organization and administration as well as establishment of student support that has ensured a level of quality and commitment to quality in distance provision. Integration of new technology in distance education is vital and also proper implementation of these techniques in real learning and teaching environments. Technology can't replace human being so human psychology must be considered while developing materials and MSUPE has been doing this since its inception. Discussion forum is widely used in the educational process and plays a great role in three dimensional communications among teachers, administrators and students. In the forum students, faculty and staff of the distance education discussed on the following three areas:

– general questions of educational process, problems of students' self-organization and autonomous work;

– study of separate educational disciplines;

– personal problems of students (anonymously);

As experience shows this form of communication is quite effective in distance education program.

Currently virtual learning laboratories are being developed in psychology. They are designed with many cognitive processes (memory, thinking, perception, etc.). Within these laboratories, many psycho-diagnostic and counselling methodologies are being computerized.

*Н.А. Болсуновская, Е.Ю. Колотева*

### **Социальные интернет-акции для родителей как ресурс повышения родительской компетентности**

The possibilities of the Internet technologies in a psychologist's work with the parents are discussed in the article. Examples of "social internet-action" as a joint activity, which realize the indirect educational impact are provided.

*Ключевые слова: образование родителей, партнерство семьи и школы, социальные интернет-акции для родителей.*

Большинство взрослых людей – родители, молодые или не очень, имеющие достаточный жизненный опыт или без такового. Родительство – ответственная роль и позиция, в которой взрослый находится 24 часа в сутки, и где требуется тщательное профессиональное и последовательное выполнение всех условий для успешной социализации ребенка. От компетентности родителя в вопросах воспитания во многом зависит судьба ребенка. Вместе с тем, несмотря на важность овладения взрослым родительским мастерством, становление родителей обычно рассматривается как дело семейное, частное, личное, в противовес обучению профессии, вождению машины и дрессировке животных, где существуют специальные программы обучения и стандарты, школы и сертификация. Все это приводит к тому, что в настоящее время родители осваивают науку родительского мастерства сами, часто методом проб и ошибок, моделируя отношения, сложившиеся в их родительских семьях. При этом процесс воспитания ребенка не всегда осуществляется на основе конструктивных способов.

Данные мониторинга, проведенные по заказу Национального фонда поддержки детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, показывают, что половина родителей практикуют телесные наказания детей, и только 14% родителей знают, что они могут быть наказаны за жестокое обращение с ребенком. Таким образом, вопросы, связанные с поддержкой родителей в овладении родительским мастерством, являются актуальными. Не должна оставаться в стороне от данных вопросов и современная система образования, т. к. успешность обучения ребенка в школе зависит от того, насколько грамотно выстроено партнерство семьи и школы, выступают ли родители союзниками школы, согласованы ли со школой их требования к ребенку.

Однако партнерство семьи и школы, оказание школой поддержки родителям в овладении родительскими навыками должно осуществляться не в формах лекций и нотаций, призывах активно участвовать в жизни школы. Наоборот, важно создавать условия для включения родителей в такую деятельность, в рамках которой они сами бы искали решения и делали выводы, осваивали навыки и приемы воспитания, стремились к более тесному взаимодействию со школой в дальнейшем. Необходимо, чтобы школа стала пространством, где родителям ненавязчиво помогут в воспитании ребенка. При этом школа должна учитывать современные реалии, в которых протекает жизнь современных родителей. Информационные технологии все шире входят в жизнь человека, меняют ее, формируют новые потребности и открывают возможности, которые не были доступными ранее. Социальные сети, интернет-документы, программы для дистанционных коммуникаций, совместной деятельности, форумы, блоги, Wiki – все это активно используется современными родителями, школьниками, и они заинтересованы в том, чтобы выстраивать отношения со школой на основе современных технологий, в формате интернет-коммуникаций.

Использование интернет-технологий позволяет сделать деятельность школы видимой, открытой для родителей, увеличить оперативность взаимодействия родителей и школы, предоставить услугу дистанционного взаимодействия участников образовательного процесса (консультации, родительские собрания, обсуждения, форумы), создать интернет-базы знаний, реализовать интернет-проекты для родителей и семей, усилить деятельностную составляющую работы с родителями (в Интернете лекцию не прочитаешь), открыть новые формы работы с родителями, которые раньше не были возможны.

Одной из таких форм является проведение социальных интернет-акций для родителей. Социальная акция – понятие не новое. Данный термин активно употребляется в обществе в контексте организации специальной деятельности, имеющей целью привлечь внимание к определенной проблеме, желательному способу деятельности и т.д.

Особенностью социальных акций является то, что участники включаются в выполнение простых действий, составляющих единое целое, которые в конечном итоге и должны привести к достижению целей. Молодежь выкладывает в пространстве огромный флаг России, родители создают совместно в Интернете книгу родительских заповедей и отказываются от ремня, присоединяясь к движению против насилия, – эти и другие примеры акций наглядно иллюстрируют сущность акции и ее составляющие.

Говоря о характеристиках акции, можно отметить наличие идеи/проблемы, к которой привлекается внимание;

- наличие креативного простого способа, с помощью которого привлекается внимание к проблеме: акция – это чаще всего «красиво и необычно»;
- наличие конечного продукта;
- распространение информации об акции через разные каналы для того, чтобы максимальное количество человек приняло участие в ней;
- наличие ограничения по срокам и кратковременный характер мероприятия;
- эмоциональный характер мероприятия;
- простота действий и одновременно емкость, насыщенность мероприятия;
- добровольность участия.



Проведение социальных акций может рассматриваться в качестве эффективной технологии работы психолога с родителями. С помощью акции можно быстро, без назидательности донести до большого количества родителей нужную идею, привлечь внимание к проблеме. Все это позволяет транслировать позитивный ценностный ряд и ненавязчиво задавать ориентиры.

В числе преимуществ использования акций находятся их ненавязчивость и непрямой характер воздействия в противовес наиболее распространенной лекционной форме работы с родителями. Акции относятся к технологиям непрямого обучения, когда родители участвуют в мероприятии добровольно, а цели достигаются за счет того, что они сами открывают для себя новые знания, делают выводы, присваивают ценности, включившись в специально организованную деятельность в социальной среде. При этом родители сами определяют меру своего участия в акции.

Одним из достоинств социальных акций также является то, что эффект от мероприятия ощущают не только ее непосредственные участники, но и опосредованные – те, кто читают про мероприятие в СМИ и знакомятся с итоговым продуктом. При проведении акции часто вступает в действие принцип «сарафанного радио», когда родители самостоятельно привлекают к участию других, оценив пользу и результативность собственного участия.

Существуют разные виды проведения акций по форме организации и конечного продукта: игра, квест, митинг, флэшмоб, конкурс, концерт и т.д. Они могут реализовываться как в реальном, так и в интернет-пространстве.

Межрегиональной командой педагогов-психологов в рамках Всероссийского конкурса «Педагог-психолог 21 века» было организовано и проведено несколько социальных интернет-акций для родителей. Среди них акция «Удивительный мир детства для любящих родителей», целью которой являлось создание условий для обогащения опыта в вопросах воспитания детей, освоение новых приемов, навыков эффективного взаимодействия с ребенком. Уникальность данной акции состояла еще и в том, что она включала шесть различных и самостоятельных интернет-мероприятий для родителей: квест «Неагрессивное поведение, или У кого кулак больше», акции «Лики любви», «Мостик из слов», «Возвращение Мери Поппинс, или Мы родом из детства», виртуальная гостиная «Мы – родители», мастерская интересных находок для родителей «Чудеса у камина». В акции приняли участие 85 человек, ими было оставлено 205 комментариев в интернет-пространствах акции.

В марте–мае 2011 г. была организована и проходила Всероссийская интернет-акция для родителей «Родители – лучшие в мире воспитатели: что посеешь, то и пожнешь», в которой приняли участие более 100 человек. Идея данной акции – показать родителям, что результат родительского воспитания во многом зависит от грамотности действий мамы и папы. Результатом акции станет интернет-книга родительской мудрости, в которой каждый родитель сможет найти ответы на вопросы. Параллельно реализуется интернет-акция в формате квеста «Как мамы секреты воспитания открывали, или Быть компетентным – круто», направленная на то, чтобы напомнить родителям важность организации воспитательного процесса в семье без насилия на основе доверия, любви и грамотной системы требований к ребенку.

Наряду с проведением акций командой отслеживается результативность их проведенных через обратную связь, анализ продуктов деятельности, динамику посещаемости и т.д. Так, анализ показал, что в результате проведенных акций родителям удалось:

- актуализировать свои потребности общения с детьми;
- узнать подробнее о причинах и способах решения трудных ситуаций, возникающих при воспитании;
- проанализировать собственные ошибки воспитания и найти пути их преодоления;
- поделиться приемами воспитания, используемыми в семьях, и обменяться родительским опытом;
- получить информационную консультационную поддержку по вопросам воспитания детей и подростков;

- освоить новые практики взаимодействия с ребенком;
- увидеть собственного ребенка с другой стороны;
- «зарядиться» мотивацией на дальнейшее повышение родительской грамотности.

Таким образом, использование социальных интернет-акций в работе с родителями может рассматриваться в качестве новой эффективной практики повышения родительской компетентности. Принять участие в интернет-акциях и более подробно познакомиться с материалами акций можно в блоге психолога для родителей (<http://schoolpsycholog.blogspot.com>) и на сайте сообщества «Соц-образ» (<http://www.openclass.ru/>).

*N. Deutsch*

### **Instructor experiences with implementing technology in blended learning**

Представлены результаты диссертационного исследования, посвященного проблемам использования технологий преподавателями колледжей и университетов в условиях смешанного обучения. Исследователь использовал скайп для интервьюирования преподавателей из семи стран мира. Целью было выяснить преимущества и недостатки обучения с использованием компьютерных технологий и Интернета.

*Key words: blended learning, phenomenological research, Web 2.0, SKYPE, interview, educational psychology, learning, teaching.*

Blended learning is a term used to explain an instructional method. In the blended learning class, teachers integrate computer-based e-learning technologies into the traditional face-to-face class. Students and teachers continue interacting and learning from each other after the end of the face-to-face class through online discussion forums, blogs, wikis, and social networks like facebook, linkedin, and nings. Many schools now have courses management systems or other e-learning technologies that allow both the teachers and students to continue the learning/teaching process in a virtual class after leaving the school grounds. Learning becomes ongoing without the limits of time or place. Learning in a blended online learning environment is an ideal for most learners. But, is it ideal for teachers? In this paper, I'm going to discuss some of the issues instructors encounter in a blended learning format.

I conducted a qualitative phenomenological research study as part of my doctoral dissertation to learn about some of the merits and drawbacks instructors faced in blended learning in higher education around the world [1]. I used SKYPE audio instant messaging system to interview the instructors. I explored the experiences instructors had when implementing technology in blended learning courses in campus-based institutions of higher education in seven countries. Online interviews were an appropriate method given successful online communications in collaborative work with educators over the past 20 years. Since research participants use online communications to teach, I was confident that they had the skills needed to access and use the tools needed to participate in the interview.

**Research Design Overview.** The study's purpose was to learn how instructors felt about using technology to complement face-to-face instruction, and what instructional techniques they used to support their students' efforts to bridge the face-to-face live classroom and online learning. I chose a qualitative phenomenological study because the method allowed me to select participants that would provide the most relevant information and explore their personal and professional experiences and views on teaching with technology. A phenomenological research approach provides a systematic means of developing the interviews, collecting and analyzing the data, and reporting the experiences (Moustakas, 1994;). I interviewed 23 instructors as I followed Moustakas' steps in gathering and analyzing the data. These steps are: 1) Epoch, 2) Reduction, 3) Imaginative Variation, and 4) Synthesis (Moustakas, 1994). The epoch step meant clearing my mind of any of my own experiences or bias in using technology in blended learning

courses. I had to focus on what was said and not judge or add my ideas when interviewing the instructors. Furthermore, I had to make sure the interviewees stayed on the topic, but allowed them to express themselves as freely as possible. The next two stages referred to the data analysis and my interpretive summaries of the information.

**Issues Raised in the Literature.** One of the benefits of blended learning courses is that they can transform the way teachers teach and students learn (Garrison & Vaughn, 2008; Vaughan, 2010). Vaughan (2010) discovered that faculty members who used blended learning benefited in ways that changed the way they teach. Faculty claimed that teaching blended learning courses allowed them to experiment with technology. The process of experimenting with the tools transformed the way they teach (Vaughn, 2010). In contrast, Zhen, Garthwait, & Pratt (2008) found faculty chose to teach online only and spend time learning and experimenting with technology only if they felt it would benefit their students.

A common finding is that blended learning courses require effective implementation of technology to succeed. In blended learning courses faculty members may need to use technology in the form of course management systems such as Blackboard or Moodle, live online classes such as Elluminate or WiZiQ, or tools such as screensharing, audio or video to deliver lessons, clarify assignments or give feedback. Learning to use such technologies requires time.

Faculty members who teach blended learning courses may face technical, pedagogical, organizational, and personal challenges that may affect their motivation or ability to implement and use technological tools effectively. For example, Vaughan (2010) identified time and compensation for time spent in preparing online courses as a factor that determined whether faculty will adopt technology or not. Yet, a study on faculty adoption of e-learning by Zhen, Garthwait, and Pratt (2008) showed that time was not a factor in determining faculty use of technology in online courses. Given these research findings, interview questions were crafted to elicit interviewees' experiences with benefits and challenges of blended learning, and ways faculty development contributed, or not, to their sense of success with a blended model of instruction.

**Sampling Approach.** In purposeful sampling, participant selection is dependent on the participant's abilities to provide information required to learn about the phenomenon. Purposeful sampling was appropriate because of the subjective nature of study in exploring instructors' experiences with integrating technology in blended learning courses. Selected participants were instructors in campus-based institutions of higher education who had taught at least three blended learning courses and had a postgraduate degree status. Only instructors with experience using technology in at least three blended learning courses had the depth of information required to answer the research questions.

Participants were recruited online for this study. The International Human Subjects Research Requirements and guidelines set by the university review board were used to protect the identities and rights of the subjects. I created an online questionnaire on Google documents to recruit targeted blended learning instructors for the study. The questionnaire was published on two online social networks called Facebook and Ning in e-learning and blended learning groups of over 2,000 members. The questionnaire included explanations of the purpose, voluntary nature, and confidentiality of the study. Of the 42 respondents who filled in the forms and showed interest in the study, 23 were invited to participate.

Selected participants received a formal invitation to participate in the study. The letter outlined the nature, purpose of the study, potential risks and benefits of the study, assurance of participant anonymity and confidentiality of information, and criteria for participation. The online form provided the initial screening of (a) demographics, (b) teaching experience with and without technology in blended learning programs. These materials also provided participants with an assurance of anonymity and the options for abstaining from participating or answering any of the questions or for withdrawing from the study at any time without penalty or loss of benefit. Research participants provided written permission to record the online interviews with the understanding that none of the information would reveal their identities. Twenty-three of invited participants contributed data to the study.

**Interview style and Data Collection Approach.** Data was collected by interviewing the participants online through SKYPE using audio, video. Text chatting complemented audio visual communication

when the participants wished to add information such as links to websites or email addresses. I developed the questions and created an interview guide prior to ensure uniformity of the interviews. The interview guide helped me organize the questions, ensure uniformity, and determine (a) the sequence, (b) wording, (c) the need for clarifications, and (d) to ensure the questions encouraged the respondents to converse freely about the experiences of implementing technology in blended learning courses in higher education. Participants received a definition of blended learning before describing the technology and their experiences in implementing technology in blended learning courses. The working definition of blended learning for the purpose of the study is teaching a course using face-to-face and an online environment through a course management system.

I recorded the online interviews using TipCam uTIPu® screen cast recorder software with the approval of the participants. I transcribed the recordings transcribed without changing the words to avoid bias. ATLAS.ti 6.0® computer software provided storage and helped in the coding of recorded interview transcriptions. After listening to the interviews and reading the text transcriptions numerous times, I analyzed the textual data from two perspectives for the purpose of triangulation (Patton, 2002). The first step involved analyzing the data from the perspective of the respondents and the second from perspective of the interview questions.

**Data Analysis.** Transcriptions of the interviews were analyzed using a process of scanning, coding, and categorization for recurring themes using a modification of the Van Kaam method of analysis of phenomenological data [3]. The process as prescribed by Moustakas (1994) consisted of 7 steps: (a) Horizontalization or making sure that each statement related to the question asked, (b) Reduction and Elimination meant that the information required me to remove what was not relevant, (c) Clustering and Thematizing the Invariant Constituents consisted of listing common elements into categories, (d) Final Identification of the Invariant Constituents, required me to identify the themes (e) Relevant, Validated Variant Constituents and Themes meant making a list of the themes, (f) Individual Structural Description or summarizing each of the responses by relating to the themes, and (g) Textural-Structural Descriptions meant summarizing the themes. The process was long, but I was able to understand the whole picture from the individual description of the experiences. Through this method emerging themes related to the experiences instructors had with technology in blended learning courses were identified. Key themes were: Facilitating instruction and learning, frustrating, satisfying and rewarding, and socially connecting.

**Technology Choices and Rationale.** I chose to recruit and interview the participants online to resolve geographic challenges and provide the participants with a familiar and relaxed atmosphere. Data collection involved personal interviews conducted via an instant messaging program. Individual interviews followed a semi-structured conversational format to encourage the research participants to share their experiences freely without guidance from the interviewer. The duration of the interviews were approximately 60 minutes each with follow-ups by e-mails for further inquiry, clarifications, and participant approvals.

**Kinds of communication such as written, audio, and/or visual.** During the recruitment phase I communicated with the participants through emails, instant chats via Google chat and SKYPE. Within 11 days, 45 candidates had completed the online questionnaire. Eight candidates did not fit the criteria because they did not have experience teaching at least three blended learning courses in institutions of higher learning. The remaining 37 received e-mails with individualized consent forms with the candidates' full names and the researcher's signature. I selected the first 22 candidates who returned the signed consent forms. I then made appointments via emails to discuss the time and choice of instant messaging system for the personal interviews.

Data collection involved personal interviews using the Skype Instant Messaging (IM) system. Prior to the interview, the respondents received the interview questions through Skype as an attachment and were reminded (a) about the recordings of the interviews, (b) of anonymity, (c) about storing the data for 3 years before deleting the information, and (d) of the right to withdraw from the study at any time. Some of the participants asked to use their webcams so I could see them and asked me to do the same. This helped relieve any tension and helped researcher and participant to get acquainted.

The semi-structured interviews began as social conversations that helped build trust. Because the interview questions were general, I was able to begin an informal conversation at the beginning of the interview. Participants were able to use the chat box to send links or websites and to clarify any names that may not have been heard correctly. This helped me later on with the transcriptions because I was able to spell the organizations correctly. The average duration of the interviews was 60 minutes.

**Interview Experience and Challenges.** To prepare for each interview I underwent what Moustakas (1994) called *epoche*. *Epoche* means to “stay away from or abstain” from judging things but observe things as if for the first time without preconceived ideas (Moustakas, 1994, p. 85). According to Finlay (2008), engaging in *epoche* prepares the researcher “to be open to whatever may emerge rather than prejudging or prestructuring one’s findings” (p. 4). Phenomenological researchers practice *epoche* in order to listen actively to each interviewee, be attentive to their words and thus avoid misinterpretations. The challenge is to sustain a focus on the phenomenon and on the respondents’ experiences and not on the researcher’s pre-conceived notions. I attempted to reach the state of *Epoche* by practicing mindfulness meditation [4], “reflection and self-dialogue” [3, p. 90] before and during the interviews. I found *epoche* very useful because it aligned with my experiences with the practice of mindfulness meditation and the Alexander technique.

In a phenomenological research study, interviews focus on people’s innermost feelings and viewpoints concerning a phenomenon. The interview questions allowed me to engage in open dialogues but also provided me with a framework. Listening carefully meant each answer was a springboard to further probing questions that were not in the interview guide. Probing questions covered allowed participants to cover topics such as x, y and z. I followed the suggestion made by Moustakas (1994) to view the participants as research partners who share and discuss the experience of the phenomenon.

Interviewing online provided the instructors with an opportunity to reflect on their teaching practice in general and in blended learning courses with technology. Online interviews are more neutral by nature because there are no distracters. Participants may feel more at ease because they don’t have to see the interviewer’s face-to-face and be distracted by external things such as the person’s appearance or body language. The interviewees didn’t want to turn on their webcams because they felt the webcam would expose them to the very things that would distract them in a face-to-face interview. The participants must have felt very much at ease because they want to continue taking a long time after they answered the last question.

**Research Findings.** The analysis of the transcripts of the responses to the interview questions yielded 35 invariant constituents, which means words used to describe the experiences. The invariant constituents were clustered into four themes that describe respondents’ experiences with implementing technology in blended learning courses:

Facilitating Instruction and Learning describe findings that show blended as helping instructors teach and students learn.

Frustrating describe findings in which instructors are frustrated by the time it takes to learn to use the tools and manage the face-to-face and online sessions.

Satisfying and Rewarding describe the positive feelings of teaching in a blended learning environment

Socially Connecting. describe findings that faculty and students use technology to connect online in ways they could not in the face-to-face class.

Implementing technology into blended learning can be both rewarding and frustrating for the teacher and student. The results of the study indicated that instructors spent a lot of time learning about technology and ways of implementing technology into instruction and learning to engage students in the face-to-face and online components of blended learning courses. The instructors were very enthusiastic about technology than they were about blended. This seems to suggest that perhaps I would have received the same results had I conducted a study on fully online courses instead of on blended learning.

## References

1. Deutsch N. Instructor experiences with implementing technology in blended learning courses in higher education. University of Phoenix, 2010. AAT 3429155. Retrieved July 10, 2011, from ProQuest database at <http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=07-08-2016&FMT=7&DID=2203853551&RQT=309&attempt=1&cfc=1>.



2. Garrison D.R., Vaughn, N.D. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. San Francisco: Wiley, 2008.
3. Moustakas C. Phenomenological research methods. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
4. Van Manen M. Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry. Winnipeg, Manitoba: Hignell Book Printing, 2002.
5. Vaughan N.D. A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign // Internet and Higher Education. 2010. № 13(1–2).
6. Zhen Y., Garthwait A., Pratt P. Factors affecting faculty members' decision to teach or not to teach online in higher education // Online Journal of Distance Learning Administration. 2008. № 11(3).

**А.Г. Крицкий**

### **Компьютерное опосредствование деятельности проектирования образовательных программ**

The possibilities of computer-mediated design educational programs are discussed. Designing educational programs is regarded as jointly distributed activities. It is proposed to use Google services for the coordination of joint activities of the participants of the project work.

*Ключевые слова: проектирование образовательной программы, совместная учебная деятельность, развивающее организационное обучение.*

Внедрение новых федеральных образовательных стандартов общего и высшего профессионального образования требует принципиально нового способа проектирования образовательных программ высшего профессионального образования. Системно-деятельностный подход, реализованный в стандарте психолого-педагогического образования, предполагает организацию учебной деятельности студентов как деятельности проектирования и последующего конструирования системы предметных, метапредметных и личностных компетенций. Другим важным требованием построения образовательного процесса является интерактивность – способ организации обучения, предполагающий широкое учебное сотрудничество студентов и управление коллективно-распределенной формой организации деятельности со стороны преподавателя. В рамках проектирования образовательной программы и реализации соответствующей образовательной среды важно обеспечить актуализацию основных составляющих организации совместной деятельности [3]:

- распределение начальных действий и операций (задается предметными условиями совместной деятельности);
- обмен способами действий (задается необходимостью включения различных для участников проектирования моделей действия в качестве средства для получения продукта совместной работы);
- взаимопонимание (определяет характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности);
- коммуникация (обеспечивает реализацию процессов распределения действий, обмена действиями и взаимопонимания);
- планирование общих способов работы (основано на предвидении и до-определении участниками необходимых условий реализации деятельности и на этой основе построения соответствующих схем (планов) совместной работы);
- рефлексия (с ее помощью устанавливается отношение участника к собственному действию как компоненту совместного действия и преодолеваются ограничения (индивидуального действия) относительно общей схемы деятельности).

Организация образовательного процесса по типу полноценной учебной деятельности, когда обеспечивается интериоризация коллективно-распределенной формы этой деятельности и превращение ее в индивидуальную, предполагает, что сам педагог подобным образом должен овладеть новым общим способом педагогической деятельности.

---

© Крицкий А.Г., 2011

Принципиально новая ситуация в высшем образовании требует перестройки деятельности кафедр и факультетов по типу развивающего организационного обучения (см. Schein), который, и это можно уверенно полагать, изоморфен учебной деятельности, описанной в российской психологической науке.

Указанные требования предполагают выстраивание проектирования образовательных программ как организационную работу, построенную в рамках коллективно распределенной учебной среды (КРУС) [2], в которой при проектировании процесса и результата образовательной деятельности конструируются новые компетенции преподавателей, необходимые для его реализации.

В рамках такой среды должны решаться проблемы координации работы различных подразделений и преподавателей; организации совместной деятельности преподавателей и студентов; построения средств организации совместной деятельности. Необходимым инструментом проектирования в данной среде становится использование знаково-символических средств, предметных, графических, знаковых схем, обеспечивающих моделирование образовательного пространства, преобразования моделей и экспериментальной апробации вариантов образовательной технологии.

Коммуникационной платформой для обеспечения коммуникации, в которой реализуются основные составляющие совместно распределенной учебной среды, может выступить любая сетевая среда. На факультете психологии и социальной работы ВГСПУ для координации совместной работы по проектированию образовательных программ психолого-педагогического образования в качестве такой платформы избрана система коммуникационных сервисов Google. С помощью электронных документов с совместным доступом в данной среде были представлены учебные планы образовательных программ; аннотации и программы отдельных учебных дисциплин; таблицы, обеспечивающие распределение действий по созданию, редактированию и рецензированию документов, обмен этими действиями и фиксацию результатов взаимодействия. Данная система документов объединяется сайтом кафедры, позволяющим координировать построенную знаково-символическую среду.

Совместная работа разработчиков с матрицей компетенций позволяет проектировать предметность в создании условий для формирования компетенций, заданных ФГОС, обеспечивает полноту условия для их конструирования. Взаимное рецензирование аннотаций учебных дисциплин дает участникам проектной работы возможность сопоставлять действия отдельных участников с общей схемой деятельности, выстраивая содержательный и процессуальный компоненты общей модели образовательного процесса. Координационные таблицы обеспечивают планирование деятельности проектирования и фиксацию результатов отдельных этапов. Возможность свободных комментариев или вопросов для отдельных участников или для всей группы позволяет формулировать общие затруднения, совместно искать способы их разрешения.

Практика использования коммуникативной системы показывает, что она позволяет обеспечить интенсивную коммуникацию участников проектной работы и тем самым создает условия для взаимопонимания и рефлексии совместных действий. Кроме этого, система позволяет снизить уровень естественной в инновационном процессе «тревоги учения» у сотрудников за счет создания ощущения психологической безопасности, позитивного отношения к «ошибкам» как точкам роста в ситуации совместной работы.

#### Л и т е р а т у р а

1. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / под ред. В.В. Рубцова. Новосибирск, Вен-Мер, 1996.
2. Рубцов А.В. Организационно-психологические основы разработки новых продуктов. Москва–Воронеж: МПСИ, 2002.
3. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. Воронеж, 1996.
4. Schein, E. Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: notes toward a model of managed learning // *Systems Practice*. 1996. 9 (1). P. 27–47.

## **Представление школьников о понятиях «знания» и «информация»**

The article analyses the influence of modern information society on education as well as the perception problems of knowledge and information of teens and seniors. The problem of understanding the concepts of «knowledge» and «information» is presented.

*Ключевые слова: информация, Интернет, знания.*

Развитие общества, быстрая смена технологий порождают новые проблемы. Все проблемы, которые возникнут в будущем, невозможно предугадать, так же как нельзя было прогнозировать проблемы, с которыми сталкивается наше общество в настоящий момент. Вопрос «Вошла ли Россия в фазу “информационного” общества или находится на пути к ней?» является спорным. В.Г. Николаев определяет информационное общество двумя критериями:

- 1) превращение информации в основной товар;
- 2) разрастание информационного поля, значимого для индивидов в их повседневной жизни [1].

Автор приводит аргументы, которые не позволяют до конца отнести российское общество к информационному. Тем не менее российское общество можно назвать информационным. Одним из аргументов может служить доступность Интернета в современной России не только в столице, но и в провинции.

Определенный интерес представляет проблема положительного влияния широкого развития информации на все сферы общества, в том числе и на образование. Из десяти процессов, выделенных А.П. Огурцовым и В.В. Платоновым, шесть можно рассматривать как доказательство влияния широкой информатизации на образование:

- возникновение новых каналов связи за счет слияния телефонных и компьютерных систем;
- замена бумажных носителей информации на электронные средства;
- развитие телевизионной кабельной сети;
- трансформация способов хранения информации;
- развитие телекоммуникационной и информационной глобальной сети [2, с. 33–34].

Результатом влияния такого развития информационных технологий авторы считают формирование новой системы ценностей, политических и социальных норм современного общества, «...где знание оказывается сосредоточием культуры, освобождающейся от традиционных пут. Главной ценностью оказывается ценность, воплощенная в знании и создаваемая знанием». Кроме того, авторы ставят в пример работы с информацией опыт других стран: «В развитых обществах созданы не только информационные технологии, но и индустрия знаний, где образование становится самой большой и наукоемкой отраслью индустрии, а знание – ведущей ценностью культуры» (Там же, с. 35).

Обращаясь к образованию в этом ключе, В.М. Розин утверждает: «Если иметь в виду дальнейшее ускоренное развитие процессов, характерных для техногенной цивилизации, то в плане требований к целям и содержанию образования можно указать на три основные группы: во-первых, новое понимание знаний и способов их получения; во-вторых, необходимость учитывать контексты знаний; в-третьих, формирование в науке и образовании особого слоя – методологического» [3, с. 48]. Большую роль автор отводит Интернету.

Разделяя точку зрения В.М. Розина, необходимо обозначить проблему, существующую в настоящее время. В последние пять лет старшие школьники и подростки в городах со средним уровнем жизни, небольшим населением в связи с развитием повышенного уровня информированности попали в двусмысленную ситуацию. С одной стороны, наличие активной формы получения информации – Интернета – дает возможность школьникам расширить свой интеллектуальный потенциал, с другой – они получают готовую информацию, далеко не всегда «пропуская ее через себя», и, как следствие, изменения в системе знаний могут так и не произойти. Зачастую возникает непри-

ятие школьниками необходимости прикладывать усилия для получения знаний. По нашим наблюдениям, многие учащиеся даже в 11-м классе не понимают, в чем различие между информацией и знаниями, не могут выделить признаки, по которым их можно сравнить. Предпочтение старшеклассники отдают информации, обосновывая это тем, что любую информацию можно получить с помощью интернет-поисковиков.

Для изучения данной проблемы было проведено пилотное исследование учащихся 11-го класса, выпускников средней школы. В результате опроса учащиеся должны были самостоятельно определить признаки, по которым можно различать понятия «знания» и «информация». При этом 5% выпускников определили 4 признака различия; 28 – смогли выделить 2–3; 39 – не определили признаки, но выяснили, что это разные по сути и содержанию понятия; 28% отождествляют понятия «знания» и «информация».

Результаты исследования показывают, что только 5% выпускников достаточно четко различают понятия «знания» и «информация». Для коррекции этой проблемы в процессе обучения необходимо разъяснять учащимся различия между понятиями «знания» и «информация», мотивировать старшеклассников на приобретение знаний путем преобразования большого потока информации, обсуждать с ними приоритетность знаний перед информацией.

Очевидно, необходимо с раннего возраста создавать условия, позволяющие школьникам выработать адекватное отношение к информационным потокам, а не перекрывать их. Выскажем гипотезу, что важным условием для преобразования информации в устойчивые знания являются умения обрабатывать несколько источников информации, определять ее достоверность, рассматривать различные точки зрения и выделять единственно верную или выбирать допустимые версии. Проверке высказанной гипотезы предполагается посвятить дальнейшие эмпирические исследования.

#### Л и т е р а т у р а

1. Николаев В.Г. Информационная среда повседневной жизни и гражданское общество в современной России: тезисы для дискуссии // Ломоносовские чтения 2002 г. М., 2002. Т. 1.
2. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб. : РХГИ, 2004.
3. Розин В.М. Философия образования: Этюды-исследования. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007.

***Е.И. Рогов, Е.Е. Рогова***

#### **Интернет-зависимость как стремление к одиночеству**

The results of the research confirm suppositions about compensating or escaping character of communication in the Internet when people are absorbed into convenient and safe virtual space and avoid many possible failures and problems of real communication.

*Ключевые слова: интернет-зависимость, коммуникативные способности, чувство одиночества.*

Интернет по сути является формой коммуникации, поэтому особый интерес вызывают его взаимосвязи и место в структуре коммуникативных склонностей человека. Интернет-коммуникация предоставляет дополнительные возможности для реализации межличностных отношений, что проявляется в выборе форм общения, собеседников и тем для разговора, обеспечивая самореализацию путем наименьшего риска и в наиболее защищенных условиях. Здесь не рассматривается вынужденная интернет-зависимость, вызванная, скажем, ограниченными возможностями для общения (инвалидность, например).

До появления Интернета отказ от социальных контактов провоцировал уход в себя, возникновение чувства одиночества, уединения. В настоящее время одиночество замещается виртуаль-

ным миром. Вероятно, между внутренним и виртуальным миром личности нетрудно найти некоторые параллели, такие как, например, доступность, безопасность и простота использования. И в том и в другом случае выражен конфликт между стремлением к людям и их избеганием. Разрешить этот конфликт можно в своем воображении или найти в Интернете, который привлекает возможностью без всякого риска как завязывать общение, так и заканчивать его в любой удобный момент.

Для исследования связи между коммуникативными склонностями и переживанием одиночества у интернет-зависимых лиц было опрошено 100 человек (мужчин и женщин) в возрасте от 18 до 35 лет, жителей разных городов России и ближнего зарубежья. Все эти люди имеют свободный доступ и к Интернету и умеют им пользоваться. Опрос проводился по Интернету при помощи следующих форм связи: электронной почты, ICQ, скайпа, личной почты на форумах, где было вывешено объявление о приглашении к участию в опросе.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методики: «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)»; шкала интернет-зависимости (А. Жичкиной); шкала «Одиночество» (Е.Е. Роговой).

В результате исследования коммуникативных способностей были получены следующие результаты: у 10% респондентов уровень коммуникативных склонностей очень низкий, у 29 – низкий, у 30 – средний, у 25 – высокий, у 6% – высший. В совокупности 39% испытуемых имеют низкие показатели. Они не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе чувствуют себя скованно. Для 30% испытуемых характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. 31% испытуемых находятся на высоком и высшем уровне проявления коммуникативных и организаторских склонностей испытуемых. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях.

Изучение уровня одиночества выявило, что для большинства интернет-пользователей характерно временное (59%) и поведенческое (46%) одиночество, т.е. у них можно наблюдать кратковременные приступы чувства одиночества и отсутствие значимых дружеских связей или чувства общности, они избегают социальных контактов «в живую».

Результаты диагностики уровня интернет-зависимости распределились следующим образом: 53% – независимые, 43 – склонные к зависимости, 4% – строго зависимые. Примечательно, что половина испытуемых вообще не склонна к интернет-зависимости, хотя они и являются активными пользователями Интернета. Не было также ни одного испытуемого, набравшего максимальное количество баллов – 7. Всего четыре человека из ста опрошенных имеют зависимость от Интернета в строгом смысле этого слова и нуждаются в психологической помощи.

Между уровнем коммуникативных склонностей и уровнем интернет-зависимости существует устойчивая корреляционная связь ( $r = -0,426$ , при  $p=0,01$ ), которая означает, что интернет-зависимости подвержены люди, не умеющие и не имеющие особого желания общаться реально с собеседниками, не нуждающиеся в многочисленных непосредственных контактах с людьми, что подтверждается связью интернет-зависимости с постоянным ( $r = 0,39$ , при  $p=0,01$ ) и поведенческим одиночеством, при этом интернет-зависимые не осознают своих проблем, компенсируя их с помощью Интернета. Для выявления особенностей коммуникативных склонностей и проявления чувства одиночества у людей с различным уровнем интернет-зависимости испытуемые в зависимости от полученных баллов были распределены на три группы: 1-я группа – не зависимые от Интернета (53 чел.); 2-я группа – склонные к зависимости (43 чел.); 3-я группа – зависимые в строгом смысле этого слова (4 чел.).

При отсутствии интернет-зависимости средний балл по коммуникативным склонностям равен 11,4, что соответствует среднему показателю уровня коммуникативных склонностей. При этом среди не зависимых от Интернета испытуемых 22,6% имеют низкую и очень низкую комму-



никативную склонность, а значит, испытывают трудности в установлении контактов с людьми. Остальные 76,4% – те, кто дали средние, высокие и высшие показатели коммуникативных склонностей, что свидетельствует о сформированной потребности в коммуникативной деятельности.

Изучение проявления одиночества у интернет-независимых показало, что для них характерны кратковременные приступы одиночества (81%) и, как следствие, недостаток эмоциональных контактов (48%).

При склонности к зависимости от Интернета средний балл по коммуникативным склонностям соответствует низкому уровню. В процентном соотношении среди склонных к зависимости от Интернета испытуемых 53,4% имеют низкую и очень низкую коммуникативную склонность, а значит, испытывают трудности в установлении контактов с людьми; 18,5% – высокие и высшие показатели коммуникативных склонностей, что свидетельствует о сформированной потребности в коммуникативной деятельности. Остальные 27,9% имеют средние показатели, т. е. потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Среди испытуемых данной группы увеличивается количество склонных к интернет-зависимости с постоянным, поведенческим и когнитивным одиночеством, т.е. в течение длительного времени они не могут установить удовлетворяющие психосоциальные связи, теряют связи с окружающими, при этом осознают имеющиеся у них проблемы, но не знают, как их решить.

В третьей группе, респонденты которой имеют зависимость от Интернета в строгом смысле этого слова, оказалось всего 4 человека. Все они имеют низкий уровень коммуникативных склонностей, у них отсутствуют значимые дружеские связи, они избегают социальных контактов «в живую», но в отличие от склонных к зависимости от Интернета данные испытуемые не осознают своих проблем, компенсируя их с помощью Сети.

Статистический анализ, проведенный при помощи непараметрического статистического Н-критерия Крускала-Уоллиса, позволяет говорить о том, что различия на уровне исследуемого признака между выделенными выборками являются статистически достоверными.

Заметно, что по сравнению с общими данными для всех испытуемых в первой группе, где испытуемые не склонны к интернет-зависимости, увеличилось процентное соотношение людей с развитыми коммуникативными склонностями. Следовательно, можно сделать вывод о том, что люди с развитым стремлением общаться меньше подвержены интернет-зависимости. По сравнению с общими данными для всех испытуемых второй группы, где испытуемые склонны к интернет-зависимости, значительно увеличилось процентное соотношение людей с очень низкими и низкими коммуникативными склонностями. Это позволяет резюмировать, что люди, испытывающие затруднения в общении и не желающие общаться в реальности, значительно больше подвержены интернет-зависимости.

*А.Н. Сергеев*

### **Становление субъектности обучаемых в сетевых сообществах Интернета**

The article considers the peculiarities of students' subjectiveness formation in the process of learning activity on the Internet. The peculiarities are regarded through the analysis of students' activity in network communities, which reveal the structure of the Internet as a global sociocultural environment.

*Ключевые слова: информатизация образования, Интернет, сетевое сообщество, коллективный субъект, становление субъектности.*

Развитие информационных технологий оказывает значительное влияние на сферу образования. Внедрение в образование информационных и коммуникационных технологий связывается с масштабной информатизацией образования, имеющей фундаментальное значение в условиях ди-

намично меняющегося мира, увеличения роли и объемов информации, появления новых каналов и способов взаимодействия людей. Компьютеры и Интернет не просто пополняют арсенал дидактических средств педагога, а создают особую среду, влияющую на цели, содержание, методы обучения, а также сам характер деятельности педагогов и обучаемых в образовательной среде. При этом в наибольшей степени это следует отнести к внедрению в образование сети Интернет, существенно меняющей способы совместной деятельности и взаимодействия людей, представления о возможностях человека и путях его самореализации в социальной среде.

Сеть Интернет, возникшая в результате развития информационных и коммуникационных технологий, является в наши дни воплощением ведущих идей информационного общества в целом, рассматривается как отражение реальности и сфера жизнедеятельности огромного числа людей. Анализ различных подходов к определению сущностных характеристик Интернета позволяет выявить различные уровни рассмотрения глобальной компьютерной сети, которые связаны с пониманием Интернета как 1) сети компьютеров и каналов связи; 2) распределенного информационного ресурса; 3) глобальной коммуникационной среды; 4) специфической социокультурной среды.

Каждый из приведенных уровней в своем описании опирается на предыдущие уровни, что особым образом определяет внимание к социальным аспектам Интернета. Феномен Интернета как Сети, где представлены люди, глубоко и целостно раскрывается через понятие «сетевое сообщество», отражающее как технологические основы способов деятельности людей на базе телекоммуникаций, так и структуру глобальной Сети, характер межличностных взаимоотношений, мотивационную и ориентировочную основы деятельности людей в глобальной информационной среде [1].

Сообщества людей в Интернете возникают на основе сетевого взаимодействия, общих целей, ценностей и интересов сетевой деятельности, что связано с совместным созданием, обработкой и обменом информацией, направлено на изменение функционирования самих сообществ как социальных систем. Это позволяет трактовать сетевое сообщество как коллективный субъект социально-информационной деятельности в сети Интернет, что при анализе сетевых сообществ дает возможность обратиться к фундаментальным исследованиям феномена групповой и индивидуальной субъектности (А.В. Брушлинский, И.В. Вачков, К.М. Гайдар, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов, В.В. Рубцов и др.), определить психологические характеристики межличностных и межгрупповых отношений в сетевых сообществах, выделить общее в субъектных свойствах личности и группы, выявить уровни и механизмы развития группы пользователей Интернета как сетевого сообщества.

Сетевое сообщество как коллективный субъект социально-информационной деятельности в сети Интернет можно определить как группу людей, взаимодействующих на основе коммуникаций Интернета, имеющих общие связи между собой, способных к проявлению совместных форм активности и саморефлексии [2, с. 76]. Общие связи членов сетевого сообщества формируются на базе общих целей, ценностей и интересов, общих ресурсов Интернета, положенных в основу сетевой деятельности. Совместная деятельность в сетевых сообществах обуславливает формирование психологической общности их членов, что выражается в оформлении собственных правил и норм поведения, общего языка и контекста общения.

Интерпретация сетевого сообщества как коллективного субъекта социально-информационной деятельности в сети Интернет создает основу для проектирования и реализации педагогических технологий, отражающих логику развертывания сетевой деятельности обучаемых, а также позволяет выявить особенности становления субъектности обучаемых в процессе учебной деятельности в сети Интернет. Эти особенности мы выявляем через этапы и уровни погружения обучаемых в сетевые сообщества Интернета, в которых реализуется учебная деятельность.

Опираясь на результаты фундаментального исследования А.В. Петрова, в котором были представлены этапы роста субъектности ученика как центрального элемента дидактической системы компьютерного образования [3, с. 114], мы выделяем четыре этапа (уровня) становления субъектности обучаемых в сетевом сообществе Интернета: 1) этап начального знакомства (уровень «Я при-

касаюсь»); 2) учебно-пользовательский этап (уровень «Я познаю»); 3) эвристический этап (уровень «Я действую»); 4) этап творческого сотрудничества (уровень «Я общаюсь»).

*Этап начального знакомства* с сетевым образовательным сообществом протекает в условиях, когда связи пока еще потенциального участника и сетевого сообщества являются внешними, информация поступает как напрямую, так и через мнения других. Например, начальное знакомство с сетевым сообществом может происходить через изучение конкретных результатов и ресурсов деятельности сообщества, отзывы знакомых людей, публикации в средствах массовой информации и др. На этом этапе привлекательность сетевого сообщества может заключаться в первую очередь в тех возможностях и идеях, которые обеспечивают некий недостижимый в других ситуациях уровень самореализации членов сообщества

*Учебно-пользовательский этап* погружения в сетевое сообщество Интернета связан с регистрацией в соответствующих службах сетевого сообщества, освоением нового компьютерного инструментария и существующих ресурсов. Позиция обучающегося на этом этапе объектно-субъектная: он является ведомым (объектом педагогических воздействий со стороны педагога), но уже осознает себя субъектом деятельности, способным самостоятельно искать решения в возникающих учебных ситуациях.

Отмечаются два процесса, протекающих параллельно: изучение новых инструментов и ресурсов сетевого сообщества, а также реализация индивидуальной учебной деятельности. При этом характерной чертой рассматриваемого этапа является то, что указанные процессы могут не пересекаться, т. к. инструменты и ресурсы сообщества далеко не всегда применимы к решению индивидуальных учебных задач, ведь область их применения и ценность определяются в первую очередь условиями деятельности в самом сетевом сообществе. Эту ситуацию можно определить как кризисную, она может завершиться и отказом от дальнейшего участия в деятельности сетевого сообщества (например, когда новый участник прошел регистрацию, но является лишь потребителем информации, не вступая в обсуждения и разработку своих ресурсов), и переходом в новое качественное состояние, представленное на *эвристическом этапе* становления субъектности, характеризующееся началом активных взаимодействий новых участников с членами существующего сетевого сообщества.

Чтобы переход к эвристическому этапу все же состоялся, необходима поддержка в преодолении коммуникативных барьеров, которые во многом связаны с различными неопределенностями, в первую очередь — в реакции на свое участие остальных членов сообщества. Решение проблем «первых шагов» в сетевом сообществе может лежать в плоскости как самого сообщества, когда участники выстраивают свою деятельность с учетом принятия новых членов и их поддержки, так и педагогических технологий, ведь «первые шаги» в сетевом образовательном сообществе могут получить педагогическую поддержку, в том числе — в рамках специально организованных учебных проектов, проводимых при активном участии «новичков».

Эвристический этап отличается дальнейшим ростом субъектности обучающегося, где он выступает в позиции субъекта учебной деятельности, проводимой в контексте проблематики сообщества. Это этап установления межличностных взаимоотношений, во многом определяемых стремлением получить поддержку других, признание на уровне сетевого сообщества. Само сообщество на этом этапе уже не представляется однородным, постепенно выстраивается отношение к тем или иным событиям, участникам сообщества. В этом плане большое значение имеет анализ поступков, которые совершают участники сообщества, что позволяет определять круг «значимых других», осваивать правила и нормы поведения, а также уточнять для себя привлекательность всего сетевого сообщества в целом.

Характерным признаком эвристического этапа является активная совместная деятельность нового участника и других членов сообщества, которая, однако, направлена преимущественно на реализацию его индивидуальных потребностей. Преобразование этой ситуации в такое состояние,

когда совместная деятельность одинаково направлена на реализацию задач развития как индивида, так и сообщества в целом, означает переход к заключительному этапу погружения нового участника в сетевое сообщество – *этапу творческого сотрудничества*, основная ценностная ориентация которого – осознание членом сообщества своей самооценности и социальной востребованности. На этом этапе новый участник сетевого сообщества выступает в позиции субъекта своей деятельности, способен к высокому уровню автономности, что является в свою очередь первопричиной стремления к совместной деятельности, общению и сотрудничеству с другими людьми. На этом этапе происходит осознание себя как члена сообщества, проявляются потребности в собственной востребованности и значимости для сетевого сообщества, стремление менять себя и развивать сообщество. Этап творческого сотрудничества будет представлен, если само сетевое сообщество способно принять те изменения, которые возникают в связи с появлением новых участников.

Таким образом, организация учебной деятельности в сети Интернет имеет непосредственные связи с процессами становления субъектности обучаемых. При этом, с одной стороны, Интернет обеспечивает новые пути, возможности и ресурсы построения особой среды для психологической и педагогической поддержки становления субъектности обучаемых в процессе осуществления учебной деятельности, а с другой — потребности такой поддержки определяют требования по созданию указанной среды как неперемного условия для успешного использования в образовании сети Интернет. Только учитывая особенности становления субъектности обучаемых в сети Интернет, можно определить характеристики востребованных в настоящее время педагогических технологий, нацеленных на решение задач, поставленных перед образованием в связи с развитием информационных технологий и сети Интернет.

#### Л и т е р а т у р а

1. Сергеев А.Н. Теоретические основы и технологии обучения в сетевых сообществах Интернета : моногр. Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010.
2. Сергеев А.Н. Подготовка будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах Интернета : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2010.
3. Петров А.В. Методологические и методические основы личностно-развивающего компьютерного образования : моногр. Волгоград : Перемена, 2001.

*L. Smirnova*

### **The psychology of learning in a technological environment: disabling and enabling factors**

Раскрывается проблема революционного изменения образования, основанного на влиянии технологических новшеств и развития Интернета. Рассматриваются позитивные и негативные психологические факторы этого процесса.

*Key words: Web 2.0, education, educational psychology, barriers, learning, teaching, transformation.*

**The Revolution in Technological Contexts for Learning.** We live in the exponential times when technology becomes a force of social, educational, political, and cultural change, more importantly it creates a context for life-long learning and personal development. The function of the World Wide Web combined with easy and increasingly widespread access has emerged as a factor for new modes of learning outside the control of the educational establishment. Not only is there increased access to information, diverse facts in different fields of knowledge, but a greater likelihood that the learner will encounter discrepant positions and information that force them to think critically, creatively and collaboratively. Different points of view are encountered as diverse cultural worlds. And importantly, learners are exposed to opportunities to network

and communicate and to engage in mutual learning activities and projects. These activities are under the power of the learner and by their choice and will. They open opportunities for personal and professional growth and success. Technology creates social contexts for learning acceleration. These include individual learning, group learning, social learning, lifelong learning, collaborative learning and mutual learning.

The true promise of emergent technologies, Web 2.0 tools and the move to an emerging Web 3.0 is to remove conceptual, social and spatial boundaries from learning. Both the broader social implications of this transformation, as well as the specific enhancements to given places, sectors and applications, are profound. In contrast to old technologies that fulfilled only well defined requests, the new technology is like an unleashed genie, offering truly liberated learning. This opportunity for open exploration promotes conditions for a Global Learning Society.

Parallel to this explosion of revolutionary technology is a revolution in the psychology of learning. It allows learners to have greater engagement and to control their own learning environments and networks. Teachers scramble to become fluent with the proliferation of novel avenues for student engagement.

**The Synergy Between Constructivism and Web 2.0** Several perspectives present in American educational psychology contest foundational theories of learning, including behaviorism, cognitivism, social cognitive theory and constructivism. Of these, behaviorist theory was gained dominant influence with the focus on accountability, standardized testing, standards-based assessments and special education. However, behaviorism is incompatible with the Web 2.0 environment. Rather, it is aligned with the technology of the 80s and 90s known as Web 1.0. Web 1.0 offered static and isolated environments through its characteristic tools of word processing, static web pages and other modes of one way communication. These all follow the model of the book, authored and published and then presented to the reader. The analog in education, Classroom 1.0, transmits fact-based information one way from teacher to student. Content is viewed passively.

Web 2.0 is an entirely different context. Its technology serves as an emerging application bridging knowledge creation and knowledge sharing. Building on Bruner's concept of spiral learning, where prior stages create a basis for understanding new levels, one can see that the collective accumulation of knowledge creates a positive feedback loop pushing learners to ever deeper levels (J. Bruner). Web 2.0 is anything but passive. And the learner is not isolated. The combination of active knowledge acquisition with collaborative potential of Web 2.0 environments offers a dynamic, permanently evolving, interactive web platform that gives free and open access to diverse participants.

As a result, Web 2.0 facilitates numerous outcomes that could not be attained in Web 1.0 even if they were desired. These outcomes include individual and collective productivity; creative authorship and interaction with data published on the web; multi-modal interpersonal, group and public communication; active participation; and advanced levels of collaborative learning and social networking that provides for a sense of connectedness and relationship.

There is an evident generational learning gap when we compare Web 1.0 and emerging Web 2.0 tools and services. While the emerging Web 2.0 tools remain tangential to the professional interests of Web 1.0-adapted faculty, they are immediately embraced and utilized by students. For the younger generations, Web 2.0 has created a whole new universe. These changes are most evident when we examine the phenomenon of social networking.

Online communities have not only become a supplemental form of communication between people who know each other already primarily in "real life" but a primary form of communication between people who never met face to face but found each other in virtual reality. Among the tools employed separately or in combination by social software, we find text-based chat rooms and forums that use voice, video text or avatars. Significant socio-technical change may have resulted from the proliferation of such Internet-based social networks (Barzilai, 2009).

The fluidity of this communication and connection has created a different approach to globalization than the more formal mechanisms most often cited. And it is a dramatically different context than found in



the classroom. On-line, working together in a free and engaged learning environment, professionals and learners simultaneously generate online materials reflecting what they have learned and show connections between their prior knowledge, the course content they offer/study, and their previous experiences. But even if it is the basis of new knowledge, the thrust of learning is not confined to these existent elements.

Socio-constructivist theories view learning as resulting from social interaction that creates a common level of meaning not previously shared. This outcome is achieved by fostering competent participation in the discourse, norms, and practices associated with particular “communities of practice” (Kuiper & Volman, 2008, p. 244). As we move to virtual “communities” rather than face-to-face groups, social learning is achieved by diffuse social networks rather than discrete groups. Such communities may develop and spread through social networking even absent defined group membership. The network may define the community or visa versa. Students in an on-line class exhibit group processes but also social network dynamics. And their entry into diverse social networks on behalf of the class means that they join or at least visit extended communities as part of their learning.

In sum, Web 2.0 is the realm of social networking, an environment conducive for productive self-learning, professional communication, effective collaboration that boosts personal growth and professional development and enhances meaningful discourse and influential partnerships and opportunities for joint creativity within sophisticated pedagogical projects. These are all major characteristics of constructivism. Thus, there is synergy between Web 2.0 technologies and constructivist learning. Created with a constructivist premise most emergent educational technological tools promote active, engaged and collaborative learning. A natural question arises, why is integration of technology still an issue?

**Technology as Barrier or Fluid Medium?** Despite its unbelievable potentials, the use of electronic technology in education can ironically become an obstacle for effective learning and teaching. Drawing upon my personal experience with integrating technology into instruction, I will explore the conditions where technology facilitates and where it blocks learning and teaching.

As with others of my own generation, my own technological journey began in a Web 1.0 setting. When I came to the U.S. from Russia, I found college teaching to be challenged by my accent, my different approach to teaching and my high standards for learning. Therefore, I turned to technology as a tool for reaching out to connect with students and to make my expectations clear.

As I employed them, however, I became quickly aware of the limitations in using Web 1.0 tools. The Web CT Learning Management System, for example, proved to have been designed for content storage and delivery. Embodying the behavioral approach to learning, the WebCT context allowed the instructor to control, assess and reward or punish. But it was not very useful to go past this approach.

As a result, I began to explore other tools that could help me enhance students’ engagement, collaboration, and effective communication. Struggling with the limits of Web 1.0 programs, I used a lot of additional services and tools outside Web CT to make both students’ on-line and face-to-face learning engaged and effective. I employed such sites as Freewebs and Weebly to allow students to design their personal web sites; blogger.com for writing their reflective learning logs; Yahoo groups and PBworks for group collaboration and project publishing. I used the WiZiQ free platform to arrange web conferences when I was traveling and teaching. I opened numerous accounts with Web 2.0 services to conduct surveys (All these tools are successfully integrated in some of the more recent LMS tools, for example, Moodle.

Thus, Web 2.0 technologies, constructivist by nature, are the medium for active, engaged learning in a free, liberated environment in the selected networks.

Why then is new Web 2.0 technology so often cited as a barrier in learning and teaching? Resistance to using technology is certainly part of the problem. Some explain all of the resistance found on technophobes or Luddites. I see another at least equally operative factor in the failure of the current generation of teachers to freely adopt and use such emergent new tools: they are actually being threatened by the underlying constructivist pedagogy that gives up control over learning to the learner. Web 2.0 requires that the instructor grant to students their freedom as learners rather than dictate the student’s understand-

ing. Faced with this challenge, it is easy for student and teacher alike to fall back on what they know best, an approach that is not only tried and true but that meshes well with current behavioristic demands for accountability and testing. Much as prisoners thrown into the real world who flee back to the total institution, such educators fear learner guided learning and seek shelter in known seas. Let's look further at this phenomenon of educational recidivism.

**Educational Recidivism as Barrier.** Educational Recidivism is found across the board, bridging social learning found in civic and cultural settings to the more individual learning of teachers and students as individuals. The reasons are straight forward. By the time a prospective teacher has been "schooled" through twelve grades and a college degree, they are likely to have lost the predilection, if not the ability, to enjoy pedagogical flexibility. As teachers they are likely to replicate the elements of the total institutions in which they were schooled, in turn initiating their own students into this same social-cognitive prison.

Despite the rhetorical recognition given to the concept that there is a diverse repertoire of instructional approaches each suitable to different goals, the fact remains that top down, direct, expository, behavioral, "banking" modes (see Friere) of instruction predominate in modern practice. Indirect, experiential, constructivist and student-centered approaches are less evident in practice. The repetition of traditional teaching practice over the average educator's career becomes magnified into a self perpetuating culture of narrowed instructional decision.

The hegemony of direct instruction also reflects meta-learning that accompanies the planned lesson. Direct instruction allows for informational epiphany as an agent of personal growth. However, it sends many meta-messages that are easily inculcated into the "take-away" even if they are not easily articulated by students or educators. Thus, in what might be termed "the Dewey Double cross," while purporting to be a democratic society driven by the critical participation of citizens, our principle mode of instruction treats the learner as an uncritical and passive recipient of knowledge. Educational recidivism occurs despite the fact that any fully informed account of contemporary "best practices" in education would support a balance of different approaches but give preference to the indirect methods of teaching. There is ample evidence to support such a bias.

**Special education and the retreat from the gifted as Barrier.** Resistance that argues that the use of technology is unattainable by developmental students because of their poor abilities to read and write is another road block to implementation of Web 2.0. Furthermore, as challenges posed by "special students" have grabbed the attention of American education, the whole focus of teaching has shifted in that direction. With less and sometimes little attention being paid to gifted students, schools are abandoning the opportunity to use Web 2.0 as a learning intensifier. At the same time, gifted students are compensating by self learning on the internet. Despite the latter development, this shift to "special needs" means that education is losing the chance to truly shape other factors beyond skills in accessing material (gifted students know how to do that).

**The Disabling Nature of Technology: Technological blocks to using Web 2.0.** My experience with the ways of encouraging faculty and teacher candidates to integrate technology in teaching and learning shows that professors and some students are resistant to using technology. Overall, students are more open to the opportunities and quickly adapt to the web-based course environment than professors. What factors cause resistance?

Current professors and teachers received their education during the late Modern period when Behaviorism has dominated. Their mode of teaching has been topic-centered rather than student-centered. They self identities are imbued with status imparted by their knowledge and scholarly achievement. They see the teacher as an expert who has facts to impart to the students; direct instruction (telling them) is the pedagogical tool of choice. Those able and willing to master technology may well be satisfied with Web 1.0 tools. Others fear the technology itself, do not invest time to explore and learn, or are unable to master the new tools and features of the Internet. Some despise this new learning arena or resent the demands it makes on them to change when they were satisfied with their pedagogy. Some fear both the challenge of

acquiring such new knowledge and the possibility that their success in using it will lose the control over the learner that they have come to expect.

**Circumventing Barriers and Enabling Success through experiential learning.** While self learning is possible on the Internet, one of the fascinating developments there has been the development of ad hoc Virtual communities such as the Virtual Learning Environments (VLE) used for professional development (PD) in recent years. Such communities are virtual (free of space and time) voluntary internet communities where individuals participate with others who share common interests. Such communities provide PD workshops at different levels (beginner or advanced) on a membership basis. Relationships in such VLE can become genuinely close. In such communities, virtual interactive communications established between the members can be an important factor in personal and professional growth and development.

Interesting tendencies occur in the relationship of the school environment and teen-agers' culture. Connected to the rise of production media (You tube, Animoto, iMovie, Voicethread, etc.) is a concomitant rise in participation (Black 2008). More than half of all teenagers have created media content, and a third who use the Internet have shared content they produced [7]. In many cases, these teens are actively involved in what Jenkins calls "participatory cultures" (David Beer, 2009). A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing creations, and some type of informal mentorship whereby experienced participants pass along knowledge to novices (Chandrashekar, S.; Hockema, S., 2010).

**Proving Constructivism in the Web 2.0 Environment.** The new Web 2.0 internet environment has totally changed the face of education, moving education from a loosely federated system of state institutions and colleges constrained by space, time and money into a knowledge-and-learning industry, supporting more students to learn in less time. There are enormous questions raised by the competitive model to traditional learning that deserve consideration. Naturally, traditional educators and institutions have reason to feel threatened. They are likely to argue that their approach to learning is better. But the jury is out on this question. Education is also changing even absent the Internet. It is no longer perceived as "one size fits all." The recognition of divergent learning styles and abilities suggests that the Web 2.0 environment will function superbly as the primary tool for some, for example, bright students who have not fit into the limitations or cannot afford conventional education. Others will find it totally unsuitable. And others will blend institution-based education with open-source learning.

**Conclusions.** Teachers and students alike are trained by Web 2.0 and other technological tools to be effective lifelong learners in an evolving connected knowledge environment. The constructivist, collaborative nature of Web 2.0 tools not only makes it possible to find global knowledge quickly, but it allows for new knowledge to be created collectively and make it global learning commons. The existence of this body of "collective intelligence" can only be accessed through participation and active learning. Thus, the truth about the psychology of learning in the 21<sup>st</sup> century is this: the boundaries between teaching and learning and between knowledge acquisition and knowledge production break down. Lifelong learning in this technologically enhanced environment is enabled by the use of Web 2.0 technologies.

## References

1. Barzilai-Nahon K. Gatekeeping: A critical review. *Annual Review of Information Science and Technology*, 43: 1–79. doi: 10.1002/aris.2009.1440430117.
2. Beer D. Power through the algorithm? Participatory web cultures and the technological unconscious *New Media & Society* September 2009 11:985-100. Last retrieved 2011 from: <http://nms.sagepub.com/content/11/6/985>. short.
3. Black R.W. English-Language Learners, Fan Communities, and 21st-Century Skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 688–697. doi: 10.1598/JAAL.52.8.4 Last retrieved 2011 from: <http://www.reading.org/Publish.aspx?page=/publications/journals/jaal/v52/i8/abstracts/jaal-52-8-black.html&mode=redirect>.
4. Chandrashekar S., Hockema, S. Online access, participation and information credibility assessment // *Science and Technology for Humanity (TIC-STH)*, 2009 IEEE Toronto International Conference Issue Date: 26–27 Sept. 2009.

5. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. (New Revised 20th-Anniversay ed.). N. Y.: Continuum Publishing Co, 1998.

6. Kuiper Els, Volman M., Terwel. J. Students' use of Web literacy skills and strategies searching, reading and evaluating Web information. *Information Research*. 2008. Vol. 13. № 3.

7. Lenhart A., Madden M., Hitlin P. *Teens and Technology: Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation*. Specialist. Pew Internet & American Life Project. Retrieved from: [http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP\\_Teens\\_Tech\\_July2005web.pdf](http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Tech_July2005web.pdf).

*Md. A. Uddin*

### **Teaching business English: learners' motivation and integration of eLearning in Russia**

Рассматриваются вопросы обучения деловому английскому языку, проблемы мотивации обучающихся, различные аспекты интеграции eLearning в традиционные формы обучения. Приводятся результаты исследования мотивации и предпочтения различных интернет-технологий и сервисных функций в изучении английского языка.

*Key words: Business English, eLearning, motivation, learner autonomy.*

English language teaching has gone through a radical shift of emphasis for the last four decades, beginning with the communicative revolution of the mid 1970s. And Business English, which appeared on the English Language Teaching (ELT) stage as a course programme and learning objective in the late seventies, has been shaped by a range of influences from both the ELT and non-ELT world. Business English courses are offered by many language schools worldwide (by over 100 schools in the UK alone); there are more than 150 Business English titles on UK publishers' lists; examining boards offer Business English examinations; the Business English Special Interest Group (part of IATEFL, the International Association for Teachers of English as Foreign Language) has over 1500 members from around the world. Yet despite this enormous interest, Business English is an area often neglected by linguistic researchers, who prefer to work on other more easily defined – areas of special English (Ellis & Johnson, 1994).

Teaching of Business English brings together three broad areas:

a) Teaching – the pedagogic skills involved in running training programs.

b) English – knowledge of the language and, latterly, an understanding of the role of communication in professional situations.

c) Business – familiarity with the key issues facing specific learners or learner groups.

Business English is not a subject of study with a solid base. It is an evolving practice which appears many guises around the world and which takes a variety of forms according to local conditions and requirements. Business English arises from two expediencies: the need for a means of communication between those wishing to do business internationally; and the language used for this communication – English.

Teaching Business English is quite a new phenomenon for Russian language schools and universities compare to general English but current trends indicate a great prospect for this segment of English for Special Purpose (ESP). As the Russian economy is in transition to free market economy, volumes of international trade and foreign direct investment (FDIs) have been growing rapidly. Many multinationals and transnational corporations from developed as well emerging developing countries have been entering into Russian market since the Soviet Union collapsed. With the rapid growth of international trade and commerce the demand for English more specifically Business English has been growing rapidly for last decade or so.

Many studies of human learning have shown that motivation is a key to learning (Crookes & Schmidt, 1991). Psychologists also believe that motivation as one of the major factors of academic achievement and

work productivity. Motivation is the most frequently used explanation for success or failure in completing any complex task and has been considered a pivotal concept in most theories of learning. Researchers have indicated that it is very important to examine the individual differences in student motivation in order to describe and understand the connection between students' personal characteristics and academic achievement (Snow, 1990). Maslow clearly indicated that intrinsic motivation is superior to extrinsic motivation according to his hierarchy of human needs (Maslow, 1970). Crookes and Schmidt and Brown also indicated that more and more research findings strongly favored intrinsic motivation. How the teacher or instructional designer can motivate non-intrinsically motivated learners and help them learn better is an issue still to be resolved.

Keller believed that external conditions could be successfully constructed to facilitate and increase learner motivation. Based on this notion, Keller integrated several learning theories and developed the ARCS (Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction) model (Keller, 1983).

Learners' motivation in Business English classroom in Russia has varied significantly for various reasons. A research has been conducted among teachers and learners of Business English to study this notion and it shows the following outcomes.

Common motivational factors for learning Business English in Russia:

- to get a better or well paid job;
- to improve internal and external business communication skills;
- to make a major career change;
- to work for a foreign or multinational companies;
- to work and live abroad; and
- to get a higher business degree like MBA at home or abroad.

As we can see dominant motivational factors are extrinsic here are some intrinsic factors which are common among Russian learners:

- to belong to English speaking international community;
- to communicate in English while travelling;
- to meet and communicate with foreigners and English speaking friends;
- to learn different cultures and understand the world better;
- to heighten social status; and
- to understand American or English art and literature.

To enhance learners' intrinsic motivation, teachers can deliver feedback in the classroom, provide content-based teaching, such as English for specific purposes or English for the workplace, and design different kinds of assignments that engage students in cooperative learning instead of competition in instructional activities (Brown, 1994).

Brown also suggested that, instead of tests and exams, the use of peer evaluation, self-diagnosis, and level-check exercises could enhance students' intrinsic motivation. Teachers can help students set their personal goals, short term and long term, to motivate them to achieve self-actualization and strive for self-esteem and fulfillment.

Learners' level of motivation highly correlated with the learners' expectation i.e. reasons for learning Business English. Our study indicates that, learners of Business English classes are highly motivated compare to learners of General or Communicative English. Most of them are well aware about their roles and responsibility and determined to improve their performance by participating in all kinds of classroom activities. It's a very common phenomenon that Russian learners are very good at English grammar as most of them have started learning English at school but have little or no communication skills as they hardly communicate with native speakers of the language at work or personal life. On average students who study English as a second language at school and university spend approximately 1000 academic hours in the English language classroom. As, Russian is the state language people only use Russian at office and personal life and really don't bother about speaking in English even though they know the



language. But recently this situation has started to change as English is widely used and highly demanded at workplace in many renowned national and multinationals organizations. Nowadays it's very common among companies to arrange in house Business English classes for their employees so that they don't need to go to language school after work. In this situation companies are usually paying for their employees. From personal observations and survey it's evident that learners are not as motivated as when they pay themselves for their lessons. As a result tardiness and absenteeism are very common in those groups of learners. On the contrary, when individuals come to school for Business English classes they are highly motivated as they are paying for it, so they try to get the maximum from each and every lesson and try not to miss the class and do their home work. Although they become tired after hard and long working day, they always try to present in the class because they want to communicate, improve their language skills and share their knowledge and new information with other group mates.

As we know that motivated learners are more likely to be successful in learning than not motivated. Beside those extrinsic and intrinsic motivational factors of Business English learners, we can identify several critical factors which may play a big part in motivating students:

- see immediate result i.e., can speak and express their feelings in English;
- interesting text-book;
- qualified and experienced teacher;
- methods of teaching;
- good atmosphere and comfortable learning environments;
- friendly and cooperative teacher; and
- friendly and helping group mates.

Before the Internet, it was hard for us to learn English if you didn't attend a college or university. These were the only institutions where the language was widely spoken. If we lived in a community so poor that it didn't have a college or university, our chances of ever learning English were remote. While many people still live in these circumstances today, the Internet has allowed the English language to spread around the world. Because the Internet was invented in the West, English was inherently built into it. Because Internet usage has expanded throughout the world, more people are being exposed to English. In any event, the Internet has played a powerful role in allowing English to spread across the world, there are more than 1 billion people who are learning English and this number likely to increase in the future.

A study has been conducted online as well paper survey among teachers and learners to find the teachers and learners Internet habit, motivation and attitude towards integration of online or eLearning in teaching and learning English in Russia. Total respondents of the survey is 101, 37 online and 64 paper survey, among 37 online respondents 20 teachers, teacher-trainer of English and Business English. Important findings from the study are highlighted as follows:

**Table 1: Learners Internet habit**

|   | % Teachers<br>use often | % Learners<br>use often |
|---|-------------------------|-------------------------|
| 1. I use Internet at work   | 83                      | 95                      |
| 2. I use Internet at home   | 91                      | 94                      |
| 3. I use Skype/MSN/ICQ/Messenger/Agent for communication              | 72                      | 92                      |
| 4. I use social sites like Facebook/Vkontakte                         | 74                      | 100                     |
| 5. I read blogs in Russian  | 39                      | 62                      |
| 6. I read blogs in English  | 63                      | -*                      |
| 7. I visit forum for my personal interest                             | 62                      | 50                      |
| 8. I visit forum to learn English                                     | 49                      | -*                      |
| 9. I use my computer for learning English                             | 69                      | 41                      |
| 10. I use my mobile phone/smartphone/iPhone/iPad for learning English | 46                      | 41                      |

\* Not sufficient data to include

From the above table it is clear more than 90% respondents reply that they use Internet regularly at home or work. 72% teachers and 92% learners use online audio-video communication service like Skype, Messenger, MSN and ICQ. 100% learners and 74% teachers regularly use social networking sites such as Facebook and Vokantake for staying in touch with their friends or colleagues. Only 46% teachers and 41% learners use mobile phone, smart phone, iPod and iPad for learning and teaching English.

**Table 2: Attitude towards Internet tools for learning or teaching English online**

|  | % Teachers think useful | % Learners think useful |
|--|-------------------------|-------------------------|
| 1. Online/mobile dictionary              | 96                      | 75                      |
| 2. Online newspapers and magazines       | 90                      | 77                      |
| 3. Online/mobile chat                    | 80                      | 64                      |
| 4. Forums                                | 80                      | 70                      |
| 5. Blogs                                 | 83                      | 72                      |
| 6. Skype/MSN/ICQ/Agent                   | 92                      | 77                      |
| 7. Social sites like Facebook, Vkontakte | 80                      | 71                      |
| 8. Internet games                        | 71                      | 64                      |
| 9. YouTube                               | 88                      | 70                      |
| 10. Internet televisions                 | 82                      | 61                      |

From the study it is evident that 96% teachers think online or mobile dictionaries are very useful for teaching English and most of them use them regularly in their classes. 77% learners strongly agree that online magazine and newspapers can be very useful tool for learning English. 92% teachers and 77% learners consider Skype, ICQ, MSN, Messenger can be really effective in learning and teaching English online. Only 64% learners and 71% teachers consider that Internet games are useful in learning and teaching English. More than 70% respondents think YouTube is very effective tool for learning English.

**Table 3: Motivation and attitude towards Online/eLearning**

|   | % Teachers Agree | % Learners Agree |
|---|------------------|------------------|
| 1. Online learning is very effective and motivating                     | 73               | 66               |
| 2. Anyone can learn language online                                     | 59               | 56               |
| 3. Online/eLearning is not for me because I need to talk to real person | 66               | 45               |
| 4. Language can be learnt only face-to-face not online                  | 74               | 49               |
| 5. Online learning saves time as you don't need to go to school         | 78               | 58               |
| 6. Online learning is very expensive                                    | 66               | 67               |
| 7. Online learning is interesting and interactive                       | 73               | 55               |
| 8. I can speak with native English teachers from all over the world     | 86               | 85               |
| 9. Online learning is not stressful                                     | 60               | 71               |
| 10. Online learning is very flexible and result oriented                | 73               | 68               |

73% teachers strongly agree that eLearning is very effective and motivating for learners, on the contrary 66% learners share the similar idea. While asked whether anyone can learn language online, only 59% teachers and 56% learners agree with that statement. 45% learners reply that 'online or eLearning is not for me because I need to speak with real teacher or person' while 66% teachers strongly believe that

it is possible. Surprisingly, nearly 85% teachers and learners strongly agree that learners can speak with native speakers from different countries online.

To validate the possible integration of eLearning and online materials with traditional classroom it's necessary to know that learners existing Internet habit and awareness of Internet technologies. The study indicates that learners and teachers are quite confident in using Internet tools but many teachers reluctant to integrate them in teaching process because of typical stereotypes, lack of experience, lack of facilities, fear of rejection by students, not enough preparation time, and not enough Internet resources for references.

On the basis of the findings from the study we can develop an integrated approach in teaching Business English. Various communicative and interactive eLearning tools can be used to enhance and sustain learners' motivation and create positive attitude towards eLearning.

1) Online feedback: Regular and instant feedback on learners' completed works increase motivation to work better and reduce absenteeism. For this group-email, forums or blogs can be used extensively. As Business English learners usually miss lessons for unavoidable circumstances like business trip, so, online feedback can really help them to move with the rest of the group even though they can't attend the lesson physically.

2) Learners' autonomy: A vast majority of students are really enthusiastic about using the Web for learning English. The Internet-assisted instruction fosters learner independence through such activities as 1) interpersonal exchanges, 2) information collection & analysis and 3) web-publishing (Krajka & Grudzinska, 2002). The integration of learner autonomy into digital communication is demonstrated by the Global Classroom Project (Tretyakov, 2002) developed by the European University Language Centre in St. Petersburg, Russia, and the School of Literature, Communication, and Culture of the Georgia Institute of Technology in Atlanta, the USA.

3) Peer evaluation: Learners usually learn more from others' mistakes than their own. Peer evaluation can lead to some conflicting situation in traditional classroom. Group blogs or forums, social networks are perfect for giving writing tasks to Business English learners. Moreover, learners can simulate e-mail or other business letter writing within groups which is more motivating, realistic, interactive and interesting for them.

3) Supplementary materials, homework, assignment, schedule online: An online calendar or journal is really handy for all of these. However, teachers must encourage learners to visit online calendar or journal regularly to get all necessary information and materials before and after the lessons. Moreover, there may be students who want to read extra materials and do extra grammar exercises but don't know which is suitable for them. For them this can be really useful as they can go to the respective blog or forum and choose interesting materials for them. Data collected in another study revealed that students had an overall positive attitude to using the teacher-selected websites for learning English (Kung & Chuo, 2002). Teachers can put bookmarks of authentic online text, audio and video language materials in their blogs, forums, social sites or group mails.

4) Developing online readership: Various online projects can be established on various Business topics where learners can contribute with their own ideas and thoughts in English. By doing this learner develops own readership, become open minded and ready to accept criticism from their fellow group mates. More importantly, it helps learners to break the psychological barriers in verbal and written communication. Students can make small video presentation and share it with other group members to get feedback and improve their skills.

5) Interactive online audio or video communication: Interactive online audio and video conference once or twice in a week for 30-40 minutes can be integrated with traditional classroom. This is really helpful for students who can not attend several lessons because of avoidable or unavoidable circumstances. From personal observation it is quite apparent that it remarkably increases learners' motivation, self-confidence and attitude towards eLearning.

Popularity of Business English is growing rapidly in Russia. The potential market is really big and rapidly growing in many big cities all over Russia, so the schools, colleges and universities are offering

Business English courses not only to in-service professionals but also pre-service learners. Learners are eager to learn and highly motivated in the classroom because they strongly believe that if they can really improve their business and communication skills and it will help them to move further in their professional career. The major potential advantage of integration of online or eLearning in Business English classes is a wide range of interactive activities that permit to foster independent learning and it promotes learners' autonomy. Teachers and learners attitude towards learning Business English on Internet has been positive. Successful integration of online or eLearning in the traditional classrooms depends largely on learners command of computer skills, Internet habit, self-organization, experience in assessing information on websites and good reading comprehension skills in English.

#### References

1. Brown H.D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1994.
2. Crookes G., Schmidt R.W. Motivation: Reopening the research agenda // *Language Learning*. 1991. № 41.
3. Ellis & Johnson (1994). *Teaching Business English*, Oxford University Press, Oxford, 1994.
4. Keller J.M. Motivation design of instruction // *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1983.
5. Krajka J., Grudzinska Z. Using the Internet in the Language Classroom to Foster Learner Independence Ideal and Reality. URL: <http://iatefl.org.pl/tdal/n7krajka.htm>.
6. Kung S-C., Chuo T-W. Students Perceptions of English Learning Through ESL / EFL Websites. June. *TESL-EJ*, 6(1).
7. Maslow A.H. *The whole world guide to language learning*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1970.
8. Snow R. Aptitude-treatment interaction as a framework for research on individual difference in learning // *Learning and individual differences / P. Ackerman, R. Sternberg., R. Glaser N.Y.: Freeman, 1990.*
9. Tretyakov Y.P. Mutual Instruction in the Global Classroom. In the Internet-Based Journal *ESP World*. URL: [http://www.esp-world.info/Articles\\_3/Global\\_Classroom.htm](http://www.esp-world.info/Articles_3/Global_Classroom.htm).



***В.В. Барабанова, Е.А. Мухортова***

### **К проблеме исследования гендерных стереотипов учителей**

The article is about the issue of gender attitudes of teachers. The analysis of the content of gender stereotypes with regard of teachers to students, boys and girls is presented in the article.

*Ключевые слова:* гендерные стереотипы, гендерный тип, фемининность, маскулинность, андрогинность.

Система образования должна осуществлять адекватное обучение и воспитание детей в соответствии с их личностными особенностями и гендерной принадлежностью. В связи с этим изучение проблемы гендерной стереотипов учителей во взаимоотношениях с учениками является актуальной.

Стереотипы – одно из сложных явлений обыденного и научного сознания, влияющих на человеческую деятельность. Стереотипы, в том числе и гендерные, могут порождать условное и упрощенное представление о людях, формировать ожидания и установки в отношении других, уменьшая значимость индивидуальных особенностей людей.

*Участники исследования.* В исследовании приняли участие учителя государственных общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области в количестве 60 человек. Все респонденты являются представителями женского пола в возрасте от 22 до 55 лет со стажем работы, варьирующимся от нескольких месяцев до 35 лет.

*Методы исследования.* С целью выявления у испытуемых гендерного типа и гендерных установок были использованы модифицированный опросник С. Бем «Тест гендерных различий» и методика «Незаконченные предложения».

В нашей работе рассматривались варианты степени выраженности качеств в следующих категориях: «Я-реальное», «Я-идеальное», «Учитель для девочек», «Учитель для мальчиков», «Ученик-мальчик», «Ученица-девочка». При этом качества самой методикой подразделяются на нейтральные, фемининные (присущие в большей степени женщинам) и маскулинные (присущие в большей степени мужчинам). По сумме баллов гендерный тип может быть отнесен к фемининному (при выраженном преобладании баллов по фемининным качествам над маскулинными), маскулинному (при выраженном преобладании маскулинных качеств), андрогинному (при высокой степени фемининных и маскулинных качеств) и неопределившемуся (если нет существенного различия в суммах баллов, но и сами суммы баллов невелики).

При применении методики «Незаконченные предложения» («В учениках я ценю...», «В учениках мне не нравится...», «В девочках я ценю...», «В девочках мне не нравится...», «В мальчиках я ценю...», «В мальчиках мне не нравится...») обработка полученных данных производилась методом контент-анализа. Подсчитывался процент респондентов, выделивший ту или иную категорию ответов.

*Результаты исследования.* Учителя-женщины видят себя более фемининными, чем маскулинными. Идеал Я у учителей андрогинен с преобладанием маскулинности. Мужчина традиционно маскулинен, женщина фемининна, это свидетельствует о традиционности гендерных стереотипов. Полученные результаты согласуются с показателями среднепопуляционной нормы. Однако по маскулинным качествам наши респонденты демонстрируют более высокую выраженность в образе Я, «идеальном Я» и «желаемом образе женщины».



Во всех исследуемых образах большой балл набирает качество «опрятность», что свидетельствует о высокой значимости данного качества для учителя. Это объяснимо для описания образа Я учеников (девочек и мальчиков) как ценное в работе учителя качество и желательное в поведении любого ученика. Однако даже в образе мужчины оно занимает второе место после «смелости» и «силы», что, на наш взгляд, может говорить о некоторой профессиональной деформации гендерных представлений учителей-женщин.

Обращает внимание тот факт, что качество «слабость» в образе ученика-мальчика гораздо значимее, нежели в образе ученицы-девочки, ученица в первую очередь опрятна, во вторую – любезна; ученик в первую очередь опрятен, во вторую – слаб. Это удивительно, т. к. в культуре общества по отношению к мужчине задана позиция «сила» как значимая мужская черта. Таким образом, перед педагогами возникает реальная необходимость ответить на вопросы: «Как из слабого мальчика вырастает сильный мужчина?», «Как соотносятся образы мужчины и мальчика и реальные представления об образе мальчика-ученика?»

По методике «Незавершенные предложения» наиболее значимая группа качеств, выделяемая педагогами, может быть сформулирована как «качества, касающиеся отношений между людьми». Это показывает значимость данной сферы для педагогов как респондентов. Исключение составляет лишь процент ответов на предложение «В мальчиках ценю...», где преобладающей оказалась группа качеств, касающаяся деятельностной стороны человеческой жизни (чаще всего педагоги выделяют такие качества, как «ответственность», «самостоятельность» и «целеустремленность»).

Учителя ценят в учениках (в мальчиках и девочках) практически одинаковый набор качеств: доброжелательность, волевые качества, опрятность, ответственность, качества, полезные в учебной деятельности, и умственные способности. В девочках учителя в наибольшей степени ценят терпимость и в наименьшей – волевые качества; в мальчиках, наоборот, в большей степени – волевые качества, особенно целеустремленность, смелость и самостоятельность, и в меньшей степени – качества, обеспечивающие взаимодействие с другими людьми. В учениках-мальчиках учителя также ценят любознательность, а у девочек это качество практически не называется. Достаточно значимую позицию в описании ученика и мальчика занимают качества, характеризующие самооценку и уровень притязаний. В описании девочки очень невелик процент этого показателя как ценного.

Содержание позитивных и негативных высказываний о детях разных гендеров различается. Разнообразие позитивных высказываний о девочках значительно шире, чем высказываний о мальчиках. К негативным качествам девочек педагоги относят в основном качества, описывающие сферу взаимоотношений с людьми – «капризные», «болтливые», а у мальчиков – относящиеся к сфере деятельности – «ленивые», «несамостоятельные». Наиболее отвергаемым качеством во всех образах является агрессивность. У мальчиков называется прямая форма агрессии (злость, хулиганство, хамство, драки), а у девочек – косвенные (сплетни, склоки, вранье, ябедничество, подхалимство, лезть).

При сравнении гендерных представлений учителей с разным педагогическим стажем было обнаружено, что более выраженные традиционные стереотипы наблюдаются у педагогов с меньшим педагогическим стажем (до 5 лет). Можно предположить, что молодые учителя обучают и воспитывают детей разного пола в соответствии со стереотипами, свойственными общественному сознанию в отношении к мальчикам и девочкам как к будущим мужчинам и женщинам.

Таким образом, гендерные представления педагогов-женщин носят в основном традиционный характер: мужчины должны быть маскулинны, женщины – фемининны. Это же относится к образам учеников – мальчиков и девочек. Ожидания в отношении мальчиков недостаточно четкие и противоречивые: к ним предъявляются требования, соответствующие модели поведения как женского типа, так и мужского. Поскольку гендерные установки педагогов оказывают влияние на воспитание и обучение детей, мы считаем, что педагогу очень важно рефлексировать у себя наличие такого рода установок, чтобы оптимально строить взаимодействие с учащимися разного пола.

*Е.В. Болдырева*

## **Изменения характера мотивов аффилиации как показатель развития созависимости педагогов на разных этапах профессиональной деятельности**

This article deals with the analysis of changes in affiliation motivation of teachers in the educational activity. The author examines the motives of teachers with different experience, teaching activities in the context of understanding the phenomenon of codependency.

*Ключевые слова: мотивы аффилиации, созависимость, педагог, стаж педагогической деятельности.*

Личность педагога – это значимая составляющая системы образования и своеобразный «инструмент» в реализации образовательно-воспитательных целей и задач. В нормативных и правовых актах, таких как рекомендация ЮНЕСКО «О положении учителей» (1966 г.), национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. (2003 г.), федеральная целевая программа развития образования 2011–2015 гг. (2011 г.), закон «Об образовании» (1992 г., в ред. 2009 г.) и др., указывается, что в числе прочих важнейшими целями образования являются обеспечение разностороннего и своевременного развития детей и молодежи; формирование навыков самообразования и самореализации личности; формирование духовно-нравственной, творческой личности; обеспечение преемственности поколений и интеграции личности в мировую и национальную культуру. Помимо этого важными также являются цели внедрения информационных технологий, обеспечения инноваций образовательного пространства, преобразование систем контроля знаний (единый муниципальный и Единый государственный экзамен, системы онлайн-тестирования и пр.). Реализация данных целей образовательной среды требует от педагогов гибкости, мобильности, особого склада личности, позволяющего свободно ориентироваться в мире новых технологий и человеческих отношений. Так, современная образовательная система предъявляет высокие требования к педагогу. Это требования не только к уровню профессиональных знаний, умений и навыков, но и к личностным характеристикам, способам и формам взаимодействия с учащимися, навыкам общения.

Созависимость понимается нами как характеристика личности, возникающая под влиянием социокультурных факторов и представляющая собой нарушение суверенности психологического пространства и выраженная в различных аддикциях (чаще от отношений), необходимых для подтверждения и поддержания ценности собственного Я и влекущая за собой негативные изменения в личностном и деятельностном планах. Как комплексная характеристика личности созависимость проявляется и в личностных особенностях, общении с близкими людьми, и в профессиональной деятельности – ее мотивах, целях и способах их достижения, профессиональном общении. Невротический характер созависимости предполагает, что человек не вполне способен быть истинным субъектом своей деятельности, признавать наличие тех или иных проблем и сложностей, осознавать истинные цели и мотивы собственной деятельности. Так, в деятельности педагога, имеющего характеристики созависимой личности, мотивы аффилиации могут доминировать над мотивами, непосредственно связанными с содержанием деятельности [2; 5; 6], что служит препятствием на пути реализации целей и задач образовательного процесса. Созависимость педагога может рассматриваться с двух позиций: как причина выбора профессии и как результат профессиональной деятельности. Так, можно предположить, что по мере накопления педагогического опыта увеличивается степень созависимости личности, т.к. структура и содержание деятельности поддерживают и развивают созависимые конструкторы [2].

Те или иные мотивы аффилиации, несомненно, могут служить отдельными признаками созависимой личности [5]. Так, высокий уровень страха отвержения как ведущий мотив аффилиации свойствен созависимой личности, т.к. указывает на боязнь потерять значимые отношения и, как следствие, возможность подтверждения собственной значимости и ценности. Чрезмерно вы-

сокий уровень стремления к принятию, в свою очередь, также может указывать на склонность к созависимым отношениям, т. к. гипертрофированные мотивы принятия служат базой для создания сверхценности отношений, в которых может не оставаться места для самой личности. Посмотрим далее, какие мотивы аффилиации преобладают в различных группах педагогов.

А. Мехрабиан выделяет две тенденции мотива аффилиации: надежду на аффилиацию (ожидание отношений симпатии, взаимопонимания в общении) и боязнь отвержения (страх того, что общение не состоится или будет формальным). Сочетание этих тенденций дает четыре типа мотивов аффилиации:

1) высокая надежда на аффилиацию, низкая чувствительность к отвержению; в большинстве случаев потребность в аффилиации постоянно удовлетворяется; в этом случае человек может быть общителен вплоть до назойливости (высокий СП, низкий СО);

2) низкая потребность в аффилиации, высокая чувствительность к отвержению; в большинстве ситуаций потребность в аффилиации остается неудовлетворенной или же вовсе отвергается (низкий СП, высокий СО);

3) низкие надежда на аффилиацию и чувствительность к отвержению; большинство ситуаций обладают лишь очень слабым позитивным или негативным релевантным аффилиации подкрепляющим действием; в этом случае человек предпочитает одиночество (низкий СП, низкий СО);

4) высокие надежда на аффилиацию и чувствительность к отвержению: в большинстве ситуаций потребность в аффилиации либо удовлетворяется, либо отвергается; у человека возникает сильный внутренний конфликт: он стремится к общению и в то же время избегает его (высокий СП, высокий СО).

Последний тип, по мнению А. Мехрабиана, является мотивационной основой выраженного конформного поведения, т.е. показателем мотива зависимости: частое применение позитивных и негативных санкций есть средство формирования у индивида тенденции к зависимости [3].

Получение эмпирических данных производилось нами с помощью методики диагностики мотивов аффилиации А. Мехрабиана [1]. Различия в выраженности мотивов аффилиации в группах педагогов с различным стажем педагогической деятельности мы анализировали с помощью расчетов t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок. Результаты расчетов по критерию представлены в таблице.

**Различия в мотивах аффилиации в группах педагогов с различным стажем педагогической деятельности (t-критерий Стьюдента)**

| Стремление к принятию |        |        |        |        |       |   |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|-------|---|
| Группа                | 1      | 2      | 3      | 4      | 5     | 6 |
| 1                     |        |        |        |        |       |   |
| 2                     |        |        |        |        |       |   |
| 3                     | 2,45** |        |        |        |       |   |
| 4                     |        |        | 3,32** |        |       |   |
| 5                     |        |        | 2,78** |        |       |   |
| 6                     | 2,09*  |        |        | 2,54*  |       |   |
| 7                     |        |        | 2,43*  |        |       |   |
| Страх отвержения      |        |        |        |        |       |   |
| Группа                | 1      | 2      | 3      | 4      | 5     | 6 |
| 1                     |        |        |        |        |       |   |
| 2                     |        |        |        |        |       |   |
| 3                     |        |        |        |        |       |   |
| 4                     |        |        |        |        |       |   |
| 5                     |        | 2,85** |        | 2,84** |       |   |
| 6                     |        |        |        |        | 2,05* |   |
| 7                     |        |        |        |        | 2,29* |   |

Условные обозначения: \*  $p \geq 0,05$ ; \*\*  $p \geq 0,01$ .

При расчете эмпирических значений t-критерия Стьюдента для групп педагогов с различным стажем деятельности нами были обнаружены статистически достоверные различия в рассматриваемых группах по выраженности мотивов аффилиации. Так, различия на уровне статистической значимости 5% отмечаются по шкале «стремление к принятию» между группой 6 (стаж 25–30 лет) и группами 1 (стаж 1–5 лет) и 4 (стаж 15–20 лет). В группе 6 (стаж 25–30 лет) стремление к принятию является более выраженным и значимым мотивом аффилиации. Стремление к принятию также является ярко выраженным в группе 3 (стаж 10–15 лет) по сравнению с группами 1 (стаж 1–5 лет), 4 (стаж 15–20 лет), 5 (стаж 20–25 лет) и 7 (стаж более 30 лет), что подтверждается на уровне достоверности 5 и 1%.

По шкале «страх отвержения» также были обнаружены значимые различия между группами педагогов. Здесь важно отметить более низкий уровень выраженности данного мотива в группе 5 (стаж 20–25 лет) по сравнению с группами 2 (стаж 5–10 лет), 4 (стаж 15–20 лет), 6 (стаж 25–30 лет) и 7 (стаж более 30 лет). Показатели по шкале в группе 5 (стаж 20–25 лет) различаются с достоверностью 5 и 1%.

Обобщив данные, полученные по методике диагностики мотивов аффилиации (А. Мехрабиан) и проанализированные с использованием t-критерия Стьюдента, мы отметили ряд важных моментов.

1. Для группы 1 (стаж 1–5 лет) характерен низкий уровень такого мотива, как «стремление к принятию». Эта особенность обнаруживается прежде всего в сравнении с группами 3 (стаж 10–15 лет) и 6 (стаж 25–30 лет) и подтверждается на уровне значимости 5 и 1%.

2. В группе 2 (стаж 5–10 лет) выраженным мотивом аффилиации является страх отвержения, что подтверждается в различиях с группой 5 (стаж 20–25 лет) на уровне значимости 1%.

3. В группе 3 (стаж 10–15 лет) доминирующим мотивом аффилиации является стремление к принятию, что обнаруживается по данным математического анализа при сравнении с группами 1 (стаж 1–5 лет), 4 (стаж 15–20 лет), 5 (стаж 20–25 лет) и 7 (стаж более 30 лет) и значимо на уровне 5 и 1%.

4. В группе 4 (стаж 15–20 лет) при сравнении с группами 3 (стаж 10–15 лет) и 5 (стаж 20–25 лет) обнаруживаются более низкий уровень стремления к принятию и более высокий уровень страха отвержения (на уровне значимости 1%).

5. В группе 5 (стаж 20–25 лет) наблюдается низкий уровень и стремления к принятию, и страха отвержения, что выражается в статистически значимых различиях практически со всеми рассматриваемыми группами (на уровне значимости 5 и 1%).

6. В группе 6 (стаж 25–30 лет) отмечается высокий уровень развития обоих рассматриваемых мотивов аффилиации. Эта особенность ярко проявляется в различиях на уровне значимости 5% с группами 1 (стаж 1–5 лет) и 5 (стаж 20–25 лет).

7. Для группы 7 (стаж более 30 лет) характерно сочетание низкого уровня стремления к принятию и высокого уровня страха отвержения. Данные различия существуют в сравнении с группами 3 (стаж 10–15 лет) и 5 (стаж 20–25 лет) и значимы на уровне 5%.

Вероятнее всего у испытуемых, входящих в состав групп 5 (стаж 20–25 лет) (низкий СП и низкий СО) и 6 (стаж 25–30 лет) (высокий СП и высокий СО), может существовать некоторый внутренний дискомфорт, т.к. рассматриваемые мотивы аффилиации в этих группах приблизительно одинаково выражены. Для представителей группы 6 может быть свойственно испытывать внутриличностные конфликты, касающиеся мотивов, связанных с общением с окружающими.

По мере накопления опыта педагогической деятельности изменяются мотивы аффилиации. На различных этапах профессиональной деятельности выделяется свое соотношение мотивов. На начальных этапах профессионального пути (до 5 лет) слабо выражены как мотивы принятия, так и страх отвержения. Качество рассматриваемых мотивов в данном случае может указывать на отсутствие сверхзначимых отношений. Здесь сложно говорить о наличии такой характеристики личности, как созависимость. Такое соотношение мотивов здесь может быть связано с существующим на

данном этапе стремлением педагога овладеть профессией, приемами и методами обучения детей. Общение здесь может не иметь самостоятельной ценности и выступать в качестве средства реализации профессиональных целей и планов.

В период от 5 до 15 лет педагогического стажа выраженный страх отвержения сменяется стремлением к принятию. Наличие доминирующих мотивов того или иного качества в данном случае уже может указывать на существование все возрастающей ценности тех или иных социальных связей и отношений. Далее на смену стремлению к принятию снова приходит страх быть отвергнутым. Такие колебания могут свидетельствовать о протекании процесса формирования профессиональных позиций как в методологическом, инструментальном аспектах, так и в аспекте отношений с учениками и педагогическим коллективом.

После 20 лет педагогической деятельности мы наблюдаем снижение показателей как стремления к принятию, так и страха отвержения. В данном случае такие показатели могут быть связаны с содержанием самого этапа профессионального и личностного развития учителя, на котором происходит стабилизация как профессиональной деятельности, так и других сторон жизни личности.

К 25–30 годам стажа педагог приходит с высоким уровнем развития как стремления к принятию, так и страха отвержения. После преодоления отметки в тридцать лет стажа на смену такому соотношению приходит доминирование страха отвержения. Появление данного страха, как и сама смена типа мотивации, может быть связано с приближающимся уходом на пенсию и боязнью потерять значимую деятельность и отношения, в которых педагог мог ощущать ценность своей личности. Мотивы аффилиации в данном случае, возможно, указывают нам на то, что личность будет стремиться не к созданию и преобразованию существующих социальных связей, а к поддержанию и сохранению уже имеющихся. Такие отношения могут строиться по типу созависимых.

Х. Хекхаузен отмечает, что лица, ориентированные на отвержение, не есть простая противоположность тем, кто ориентирован на аффилиацию [3]. Иначе говоря, от представителей первой группы их отличает не избегание аффилиации. Для обеих групп поиск аффилиации и ее достижение являются первостепенной целью. Они различаются, таким образом, не столько по привлекательности аффилиации, сколько по ожиданию успеха, по умению осуществить направленное на аффилиацию поведение, а также по реальному успеху у партнера. Невзирая на страх (ожидание неудачи) отвержения (негативная привлекательность), мотивированные им испытываемые стремятся к аффилиации. Несмотря на накопленный ими опыт, аффилиация, по-видимому, обладает такой позитивной ценностью, требующей своей реализации, что страх отвержения приходится победить.

Типы мотива аффилиации складываются в результате подкреплений, испытываемых в социальных взаимодействиях прежде всего в детстве. Четвертый тип (одновременные высокие значения СП и СО), по мнению А. Мехрабиана, является мотивационной основой ярко выраженно конформного поведения, т. е. показателем мотива зависимости, ибо частое применение позитивных и негативных санкций есть средство формирования у индивида тенденции к зависимости.

К. Хорни в работе «Невротическая личность нашего времени» отмечает, что и стремление к принятию («жажда любви», «потребность в любви и привязанности»), и страх отвержения как мотивы создания отношений по сути представляют собой стремление к безопасности. При сочетании мотивов принятия и страха отвержения человек полон тревожности и стремится к любого рода отношениям, привязанностям с целью снятия нарастающей тревожности. Однако центрированность на поиске привязанности как защиты от тревожности, по мнению К. Хорни, препятствует удовлетворению потребности в аффилиации [4]. Такой тип мотивации аффилиации встречается в группе 6 (стаж 25–30 лет).

Таким образом, на различных этапах профессиональной деятельности складывается своеобразное соотношение мотивов аффилиации. Мотивы аффилиации педагогов проходят путь от отсутствия сверхзначимых отношений через стремление к принятию и сочетание мотивов принятия и отвержения к выраженной боязни потерять значимые отношения и связи (в группе со стажем де-



тельности более 30 лет). Данные выводы свидетельствуют о том, что в ходе выполнения профессиональной педагогической деятельности происходит постепенное изменение личности в сторону большей созависимости.

#### Л и т е р а т у р а

1. Диагностика мотивов аффилиации (А. Мехрабиан) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / под ред. Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова. М. : Психотерапия, 2002. С. 95–98.
2. Морозова Г.В. Созависимость как фактор риска в педагогической профессии // На перекрестках педагогики и психологии : сб. науч. тр. Ульяновск : УлГПУ, 2006. С. 126–130.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М. : Педагогика, 1986. Т. 1.
4. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. СПб. : Питер, 2002.
5. Шорохова О.А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости. СПб. : Речь, 2002.
6. Whitefield C.L. Co-Dependence – Healing the Human Condition. San Diego : HCI International, 1991.

#### *Л.А. Ивашнева*

#### **Развитие навыков профессионально-педагогического общения учителей**

The article is about the research of teacher's professional-pedagogical communication skills. The peculiarities of teacher's profession, pedagogical communication and conditions for effective professional activity are examined. The results of conducted researches on the declared theme are presented.

*Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога, общение, эмпатия, эмпатические способности, уровень толерантности, регуляция эмоционального состояния.*

Проблема оптимизации профессиональной деятельности учителя общеобразовательной школы является одной из актуальных в современной отечественной психологии и педагогике. В настоящее время наука располагает определенным объемом знаний, использование которых в педагогической деятельности является важным условием становления профессионально компетентного педагога, педагога-исследователя, способного совершенствовать учебно-воспитательный процесс, направлять его на решение задач личностного становления и развития как учащихся, так и самого педагога. Разносторонние процессы социального переустройства, обновления гуманитарной практики, реформирование общеобразовательной школы требуют от учителя концентрации интеллектуальных ресурсов для удовлетворения социальных запросов. Именно педагоги, способные к продуктивной творческой деятельности, управлению развитием учебно-воспитательного процесса, собственной профессиональной компетентности, способны удовлетворить потребности общества в самоактуализирующейся и саморазвивающейся личности выпускника школы.

Таким образом, в общеобразовательных школах важно создать условия для становления педагога-профессионала, способного к исследованию и управлению педагогической деятельностью, владеющего инструментарием диагностики процесса и результатов собственного труда, способами обоснования путей и средств его коррекции и дальнейшего совершенствования.

Развитие профессиональной компетентности учителей, создание условий для становления творчески мыслящей личности учащегося – проблема, оказывающая непосредственное влияние на успешное функционирование школы [1, с. 78–83].

Особенность профессии учителя состоит в том, что ему необходимы знания, умения, навыки, которые лежат в основе успешного взаимодействия с людьми, помогают организовывать отношения с учениками, коллегами, участвовать в нормализации отношений одноклассников, развитии навыков общения. Ядром психологической культуры учителя является педагогическое общение, ре-

ализуемое в педагогике сотрудничества [2, с. 448]. А.А. Реан, Н.В. Бордовская и С.И. Розум определяют педагогическое общение как особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов [5, с. 432].

Педагогическое общение создает условие для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса, эффективность которого определяется в немалой степени личностными качествами учителя как субъекта педагогической деятельности. Качества педагога оказывают влияние на его устойчивость к профессиональным стрессам, которые детерминируют многочисленные негативные последствия для профессиональной деятельности [4, с. 480].

Педагог, обладающий высокой эмоциональной устойчивостью, воспринимает проблемные ситуации в профессиональной деятельности не как стрессовое, угрожающее, а как требующее решения, и его отношение к работе становится более глубоким, устойчивым, что стабилизирует его профессиональную направленность [3, с. 107].

Исследуя основные пути и способы формирования психологических качеств, которые способствуют развитию профессионально-педагогического общения, мы пришли к тому, что наиболее эффективным является социально-психологический тренинг. Для проверки данного предположения нами была проведена экспериментальная работа, целью которой явилось развитие таких психологических характеристик общения педагогов, как эмпатические способности, соответствующий уровень толерантности, навыки и умения, связанные с регуляцией эмоционального состояния, профилактикой синдрома «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности, а также проверка эффективности предложенной нами тренинговой программы.

Предметом исследования выступили проявления эмпатии, толерантности и синдрома эмоционального выгорания как выражения общения в профессиональной деятельности учителя. Объектом исследования, проведенного в 2009/10 учебном году, явились особенности общения учителей лицея № 6 г. Эссентуки. Все испытуемые были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Численность каждой группы составляла 20 человек. Общее число респондентов – 40 человек в возрасте от 22 до 45 лет.

В обеих группах была проведена диагностическая работа с использованием методик уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, экспресс-опросника «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой с соавторами, опросника «Ваши эмпатические способности» В.В. Бойко. Нами была разработана и реализована программа группового тренинга общения. Для организации формирующего этапа эксперимента использовалась тренинговая программа «Развитие личностных качеств педагога как основа профессионального педагогического общения». Всего было проведено 8 занятий по два академических часа. Общая продолжительность занятий – 16 часов.

Диагностические замеры проводились в обеих группах до начала и спустя месяц по окончании тренинга общения. Результаты свидетельствуют о том, что после проведения тренинга в экспериментальной группе произошли изменения, связанные с развитием личностных качеств участников. Статистически значимые различия зафиксированы по девяти показателям из четырнадцати возможных. Данные изменения свидетельствуют о развитии соответствующих ценностных ориентаций, способов социального взаимодействия, механизмов общения, способностей вести диалог с различными социальными группами. По характеристикам эмпатии и эмоционального выгорания тренинговая работа имела в результате положительный эффект.

Таким образом, можно утверждать, что в результате тренинга общения у педагогов возросло умение входить в эмоциональный резонанс с окружающими, сопереживать, сочувствовать, понимать эмоциональное состояние другого человека; повысилось умение создавать атмосферу открытости, доверительности, т. е. развились качества, которые лежат в основе успешного профессионального педагогического общения.

## Л и т е р а т у р а

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании // *Вопр. психологии*. 2003. № 3.
2. Бархаев Б.П. Педагогическая психология : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2009.
3. Ивашнева Л.А. Психологические особенности индивидуальности педагога. Пятигорск : ПГЛУ, 2009.
4. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2001.
5. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб. : Питер, 2002.

### **А.А. Калюжный**

#### **Имидж учителя: концепции и прикладные исследования**

The article considers the researches analysis of image of the man. The image of a teacher is the image resulting from the perception of manifestations of external and internal characteristics of the person as a professional.

*Ключевые слова: имидж, профессиональный имидж, педагогическая имиджелогия, психологический инструментарий, технологии формирования имиджа учителя.*

Каждый из нас создает определенный образ (имидж) – представление о человеке, складывающееся на основе его внешнего облика, привычек, манере говорить, менталитета, поступков и т.д. Что же такое имидж?

Анализ имеющихся определений показывает, что в зарубежной профессиональной литературе, посвященной проблемам исследования имиджа, термин «имидж» употребляется в значении, которое можно было бы сформулировать следующим образом: отражение в психике человека в виде образа тех или иных характеристик объекта или явления. А это означает, что термин «image» профессионалами интерпретируется как образ, понимаемый совокупностью не только материальных, видимых характеристик объекта, но и идеальных, невидимых его характеристик.

Имидж – образ, представление, методом ассоциаций наделяющий объект дополнительными ценностями, не имеющими основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего этот объект. Имидж человека – образ, возникающий в результате восприятия проявления его внешних и внутренних характеристик.

Краткий анализ подходов к определению имиджа позволяет представить его как устойчивый эмоционально окрашенный образ, сложившийся в массовом сознании в результате целенаправленного смещения ракурса восприятия на социально значимые стороны объекта. Формирование имиджа позволяет, опираясь на ожидания аудитории, презентовать необходимые характеристики объекта и осуществлять тем самым воздействие на поведение субъекта. Иными словами, имидж есть образ, приобретающий черты стереотипа и рассматриваемый в контексте задачи по его целенаправленному изменению и соответственно развитию.

Основные подходы к имиджу: 1) функциональный, при котором выделяются его типы, исходя из различного функционирования; 2) контекстный, при котором данные типы функционирования находятся в разных контекстах реализации; 3) сопоставительный, при котором сравниваются близкие по значению имиджи.

Определение категории имиджа человека аккумулирует в себе элементы онтологии, т. е. отражение содержания объекта, гносеологии (ступенями его познания и активного действия – управления процессами формирования имиджа). Имидж – это специально конструируемый образ для потенциальных клиентов, который должен соответствовать их ожиданиям и потребностям. В имидже изначально, по сути, задаются схематичность и неполнота, а также положительная направленность эмоционального оценивания.

Психологию имиджа можно определить как раздел психологической науки, научную теорию, предметом которой является имидж как социально-психологический феномен, а также закономерности его возникновения и функционирования.

В рамках построения имиджа утверждается необходимость существования термина «профессиональный имидж», которому должны соответствовать представители различных профессий – учитель, врач, инженер, предприниматель и т.д.

Сформированность профессионального имиджа напрямую зависит от того, как удастся создать облик специалиста-профессионала, соответствующий ожиданиям других людей. Появление учителя, создающего собственный имидж, вызывает необходимость возникновения новой отрасли имиджологии – педагогической имиджологии. Имидж учителя – это символический образ субъекта, создающийся в процессе взаимодействия педагога с участниками целостного педагогического процесса.

Формирование имиджа педагога должно осуществляться через формирование Я-концепции как способа поведения и оценки его самого себя. Я-концепция – комплекс форм поведения, система отношений человека к себе; это значения, которые формируются в процессе участия в совместных действиях. Сознательное поведение является не столько проявлением того, каков человек на самом деле, сколько результатом представлений о себе, сложившихся на основе постоянного общения с окружающими.

Я-концепция является динамичным психологическим образованием. Ее развитие и изменения обусловлены внутренними и внешними факторами. При этом социальная среда оказывает особое влияние на формирование Я-концепции. В зависимости от ситуации педагог формирует Я-образ и реагирует на него в соответствии с данной ситуацией. Сформированность Я-концепции личности влияет на результативность профессиональной деятельности учителя. Позитивная Я-концепция учителя обеспечивает формирование у школьников чувства психологической защищенности и безопасности, полной уверенности в доброжелательности и уважении со стороны учителя. В результате позитивного отношения со стороны педагога происходит рост самооценки школьника, раскрывается его творческий потенциал, а убежденность школьника в собственной ценности дает ему возможность более полно реализовать себя.

Педагогическая имиджология является системным и целенаправленным научным направлением, где не может быть ничего случайного, при этом должна учитываться идентификация аудитории с той или иной частью воздействующего на аудиторию сообщения.

Изложенные положения позволяют проанализировать педагогическую имиджологию как науку с точки зрения необходимых ее компонентов и, разумеется, в первую очередь четко определить ее понятийный и научный аппарат. Для этого нами использована следующая схема анализа: предмет и объект изучения, цели, основные задачи, основные принципы, законы, функции, методы.

Мы считаем, что предметом педагогической имиджологии является процесс сознательного и целенаправленного развития позитивного имиджа учителя в профессиональной деятельности. Это способ видения объекта с позиций данной науки.

*Объектом* педагогической имиджологии выступает социально и личностно детерминированная деятельность учителя, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством по приобщению человека к жизни в обществе. Это все предметное пространство и области социального общения учителя как профессионала, конкретное поле различных видов имиджей в индивидуальном, групповом и массовом сознании участников целостного педагогического процесса.

Педагогическая имиджология осуществляет такие же *функции*, как и любая другая научная дисциплина, в частности – описание, объяснение, предсказание различных явлений действительности, которые она изучает. Нам представляется целесообразным выделение следующих функций педагогической имиджологии: теоретико-методологическая прогностическая и практическая.

*Целью педагогической имиджологии является целенаправленно организованный процесс по развитию позитивного имиджа учителя в представлении коллектива учащихся, коллег, социального окружения, в массовом сознании.*

В качестве основных *задач* педагогической имиджологии выделим следующие:

- выявление объективных закономерностей целостного педагогического процесса, основными участниками которого являются педагоги и учащиеся;
- разработка теоретических основ феноменологии и генезиса имиджа учителя;
- обоснование новых систем, разработка содержания и методов развития имиджа учителя и образовательного учреждения;
- разработка технологического инструментария исследования имиджа учителя.

Нам представляется целесообразным выделить следующие *принципы* педагогической имиджологии как науки:

– содержательных принципов педагогической имиджологии, отражающих закономерности, связанные с отбором содержания имиджа учителя как профессионала (принципы гражданственности, гуманизма, любви к детям, профессионального долга, чести, совести, справедливости, уважения, коммуникативности, единства требований всех участников целостного педагогического процесса и др.);

– организационно-методических принципов педагогической имиджологии, отражающих особенности и закономерности, связанные с организацией и технологией реализации работы по формированию профессионального имиджа учителя (принцип фундаментальности и практической направленности развития имиджа учителя, принципы научности, соответствия возрастным и индивидуальным особенностям учителя, сознательности и творческой активности (креативности) педагога, доступности при достаточном уровне его трудности, наглядности и визуальности, преемственности, последовательности и систематичности и др.).

Педагогическая имиджология не может заменить реалей, а только помогает учителю усилить позитивные стороны и сделать незаметными отрицательные. Наиболее важными компонентами, формирующими имидж учителя, являются профессиональная компетентность педагога и эрудиция, педагогическая рефлексия, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление и импровизация, педагогическое общение, педагогическая техника. В настоящее время наблюдается становление имиджологии как новой научно-прикладной области знания, возникающей на стыке психологии, экономики, социологии, философии, культурологии, костюмологии и других, о чем свидетельствует, с одной стороны, рост научных и научно-популярных публикаций по проблемам имиджа, с другой – введение категории «имидж» в понятийный аппарат различных наук. Педагогическая имиджология изучает закономерности формирования, функционирования и управления имиджем учителя как профессионала. Развитие данной науки направлено на раскрытие общего, особенного и единичного в онтологии всех видов имиджей и не может быть сужено до представлений об отдельном феномене массовой коммуникации или науки о личном обаянии.

В педагогической имиджологии используются наиболее эффективные методы, пути и средства воздействия на аудиторию. Психологический инструментарий представлен наиболее значимыми и важными методами позиционирования, манипулирования, эмоционализации, детализации, метафоризации, акцентирования информации, вербализации, визуализации, дистанционирования, опроса общественного мнения, внедрения моделей восприятия, нейролингвистического программирования, фасцинации (словесное воздействие на людей), аттракции (визуально фиксированное эмоциональное состояние человека) и др.

Работа по формированию имиджа учителя нам представляется в виде следующей модели: определение требований аудитории, выявление сильных и слабых сторон объекта, формирование образа и подведение характеристик под требования аудитории, перевод требуемых характеристик



объекта в вербальную, визуальную и событийную форму, т. к. сообщения в таком виде более достоверно оцениваются аудиторией.

Имидж многослоен, но при этом отдельные составляющие этого образа должны коррелировать с целым. В имидже невозможны черты, которые были бы не выводимы из остальных или независимы от них. В этом плане имидж является органичным целым, из которого трудно удалить какую-либо часть без серьезной трансформации всего образа.

***Е.И. Каминский, А.Э. Коробова***  
**Деятельностная модель педагогического общения**

The author of the article describes the approach to the study of pedagogical communication based on the theory of human activity. This approach reveals human needs and attitudes, nonverbal behavior, models of communicative behavior as the objects of psychological research.

*Ключевые слова: педагогическое общение, деятельностный подход к общению, личностно ориентированное общение, коммуникативные потребности, социально-психологические отношения.*

Педагогическое общение стало объектом психологических и педагогических исследований сравнительно недавно – в 1970-х гг. Тем не менее работы в области педагогического общения широко представлены в отечественной психологии и педагогике (В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева, И.В. Страхов, В.М. Целуйко, И.А. Зимняя, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин и др.).

Сложность и многоаспектность феномена общения определили многообразие проблем педагогического общения, которые исследовались в работах отечественных психологов и педагогов. Вместе с тем для психолого-педагогических исследований в области педагогического общения характерно то, что их методологической основой выступает представление об общении как о социально-психологическом процессе, который выступает неотъемлемым компонентом человеческой деятельности – трудовой, учебной, игровой и пр. По мнению сторонников этого подхода, общение, порождаясь в совместной деятельности людей, является ее необходимым условием и средством организации. Общение «вплетено» в совместную деятельность, подчинено ей. Содержание общения, его цели, способы, средства определяются целями, задачами и особенностями совместной деятельности людей. С позиций концепции общения как стороны совместной деятельности людей объектом психологического исследования становится предметно ориентированное педагогическое общение, которое «обслуживает» процесс обучения и учебную деятельность ребенка. Личность с ее потребностями, мотивами, ценностями, рефлексией, самоуправлением, избирательностью, ответственностью остается большей частью вне психологического исследования.

Значительно меньше работ, посвященных педагогическому общению, строятся на теории деятельности как методологической основе подхода к его пониманию и анализу. В рамках этого подхода общение понимается как разновидность деятельности, один из ее основных видов, наравне с трудовой, игровой, учебной. Наиболее последовательными сторонниками этого подхода к пониманию природы и сущности общения в отечественной психологии являются М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин. Структурный анализ общения с позиций деятельностного подхода предполагает выделение таких его компонентов, как потребности и мотивы, цели общения и коммуникативные действия, коммуникативные операции. Анализ предметного содержания общения, как и любой другой деятельности, включает выделение ее предмета, средств, способов, продукта и результата.

На наш взгляд, понимание педагогического общения как особой деятельности человека делает возможным более глубокий психологический анализ этого феномена на уровне межличностного взаимодействия его участников. С позиций деятельностного подхода объектом исследования становится личностно ориентированное педагогическое общение. Центральным моментом в анализе педагогического общения в рамках деятельностного подхода является выделение тех потребностей и мотивов, которые побуждают и направляют это общение.

В отечественной и зарубежной психологии в качестве основных коммуникативных потребностей рассматривались потребности «в подтверждении своего бытия» (А.У. Хараш), во внимании, симпатии и любви (М.И. Лисина, У. Шутс), в признании (А. Мэйо), в зависимости, аффилиации, доминировании, агрессии (М. Аргайл), в престиже, безопасности, проявлении индивидуальности, покровительстве, помощи, познании, красоте (Ю.М. Орлов).

Объекты удовлетворения потребностей (то, с помощью чего потребности удовлетворяются), преломляясь через сознание, выступают в качестве мотивов (влечение, желание и т.п.). Успешность межличностного взаимодействия в педагогическом общении определяется тем, насколько удовлетворяются коммуникативные потребности общающихся. При этом коммуникативные потребности человека могут быть удовлетворены только в поведении других людей. Так, потребность ребенка во внимании удовлетворяется в действиях взрослого (установил контакт глаз с ребенком, заговорил с ним, отреагировал на поведение ребенка невербально и т.п.). Каждая потребность имеет специфическую технику удовлетворения, которая вырабатывается большей частью бессознательно в процессе повседневного общения и может быть адекватной или неадекватной, эффективной или неэффективной. Поскольку воспитатель, учитель, психолог выступает в педагогическом общении как организатор этого процесса, субъект его управления, его важнейшей задачей в личностно ориентированном педагогическом общении является удовлетворение коммуникативных потребностей детей. На наш взгляд, удовлетворение коммуникативных потребностей является психологическим содержанием личностно ориентированного педагогического общения. Критерием успешности такого общения выступает степень удовлетворенности коммуникативных потребностей ребенка.

От того, как удовлетворяются коммуникативные потребности ребенка в общении с педагогом, зависит стремление первого к взаимодействию с педагогом, его чувства и переживания по отношению к последнему. Если коммуникативные потребности ребенка во взаимодействии с педагогом удовлетворяются, то ситуация педагогического общения и сам педагог вызывают у него положительные чувства и переживания и ребенок будет стремиться к продолжению контакта, проявлять инициативу к его установлению. Неудовлетворенность коммуникативных потребностей ребенка во взаимодействии с педагогом приводит к тому, что ребенок испытывает отрицательные чувства и переживания и стремится прервать контакт с педагогом, избегать таких контактов в дальнейшем.

Исходной клеточкой анализа личностно ориентированного педагогического общения является выделение ведущих потребностей и мотивов, побуждающих ребенка на разных этапах его психического развития к контакту с педагогом. Например, исходя из данных возрастной психологии, можно говорить о том, что в младшем школьном возрасте ведущими коммуникативными потребностями ребенка являются потребность во внимании, потребность в симпатии, потребность в помощи, потребность в познании, потребность в признании успехов, достижений. Выделив ведущие коммуникативные потребности того или иного возраста, необходимо определить их содержание, выявить особенности проявления, наметить технику их удовлетворения.

Личностно ориентированное педагогическое общение в образовательно-воспитательном процессе реализуется через ряд этапов, т.е. имеет свою особую динамику.

1. *Прогностический этап педагогического общения.* Содержанием этого этапа является прогнозирование предстоящего общения на основе представлений педагога о возрастных и индивидуальных особенностях учащихся. Продукт этого этапа – выработанный общий план личностно ориентированного педагогического общения с определенным классом или учеником.

2. *Ориентировочный этап педагогического общения.* Его содержанием является опознание коммуникативных потребностей ребенка. На этом этапе педагог сосредоточивает свое внимание на невербальном поведении ребенка и, в процессе восприятия его речевой экспрессии, мимики, жестов, пантомимики, ориентируясь на определенные признаки, выявляет ту коммуникативную потребность, которая побуждает ребенка вступать с ним в контакт. Следует отметить, что успешное опознание коммуникативных потребностей собеседника предполагает наличие у педагога соответствующих знаний, умений и навыков. К ним относятся знание основных коммуникативных потребностей человека; умение сосредоточивать свое внимание на невербальном поведении собеседника, абстрагируясь от его речи; знание основных признаков выражения коммуникативных потребностей; умение идентифицировать коммуникативные потребности человека. Успешность опознания коммуникативных потребностей собеседника предполагает наличие у педагога таких профессионально важных качеств, как эмпатия, наблюдательность, компетентность в социальной перцепции.

3. *Принятие решения о характере своих коммуникативных действий.* На этом этапе, исходя из поставленных педагогических задач (обучающих и воспитательных), педагог определяет свою стратегию поведения в условиях данного контакта. Далекое не всегда педагогически целесообразно удовлетворять коммуникативную потребность ребенка (за исключением базовых потребностей во внимании, симпатии). Например, в том случае, если потребность ребенка в признании его успехов со стороны педагога не соответствует реальным результатам его учебной деятельности, ее удовлетворение может привести к развитию завышенной самооценки первого.

4. *Исполнительский этап.* Содержанием этого этапа лично ориентированного педагогического общения является реализация педагогом соответствующей техники удовлетворения коммуникативных потребностей собеседника. Следует отметить, что успешное удовлетворение коммуникативных потребностей собеседника предполагает наличие у педагога представлений о различных способах их удовлетворения, умения управлять своей экспрессией, поведением в общении. Ориентируясь на ответные реакции собеседника, педагог контролирует свое коммуникативное поведение и, если есть необходимость, корректирует его.

5. *Анализ контакта и планирование своего коммуникативного поведения в предстоящих контактах.* Следует отметить, что управление своим поведением в условиях лично ориентированного педагогического общения предполагает также регуляцию педагогом своих отношений с детьми, поскольку коммуникативные потребности объективируются в соответствующих социально-психологических отношениях общающихся. Так, например, потребность в симпатии объективируется в установлении теплых, доброжелательных отношений с собеседником, потребность в доминировании – во властности, требовательности, настойчивости, потребность во внимании – в заинтересованности в собеседнике и т.д.

Социально-психологические отношения, с одной стороны, являются индикатором коммуникативных потребностей общающихся, а с другой – средством их удовлетворения (если участник общения получает то отношение, в котором он субъективно нуждается).

Описанный в докладе деятельностный подход к анализу педагогического общения был апробирован нами в курсе специализации для студентов 5-го курса специальности 050706 «Педагогика и психология». На основе деятельностной модели общения была разработана и реализована программа тренинга педагогического общения. Есть некоторые основания предполагать, что использование в профессиональной подготовке будущих педагогов деятельностной модели общения способствует более высокому уровню развития их умений и навыков межличностного взаимодействия с учащимися. Вместе с тем необходимы исследования эффективности использования деятельностной модели общения в подготовке специалистов-практиков (педагогов, психологов, воспитателей, социальных работников).

## **Как помочь молодому специалисту на пути профессионального становления**

The article presents the analyzes of the problem of young professionals' disadaptation in an educational institution. Practicing psychologists recommend the most effective form of work – training sessions with this category of novice teachers.

*Ключевые слова: молодые специалисты, дезадаптация, тренинг, коммуникативная компетентность, педагогическая позиция, профессиональное выгорание.*

Воспитатель в детском саду – это не профессия, а образ жизни. Нет профессии почетнее, нет труда сложнее и ответственнее. Современный ритм жизни требует от педагога непрерывного профессионального роста, творческого отношения к работе, самоотдачи. Он должен обладать профессиональными педагогическими умениями и навыками, владеть инновационными технологиями обучения и воспитания. Важную роль играют его личностные качества: педагогическая позиция, отношение к жизни, коллегам, детям и людям вообще. Все эти профессиональные умения и свойства характера в первую очередь присущи, конечно же, педагогу с многолетним опытом работы, в отличие от молодых специалистов, которые на начальном этапе практической деятельности сталкиваются с рядом проблем. К незнанию учебных программ, недостаточным практическим навыкам взаимодействия с детьми, проблемам с дисциплиной добавляется низкий уровень педагогического общения с коллективом и родителями.

В зоне особого внимания – коммуникативная некомпетентность молодого специалиста, проблема установления контакта со сложившимся коллективом. С одной стороны, молодые педагоги часто используют дистанцию в общении с опытными педагогами, не считая нужным попросить о профессиональной помощи, с другой – начинающий педагог порой слепо копирует не всегда правильные и эффективные приемы взаимодействия опытного воспитателя с детьми и родителями. И в том, и в другом случае молодые специалисты не имеют собственной педагогической позиции, собственного стиля общения. Кроме того, возникают определенные трудности при установлении контакта с родителями, отмечаются отсутствие навыков конструктивного взаимодействия, неуверенность и неспособность вести диалог.

Некомпетентность молодого специалиста в различных аспектах образовательной деятельности, неизбежные конфликты по этому поводу ведут к накоплению отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них. В данном контексте можно говорить о проблеме профессионального выгорания, которое возникает у молодых специалистов уже после шести месяцев работы.

Как помочь начинающему специалисту адаптироваться в образовательном учреждении на пути профессионального становления? Как и кому в образовательном учреждении работать с молодыми педагогами, только что окончившими университет, или специалистами, которые начали профессиональную деятельность, не владея при этом педагогическими знаниями, совмещая работу с обучением? Ведь в условиях дефицита педагогических кадров таких молодых специалистов в детских садах становится все больше и больше.

Вывод очевиден: молодым специалистам было бы легче начинать свою педагогическую деятельность, если бы администрация и опытные педагоги стремились поддержать их, передать им свой опыт, а они при этом готовы были бы его принять. Сопровождение молодого специалиста в образовательном учреждении – дело всех: заведующего, методиста, психолога, педагога-коллеги.

Одной из эффективных форм психологической помощи начинающим педагогам по предупреждению их профессиональной дезадаптации является тренинг. В практике нашей психологической деятельности на базе дошкольного учреждения № 350 проводятся тренинговые занятия для

молодых специалистов Дзержинского района, среди которых были педагоги детских садов и школ. Всего разработано и проведено три занятия, которые проводятся 1 раз в месяц. Время проведения тренинга – 2 часа. Количество участников варьируется от 10 до 12 человек.

Предлагаемая тематика тренинговых занятий охватывает различные аспекты психолого-педагогической помощи педагогам.

*«Вхождение в профессию: навыки эффективного взаимодействия с администрацией, коллегами и родителями».* Задачи:

– способствовать выработке группой концептуального представления о сущности педагогического общения;

– создать условия для актуализации участниками своей профессионально-педагогической позиции и овладения навыками конструктивного взаимодействия с коллегами, администрацией и родителями;

– развивать коммуникативные навыки участников.

*«Коммуникативная компетентность молодого специалиста: конструирование эффективных средств общения. Конфликтология».* Задачи:

– создать условия для проектирования и конструирования каждым участником группы эффективных средств общения, формирование чувствительности к невербальным средствам общения;

– способствовать отработке участниками индивидуальных стратегий и тактик эффективно-го педагогического общения;

– развивать навыки эффективного взаимодействия участников тренинга.

*«Педагогическая практика молодого специалиста: проблемы эмоциональной культуры и профессионального выгорания».* Задачи:

– создавать условия для развития эмоциональной устойчивости и эмоциональной культуры у участников тренинга;

– способствовать развитию навыков саморегуляции, восстановления сил, повышения стрессоустойчивости, позитивного восприятия себя и окружающих.

На тренингах использовались активные формы работы, помогающие развить определенные навыки, сформировать личную позицию, отработать необходимые стратегии и тактики, такие как дискуссия, игровые, психотехнические и аутотренинговые упражнения, арттерапевтические техники, рефлексия. Приоритетом любой тренинговой работы, и нашей в частности, является принцип «Развитие позитива важнее исправления негатива». Это означает, что на наших тренинговых занятиях для нас важнее увидеть удачи и достижения молодого специалиста, нежели анализировать ошибки и неудачи в его работе. Важно повысить самооценку начинающего педагога и чувство уверенности в себе, сформировать способность оптимистического восприятия окружающего мира. Тренинги оказались важными и значимыми для педагогов, о чем свидетельствуют их личные отзывы, а также мнение администрации о работе молодых специалистов.

Таким образом, решать проблему адаптации молодых специалистов можно и нужно продуманными действиями администрации дошкольного учреждения, хорошо спланированной системой наставничества для начинающих воспитателей, а также широким внедрением интерактивных форм работы психологической службы.

## Л и т е р а т у р а

1. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М. : МГПУ, 2009.
2. Соловьева О.В. Обратная связь в межличностном общении. М. : МГПУ, 2007.



**В.В. Смоляр**  
**Социальный интеллект учителя**

The article presents the notion “social intelligence”. Social intelligence combines social knowledge, social memory, social awareness, social insight, social creativity. Formally, the dynamic basis of social intelligence is a social temperament.

*Ключевые слова: социальный интеллект учителя, формально-динамические основания социального интеллекта, социальная память, социальное понимание, социальная интуиция, социально-когнитивная гибкость.*

Социальный интеллект учителя определяет уровень адекватности и успешности его социально-коммуникативных взаимодействий с другими субъектами образовательного процесса. Традиционно социальный интеллект определяется через понятие «способность». В нашем понимании социальный интеллект педагога представляет собой «решатель» социально-коммуникативных задач в образовательном процессе. Как нам представляется, это задачи поиска социально-коммуникативной ситуации, ее идентификации, понимания, предсказания последствий ее развития, влияния на нее и ее целесообразного преобразования или создания. Все эти задачи требуют, кроме прочего, особых средств – социальных способностей, обеспечивающих решение социально-коммуникативных задач в образовательном процессе. Формально-динамическими предпосылками этих способностей, как мы наблюдаем, становятся свойства темперамента. Еще В.М. Русалов отмечал влияние свойств темперамента на способности и интеллект [1; 2]. Мы будем обнаруживать взаимосвязи между социальными аспектами темперамента (социальной эргичностью, социальной пластичностью, социальным темпом и социальной эмоциональной чувствительностью) и социальным интеллектом, причем эти свойства не являются равнозначными для решения социально-коммуникативных задач и для социального интеллекта как их интегратора.

Социальная эргичность у педагога связана с его потребностью в социальных контактах и обеспечивает задачу поиска социально-коммуникативных ситуаций или их создания. Степень социальной эргичности педагога определяет количество и качество получаемого социального опыта. Социальная пластичность педагога – степень легкости вступления в социальные контакты, широта набора коммуникативных программ. Социальная пластичность как предпосылка социального интеллекта педагога является условием формирования такого его свойства, как социально-когнитивная гибкость. Мы считаем, что социальная пластичность обеспечивает решение двух задач: влияния на социальную ситуацию и ее преобразования. Социальный темп как свойство темперамента педагога определяет скорость социального поведения. Эмоциональная социальная чувствительность – степень эмоциональной чувствительности педагога к неудачам в общении. В данном случае нам представляется, что социальная эргичность и социальная пластичность являются определяющими в формально-динамических предпосылках социально-коммуникативных способностей.

Подробное описание формально-динамических свойств темперамента и социальных способностей, их взаимообусловленность и связь представлены в работе автора [2], проводится исследование связи этих свойств с социальным интеллектом у учителей математики ВГАПКРО.

Способности, которые могут обеспечивать решение социально-коммуникативных задач и являться средствами социального интеллекта педагога, выделяются в диагностической психологии. В современной диагностической психологии обсуждают и диагностируют такие социально-коммуникативные способности, как социальное восприятие, социальная память, социальное понимание, социальный инсайт, социальная креативность, социальная пластичность и социальное поведение как действенный компонент социального интеллекта [1].

Социальное восприятие – способность педагога направлять свое внимание на обучающихся и воспринимать социальную информацию в более или менее сложных ситуациях с различной степенью точности и дифференцированности. Еще одна способность, которую включают в социаль-

ный интеллект, – социальная память. Под социальным интеллектом понимают сознательное запоминание, хранение и воспроизведение объективно данной социальной информации. Это индивидуальная социально-коммуникативная память учителя.

Следующая способность, выделяемая исследователями социального интеллекта, – социальное понимание. Мы считаем, что это ключевой компонент социального интеллекта как «решателя» социально-коммуникативных задач. Он аналогичен способности к умозаключениям в структуре общего интеллекта. Социальное понимание у педагога будет выражаться в способности понимать и интерпретировать социальные ситуации (посредством значения и смысла), предвосхищать их развитие. На наш взгляд, социальное восприятие и социальное понимание обеспечивают задачу поиска социально-коммуникативной ситуации, ее идентификации, понимания, предсказания последствий ее развития и частично – влияния на нее.

Социальная интуиция педагога – его спонтанные умозаключения относительно качеств обучающегося. Она представляет собой комплекс бессознательно-интуитивных и рационально-прогностических процессов, направленных на эффективное моделирование и разрешение образовательных ситуаций. Несмотря на то, что исследователи считают социальную интуицию интегральной социально-психологической характеристикой педагога и отдают ей первенство в эффективном прогнозировании развития социальных ситуаций, мы с этим не можем согласиться и отдаем предпочтение социальному пониманию как системообразующему в структуре социального интеллекта.

Нужно отметить интуитивные стратегии прогнозирования воспринимаемых социальных ситуаций. Это творческая (художественная), прагматическая (рациональная), социально-направленная, социально-абстрактная стратегии прогнозирования [4]. Интуитивные стратегии зависимы от профессиональной направленности и типов социальных образовательных ситуаций, в которых требуется осуществить прогноз.

Социальная креативность, или социально-когнитивная гибкость, – способность педагога к генерированию максимально возможного количества разнообразных решений социальной образовательной ситуации. Социальная креативность педагога определяется личностной значимостью для него социальной активности, с его активностью во всех сферах социальной жизни. В социально-коммуникативных ситуациях социальная креативность проявляется в форме подбора подходящей к ситуации социально-коммуникативной модели активности. Некоторые исследователи считают, что низкий уровень социальной креативности педагога можно объяснить его излишней концентрацией на профессиональной деятельности, ориентацией на нормы и требования профессии. С этим можно согласиться, поскольку высокая степень концентрации на предметной деятельности исключает высокую степень переключения в сопровождающей эту предметную деятельность и быстро изменяющейся социально-коммуникативной ситуации.

Как нам представляется, вышеперечисленных способностей недостаточно, чтобы объяснить существование такого явления, как социальный интеллект, и в особенности представление социального интеллекта как «решателя» социально-коммуникативных задач. Проявления социального интеллекта в действии стали изучаться совсем недавно. Один из критериев такого проявления – эффективность взаимодействия. Как представляется, эффективность связана прежде всего с достижением задач социально-коммуникативного взаимодействия. Этот подход, исследующий реальный социальный интеллект, требует новых методик и диагностических процедур.

#### Л и т е р а т у р а

1. Белова С.С. В психометрических поисках социального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М. : Изд-во ИП РАН, 2009.
2. Русалов В.М., Наумова Е.Р. О связях общих способностей с «интеллектуальными» шкалами темперамента // Психол. журнал. 1999. № 1.
3. Русалов В.М., Дудин С.Н. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития // Психол. журнал. 1995. № 5.

4. Семенец О.В. Психологические детерминанты социальной интуиции личности в прогнозировании ситуаций : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Саратов, 2010.

5. Смоляр В.В. Формально-динамические и психологические основания социального интеллекта // Социализация обучающихся в образовательном пространстве учебного заведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. 26 апр. 2011 г. / под общ. ред. Л.И. Гриценко. Волгоград : Изд-во ВГАПКРО, 2011.

### **В.М. Целуйко** **Трудности педагогического общения**

The article presents typical difficulties of pedagogical dialogue. The author considers such a dialogue in the form of semantic and psychological barriers connected with such major subjects of professional-pedagogical interaction as pupils and colleagues. The interrelation of psychological barriers with negative emotional experiences of school teachers is also shown.

*Ключевые слова: педагогическое общение, трудности общения, смысловые барьеры, психологические барьеры, психологические защиты, отрицательные эмоции, эмоциональный профиль личности.*

*Трудности общения* – это субъективные, остро переживаемые, не удовлетворяющие человека контакты с другими людьми (В.М. Целуйко, 2007). Как правило, трудности общения возникают без предварительного намерения партнеров, протекают внешне бесконфликтно, сопровождаются внутренним напряжением и неудовлетворенностью общением, отрицательными эмоциями, которые переживают все участники коммуникативного процесса. В качестве основных трудностей профессионально-педагогического общения мы выделяем смысловые и психологические барьеры. *Смысловой, или коммуникативный, барьер* мы рассматриваем как препятствие, возникающее между партнерами в силу различной интерпретации смыслового содержания (текста, подтекста) одной и той же информации. Они вызываются преимущественно внешними причинами. *Психологические барьеры* (условно их можно назвать «барьерами личности») – препятствия, возникающие в процессе общения в силу затрудненного восприятия партнерами индивидуально-психологических особенностей друг друга. Они вызываются внутренними причинами, к которым можно отнести особенности внешности собеседников, их темпераментальные свойства, отрицательные черты характера, а также устойчивые отрицательные эмоции, которые испытывают коммуниканты по отношению друг к другу.

Ни для кого не является секретом тот факт, что большинство учителей, особенно среднего и приближающегося к пожилому возрасту, отличаются чрезмерным консерватизмом. Они настороженно воспринимают любые новшества, которые неизбежны в настоящее время. С одной стороны, они боятся навредить детям и опасаются, что любые непроверенные нововведения отрицательно скажутся на формировании личности их воспитанников и сведут к нулю их педагогические усилия, затраченные в течение многих лет безупречной педагогической деятельности. С другой стороны, такие учителя опасаются, что не смогут овладеть новыми педагогическими технологиями, требующими активного использования различных технических средств, включая мультимедийные системы. Это приводит их к настороженному отношению к любым предложениям по психологическому изучению личности педагога и особенностей профессионально-педагогической деятельности. Они не ждут помощи от таких исследований, а боятся, что их уличат в недостаточной образовательной подготовке, связанной с использованием новых образовательных технологий, т.е. в профессиональной некомпетентности. Это свидетельствует о том, что культура психологической службы в системе образования пока еще недостаточно сформирована. Видимо, все это оказалось своеобразным барьером в наших диагностических исследованиях по выявлению коммуникативных затруднений в профессиональном общении педагогов. С учетом вышеизложенных труд-

ностей эмпирическую часть исследования мы ограничили проведением двух методик. Первая из них – это опросная процедура в виде комбинированной анкеты, с помощью которой мы попытались выявить наиболее типичные трудности в педагогическом общении учителей с учащимися и с коллегами. Вторая методика была направлена на изучение эмоционального профиля личности и позволила установить связь между коммуникативными затруднениями педагогов и индивидуальными особенностями их эмоциональной сферы. Всего исследованием было охвачено 35 человек: 24 женщины и 11 мужчин, которые работают в разных образовательных учреждениях Волгограда. Стаж педагогической деятельности колебался в пределах от 2 до 35 лет. Среди испытуемых были как рядовые педагоги, так и представители администрации школы (завуч и директор).

Первоначально учителям предлагался специально разработанный нами опросник, который они заполняли в произвольном порядке, т.е. могли отвечать на предложенные вопросы в любой удобной для них последовательности. Если кто-то из респондентов испытывал затруднения при ответе на вопросы в произвольной форме, т.к. это требовало серьезного обдумывания и определенных временных затрат на то, чтобы максимально объективно оценить свой ответ, он мог сделать это дома в спокойной обстановке и принести свои материалы через несколько дней. Ни одного из учителей мы не торопили с ответами, понимая, насколько серьезными являются для них вопросы, предложенные в нашем исследовании.

После заполнения комбинированных опросников каждый из участников исследования работал с тестовым заданием К. Изарда, по результатам которого составлялись эмоциональные профили (определялись основные эмоциональные черты, которые являются фоном профессиональной деятельности педагога и облегчают либо затрудняют его общение с учащимися и коллегами).

Результаты анализировались сначала по каждой из исследовательских процедур отдельно, а затем устанавливалась взаимосвязь характера эмоциональных переживаний и наличия коммуникативных затруднений в педагогическом общении. В таблице (см. с. 345) представлены показатели, касающиеся наиболее распространенных в педагогической среде трудностей общения (смысловых и психологических барьеров) с главными субъектами профессионального взаимодействия – учащимися и коллегами.

Как свидетельствуют данные, представленные в таблице, большая часть педагогов (66%) испытывают затруднения в виде смысловых барьеров в общении с учащимися, а в отношениях с коллегами эта проблема возникает только у 34% респондентов. В то же время обращает на себя внимание тот факт, что применительно к появлению психологических барьеров картина резко меняется: только 26% педагогов сталкиваются с такой коммуникативной трудностью в общении с учащимися, а вот в общении с коллегами показатель по этому параметру возрастает до 89%. И только два педагога из нашей выборки (это составляет 6% от общего числа респондентов) не отметили особых проблем в общении как с учениками, так и с коллегами. Детальный анализ показал, что это учителя с большим педагогическим опытом, стаж их профессиональной деятельности составляет 30 и 34 года соответственно. Вместе с тем хотелось бы заметить, что эти же педагоги отмечают у себя наличие смысловых барьеров и ряда психологических защит, что на самом деле свидетельствует о том, что все-таки определенные трудности в общении они имеют, но не придают им существенного значения или же не воспринимают как серьезные коммуникативные проблемы, полагаясь на свой профессиональный опыт, тем более, что один из этих педагогов относится к числу административных работников (завуч). Можно предположить, что этот должностной статус делает педагога более категоричным в своих отношениях как с учащимися, так и с коллегами, поэтому он не допускает мысли о том, что его обращение (просьбу, приказ) может кто-то не понимать, а тем более игнорировать.

Что касается остальной части педагогического коллектива, то следует отметить наличие трудностей общения как у педагогов со стажем, так и у молодых специалистов. Защитные механизмы присущи практически всем учителям. Реакция компенсации встречается у 13 человек (37% опро-

шенных), что может свидетельствовать о склонности педагогов искать варианты снижения недовольства своим профессиональным общением в других сферах взаимодействия. Широко представлена также такая защитная форма поведения, как рационализация – попытка учителей находить «разумные» доводы тому, что не все в их профессиональном общении складывается удачно (на это указали 53% респондентов). Интересен тот факт, что регрессивные уходы от сложных коммуникативных проблем встречаются не только у молодых, но и у опытных педагогов: в частности, регрессия отмечена у директора школы, педагога с 35-летним стажем работы.

Результаты опроса позволяют заключить, что наличие трудностей профессионального общения в виде смысловых и психологических барьеров, а также защитных форм поведения в ситуациях затрудненной коммуникации присущи почти всем респондентам. Примечателен тот факт, что на это мало влияют как возраст педагогов, так и стаж профессиональной деятельности. На основании этого можно сделать вывод о том, что к трудностям в профессиональном общении в одинаковой степени могут быть склонны все категории людей, занимающихся педагогической деятельностью. Допускаем, что это может быть обусловлено спецификой профессионального труда, предполагающего многообразие контактов как с воспитанниками, так и с коллегами, что в конце концов может приводить к пресыщению общением, следствием чего и являются разного рода затруднения и защитные механизмы, к которым прибегают многие учителя, чтобы частично обезопасить себя от возможных негативных последствий затрудненного общения.

Хотелось бы акцентировать внимание на преобладании коммуникативных трудностей в виде психологических барьеров в общении с коллегами. Это может свидетельствовать о неблагоприятном психологическом климате в педагогическом коллективе, на что следует обратить внимание администрации школы, потому что нередко неудовлетворенность общением на уровне «учитель – учитель» переносится и на общение с учениками. В педагогической деятельности все компоненты тесно взаимосвязаны, поэтому всегда можно ожидать затруднений в одной сфере, если таковые обнаружены в другой.

Подтверждением тому, что трудности общения и психологической защиты в педагогическом общении во многом обусловлены избытком отрицательных эмоциональных переживаний у многих учителей, явились результаты нашего исследования по выявлению эмоционального профиля личности на основе тест-опросника К. Изарда «Дифференциальная шкала эмоций», которые представлены в таблице.

**Соотношение трудностей общения с эмоциональным профилем личности**

| Барьеры общения | С учащимися |    | С коллегами |    | Эмоциональный профиль личности                        |    |  |    |  |    |
|-----------------|-------------|----|-------------|----|---|----|--|----|--|----|
|                 | Абс.        | %  | Абс.        | %  | Эмоциональная возбудимость, сочувствие, интерес, стыд |    | Эмоциональная возбудимость, отвращение, гнев |    | Эмоциональная возбудимость, презрение, страх |    |
|                 |             |    |             |    | абс.  | %  | абс.   | %  | абс.   | %  |
| Смысловые       | 23          | 66 | 12          | 34 | 21  | 60 | 6  | 17 | 4  | 11 |
| Психологические | 9           | 26 | 31          | 89 | 2   | 6  | 16   | 49 | 19   | 54 |

Данные, представленные в сводной таблице, позволяют сделать вывод о том, что существует определенная связь между трудностями, возникающими у педагогов в профессиональном общении, и эмоциональным профилем их личности. Вместе с тем эта связь неоднозначна: в большинстве случаев смысловые барьеры в общении возникают у тех учителей, в чьем эмоциональном мире доминируют переживания, свидетельствующие об ответственном отношении к своему делу. Это такие эмоции, как радость, стыд, сочувствие, интерес. Вместе с тем эти эмоции соседствуют



с такими переживаниями, как горе, страдание, страх, что является лишним доказательством того, что учителям не безразличны их отношения с субъектами их профессионального взаимодействия.

Наряду с эмоциями, выступающими показателями профессиональной заинтересованности педагогов в содержании своего труда, проявляются и крайне негативные переживания, которые несовместимы с педагогической деятельностью. Такими эмоциями являются отвращение, гнев и презрение. К счастью, такие эмоции встречаются гораздо реже, чем другие переживания, кроме того, они не являются ярко выраженными. У большинства педагогов выявлен повышенный уровень эмоциональной возбудимости, что и нашло свое отражение в составлении типичных эмоциональных профилей.

Из вышеизложенного можно заключить, что сфера педагогического общения для учителей является не просто важной составляющей их профессиональной деятельности. Она выступает в качестве довольно значимого самостоятельного компонента, который может либо затруднять, либо облегчать процесс вхождения личности в педагогическую профессию, а человек, посвятивший ей свою жизнь, – испытывать или удовольствие, или неудовлетворенность от своей работы только потому, что не удается наладить плодотворные контакты со своими воспитанниками и коллегами. При этом следует помнить, что психологические и смысловые барьеры тесно связаны. Неприятие личности ведет и к неприятию или искажению сообщаемой ею информации, а различного рода недопонимания могут вызвать стойкие отрицательные эмоции, например, страха, стыда и вины.

Таким образом, на основании проведенного исследования мы можем сделать общие выводы:

1. Педагоги, главным орудием профессиональной деятельности которых является общение, испытывают серьезные затруднения как в установлении контактов с учащимися, так и в налаживании отношений с коллегами. При этом большинство из них испытывают трудности именно в общении с коллегами, что является серьезной проблемой, потому что ведет к нарушению психологического климата в профессиональном коллективе.

2. У педагогов, испытывающих затруднения в профессиональном общении, чаще всего проявляются отрицательные переживания: доминируют такие эмоции, как горе, страх, стыд, гнев.

3. Чаще всего трудности в общении и различного рода психологические защиты проявляются у педагогов с повышенной эмоциональной возбудимостью.

4. Для оказания помощи педагогам в продуктивной организации общения как с учащимися, так и с коллегами требуется проведение специальной работы по овладению эмоциональными переживаниями, которые чаще всего являются главной причиной затруднений в профессиональном взаимодействии.

## Л и т е р а т у р а

Целуйко В.М. Психологические основы педагогического общения. М.: Гуманит.-изд. центр «ВЛАДОС», 2007.



## Раздел 10. ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*С.В. Машкова, С.В. Сергеева*

### **Проблема развития экологического сознания младших школьников в экологической психологии**

The article is about the problem of junior school children and their ecological conscience development from the perspective of ecological psychology. The main emphasis is placed on the diagnostic methodology development. The author tries to find out effective methods of ecological understanding by researching the ecologically sufficient behavior.

*Ключевые слова: экологическая психология, экологическое сознание, методы экологической психодиагностики, формы экологического образования.*

Экологическая психология – относительно новая отрасль психологической науки, однако ее значение в современном мире стремительно растет. Социокультурная ситуация характеризуется глубочайшей экологической деформацией и вынуждает нас обратиться к проблеме отношения человека к природному миру, а также к внутренней природе самого человека, его развития как явления, двуединого по своей биологической и социальной сущности. Формирование экологического сознания и экологически сообразного поведения, экологической компетентности личности может происходить на разных уровнях социального устройства: через политику, экономику, просвещение, телевидение и т.п. Школьное образование в этом ряду занимает одно из важнейших мест.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения в качестве цели образования определил развитие высоконравственного компетентного гражданина России, а одним из приоритетных направлений – экологическое образование подрастающего поколения. Современная образовательная система должна в первую очередь обеспечивать развитие духовно-нравственной сферы обучающихся как системы их жизненных установок и ценностей общечеловеческого плана, прежде всего по отношению к окружающей природе, другим людям и самому себе как существу не только социальному и культурному, но и природному. Иначе говоря, речь идет о формировании сознания и в первую очередь – сознания экологического.

Анализ практики российской школы показывает, что, как правило, содержание работы и учебные программы по экологическому образованию строятся в логике традиционного обучения. Это означает, что педагоги ограничиваются формированием набора предметных знаний, а психологические закономерности развития ребенка и его сознание остаются невостребованными. При этом чаще всего не учитываются психологические особенности формирования экологического сознания в качестве исходной основы, а также такие необходимые для формирования экологического сознания ребенка психодидактические действия, как диагностика и тренинг экологического сознания [3, с. 81].

Изложенное выше свидетельствует о потребности широкого внедрения в практику учебного процесса психологических аспектов экологического образования детей с позиций экологической психологии. За последние десять лет экологическая психология утвердилась как самостоятельное направление теоретических, экспериментальных и прикладных разработок, предметом изучения которого является развитие индивидуального и группового экологического сознания.

Экспериментальные исследования в области экологической психологии концентрируются вокруг двух ведущих вопросов. Во-первых, это психологические проблемы становления экологического сознания и отношения личности к миру природы. Разработка методов формирования и развития экологически ориентированного сознания детей и подростков – одна из ведущих задач экологической психологии. Во-вторых, экпсихология исследует проблемы, связанные с влиянием разнообразных внешних факторов на психологическое состояние и психическое здоровье современного человека.

Одним из феноменов экологической психологии, изучающей развитие психики и сознания человека в системе «человек – окружающая (социальная и природная) среда», является экологическое сознание. Понятие «экологическое сознание» тесно связано с понятиями «экологическая культура» и «экологическое поведение человека». Экологическое сознание – это совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношений к природе, стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты [1, с. 80].

Исследователи в области экологической психологии (С.Д. Дерябо, В.И. Панов, Г.В. Шейнис, В.А. Ясвин) рассмотрели различные подходы к психологическому измерению и описанию субъективных отношений развивающейся личности к миру природы, представили разработанный комплекс методик экологической психодиагностики, позволяющий достаточно полно характеризовать субъективное отношение человека к миру природы.

Диагностика типа экологического сознания строится по параметрам, представляющим выражение субъективного отношения личности к природным объектам в таких сферах психики, как *эмоциональная* (эмпатия, симпатия, антипатия) – восприятие природы как объекта эстетики, этики, жизни; *познавательная* – природа как объект познания и как условие обитания; *поведенческая* (практическая) – природа как объект и субъект действия; *поступочная* – отношение к природе выступает в качестве субъектного средства нравственного самоопределения и самоутверждения) [1, с. 98].

В практической деятельности МОУ начальная школа – детский сад № 3 Дзержинского района г. Волгограда уделяется особое внимание развитию экологического сознания детей, а также мониторингу эффективности экологического образования. На базе этого учреждения работает городская экспериментальная педагогическая площадка по теме «Формирование экологически сознательного поведения у дошкольников и младших школьников в условиях образовательного учреждения начальная школа – детский сад» (науч. рук. С.В. Машкова – канд. пед. наук, доцент Волгоградского государственного социально-педагогического университета и ВГАПКРО). Координационным центром в эколого-педагогическом эксперименте является научно-исследовательская лаборатория «Экология и личность», в рамках которой проводятся консультации, семинары, круглые столы, обсуждаются результаты диагностики развития экологического сознания и экологически сознательного поведения субъектов образовательного процесса.

В психологическом исследовании по развитию экологического сознания у детей младшего школьного возраста принимали участие обучающиеся вторых классов, всего 46 человек. Особый интерес у нас вызвала системная психологическая типология субъективного отношения к природе. В этой типологии тип отношения определяется доминирующим структурным компонентом отношения [1]. Для выявления типа доминирующей установки по отношению к природе через выбор ассоциации была проведена методика «ЭЗОП» [2, с. 81]. Результаты показали, что 20 обучающихся 2-х классов воспринимают природу как объект красоты, т.е. у них преобладает эстетическая установка; 12 – как объект пользы (прагматическая установка); 5 – как объект охраны (этическая установка); 4 – как объект изучения (когнитивная установка). У трех обучающихся доминирующей установкой является отношение к природе как к объекту красоты и пользы, у одного – как к объекту красоты, пользы и охраны, у другого – как к объекту красоты, пользы, изучения и охраны.

Полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости включения в процесс экологического образования младших школьников эколого-развивающих ситуаций, разнообразных приемов и форм работы с детьми по организации живого общения с природой, развитию восприятия

природных существ, раскрытию ценностей природы путем организации систематических наблюдений, позволяющих осознать уникальность природного мира, воспитанию отношения к миру природы с учетом структуры и механизмов развития экологического сознания. В работе экспериментальной педагогической площадки экологической направленности широко реализуется практическая и исследовательская деятельность детей на экологической тропе, разработанной на территории МОУ, как важной составляющей образовательной среды развивающего типа, где формируется субъективное отношение обучающихся к миру природы.

Проблема диагностики и развития экологического сознания личности требует новых разработок и внедрения в практику работы образовательных учреждений методологических принципов развития отношения к природе, внесения соответствующей коррекции в учебно-воспитательный процесс, а также поиска новых форм работы с родителями по повышению уровня их экологического сознания и соответствующего качества поведения. Необходима реализация в образовательных учреждениях диагностических методик, позволяющих комплексно выявить уровень развития экологического сознания детей. В настоящее время в лаборатории «Экология и личность» ведется активная работа по поиску диагностического инструментария, позволяющего определить у детей дошкольного и младшего школьного возраста уровень сформированности ценностного отношения к природе, уровень развития субъективного отношения к миру природы, выявить ведущий тип мотивации взаимодействия с природными объектами и другие компоненты экологического сознания.

#### Л и т е р а т у р а

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методика диагностики и коррекции отношения к природе. М., 1995.
2. Мониторинг экологической культуры детей и подростков в образовательных учреждениях / под ред. Л.И. Буровой. Череповец : ЦПК УО, 2003.
3. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М. : Наука, 2004.

#### **В.И. Панов**

#### **Экопсихологический взгляд на развитие и сохранение детской одаренности\***

The article discusses children's gifts and ecopsychological approach to the development of the mind. For the development of the giftedness, we apply the ontological paradigm. We research the behavior of gifted children in difficult situations, as a means of conservation their giftedness

*Ключевые слова: одаренность, развитие, сохранение, онтологический подход, экопсихологический подход, образовательная среда, критические ситуации.*

Когда говорят об экологии применительно к школьному образованию (обучению и развитию), то обычно это ассоциируется прежде всего с сохранением здоровья детей в школьной образовательной среде. И это естественно. Во-первых, потому что экология, наряду с природоохранными смыслами, чаще всего понимается именно как сохранение здоровья человека в экологически неблагоприятных условиях окружающей среды. Во-вторых, в последнее десятилетие все чаще звучит термин «дидактогения», которым обозначают неблагоприятное влияние методов обучения и вообще школьной образовательной среды на психическое и физическое здоровье детей школьного возраста. Причем в качестве основного аргумента приводятся данные Министерства образования РФ о том, что в школу в среднем поступают 20% детей, здоровье которых ниже нормы, а выходят после ее окончания уже 80% нездоровых детей, поэтому для российского образования действительно в настоящее время все более актуальной становится проблема сохранения здоровья подрастающего поколения [12].

---

\* Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект №10-06-00434а).

В максимальной мере это положение относится и к одаренным детям (детям с признаками одаренности), поскольку достаточно большой процент особо одаренных детей относятся к группе риска по показателям как физического, так и психологического (и даже психического) здоровья.

Как показывают исследования, чаще всего эта проблема рассматривается в контексте проблемы учебной перегрузки школьников и, естественно, физиологических (сангигиенических) требований к организации учебно-воспитательного процесса.

Согласно экопсихологическому подходу (в дополнение к здоровьесберегающему смыслу экологии), экология обучения и развития одаренных детей включает понимание и практическую реализацию того, что образовательные технологии и образовательная среда для одаренных детей (как, впрочем, и для любых детей) должны соответствовать *природе психического развития и развития одаренности* как предельной форме развития психики конкретного человека.

Однако здесь мы сталкиваемся с трудностью в понимании того, что такое одаренность и какова ее природа. Как известно, к настоящему времени в психологии так и не сложилась общепринятая теория одаренности и тем более – общепринятое представление о ее природе [1; 3; 5; 6; 8; 9; 11]. Ситуация такова: сколько существует исследователей одаренности, столько и разных теоретических точек зрения на понимание того, что такое одаренность и какова ее природа. Более того, о природе одаренности вообще мало говорят. Чаще говорят о предпосылках одаренности: природных (в смысле физиологических и генетических), социальных, психологических и др.

Основная причина разноликости теорий и моделей одаренности заключается в том, что исходным основанием для экспликации одаренности в качестве предмета психологического исследования выступают различные ее проявления, чаще всего уровень развития способностей. При этом отечественные специалисты по одаренности сходятся во мнении, что одаренность не сводится к способностям (Б.М. Теплов). Добавим – ни к одному из своих проявлений, поскольку одаренность – это системное качество психики [6; 9].

Естественно, возникает вопрос: если одаренность не сводится ни к одному из проявлений, то правомерно ли вообще ставить вопрос о психологической природе одаренности, т.е. о наличии такой психической реальности, которая лежит в основе ее разноликих проявлений в развитой, феноменологической форме, хотя и не сводится ни к одной из них?

Согласно экопсихологическому подходу, такое понимание одаренности возможно, однако это требует перехода к онтологической парадигме полагания психики и, соответственно, одаренности в качестве объекта и предмета исследования. К онтологической – в смысле понимания психики как особой формы бытия, обретающей свою действительную форму существования во взаимодействии ее субъекта с окружающей средой, природной и социальной. При таком подходе одаренность рассматривается как системное проявление творческой природы психики и ее развития (речь идет именно о творческой природе психики как природной формы бытия, которая естественно проявляется в творческой активности человека, но не ограничивается ею и не сводится к ней), которая в своем развитии, проходя разные этапы становления, обретает предельную (высшую) степень и индивидуальную форму своего проявления в психике конкретного человека посредством его взаимодействия с окружающей средой [6; 7].

В качестве фундаментальных проявлений психической реальности обычно выделяют три ее вида: психические процессы (зрительные, мыслительные, эмоциональные и т.д.), психические состояния (страсть, скука, творческий порыв и т.п. состояния психики индивида, для которых характерно единство восприятия, переживания и поведения) и личностные свойства данного индивида («талантливый человек») [2]. В соответствии с этим одаренность как психическая реальность, конкретно воплощаемая в психике данного индивида, может рассматриваться [6; 7] в виде:

– психического процесса, который обуславливает избирательный интерес, эмоциональную включенность и высокую успешность при выполнении деятельности того или иного вида (при наличии соответствующих природных задатков и соответствующей ситуации развития такая «процессуальная» способность может развиться в одаренность, но может так и остаться на уровне высоко-



го уровня развития отдельной способности; например, наличие абсолютного музыкального слуха может послужить основанием для музыкальной одаренности, но не обязательно);

– психического состояния как функционально-ситуативного единства всех сфер психики (телесной или соматопсихической, эмоциональной, интеллектуальной, личностной и духовно-нравственной), которое возникает достаточно часто для того, чтобы данный индивид имел желание искать и создавать ситуацию для его переживания, проживания и личностного самоутверждения, но которое пока еще не является для данного индивида «смыслом его жизни» (такие состояния хорошо иллюстрируются известным восклицанием «Эврика!!!»). В качестве примера можно обратиться к личному опыту – ведь практически каждый из нас хотя бы раз в жизни пережил состояние открытия, озарения, творческого порыва и достижения, в котором соединялись воедино интеллектуальная, эмоциональная и даже физическая (телесная) напряженность, приносящая радостное удовлетворение: «Удалось! Получилось!»);

– черты личности, или (что то же самое) структуры сознания данного индивида, которая выражается в присущей ему постоянной потребности в проявлении своей одаренности и поэтому выступает ведущим фактором (стимулом) его психического развития (именно эта черта определяет основной его «смысл жизни» («отними его, и он умрет, зачахнет») в любых ситуациях и при выполнении любых видов деятельности («он даже когда кашу ест, и то что-то изобретает»), а особенно в деятельности, к которой он имеет интерес; примером служат именно особо одаренные дети).

Отсюда следует ряд позиций, определяющих специфику экопсихологического подхода к одаренности [6; 7]:

1) одаренность как проявление творческой природы психики может присутствовать в психике конкретного человека как в актуальной форме (явная, проявленная одаренность), так и в форме возможности (скрытая, потенциальная одаренность);

2) актуализация творческой природы психики в виде одаренности возможна лишь при наличии природных и социальных условий, обеспечивающих ее проявление в форме природных задатков, склонностей и способностей. Понятно, что эти условия могут как способствовать проявлению и развитию одаренности, так и, напротив, создавать внешние или внутренние барьеры для ее проявления и развития;

3) одаренность не сразу становится ведущей структурой сознания (чертой личности) одаренного ребенка – она последовательно проходит стадии психического процесса, психического состояния и лишь затем превращается в структуру сознания ребенка и ведущий фактор его психического развития;

4) единицей анализа развития одаренного ребенка должна выступать ситуация развития как система, взаимодействующими компонентами которой являются в равной мере ребенок с его природными задатками и склонностями и семейные, образовательные и иные социальные условия.

Принципиально отметить, что указанные средовые условия могут как способствовать, так и препятствовать проявлению и развитию одаренности и личности данного ребенка. Почему? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо более подробно рассмотреть, что такое одаренность как ведущий фактор психического развития и поведения одаренного ребенка.

Одной из наиболее характерных особенностей одаренных детей является их ненасыщаемая познавательная потребность и глубокое погружение в процесс выполнения интересующей их проблемы [14]. В психологическом плане столь сильная концентрация всех сфер сознания ребенка на выполняемой им познавательной задаче приводит к особому психическому состоянию [13]. Для этого состояния характерны определенные особенности.

Во-первых, по своей природе оно представляет собой актуализацию творческой природы психического развития посредством и в форме выполнения данной познавательной задачи. При этом в зависимости от индивидуальных особенностей проявления одаренности у данного ребенка эта задача не обязательно должна иметь собственно творческий (креативный) характер, но она обяза-

тельно должна удовлетворять познавательную потребность этого ребенка как проявление творческой природы самой психики.

Во-вторых, данное состояние переживается одаренным ребенком очень сильно и подчиняет себе все другие сферы психики. Оно подобно состоянию аффекта, т.к. по своей глубине, эмоциональной насыщенности и масштабности оно здесь-и-теперь превышает актуальные границы личностного сознания этого ребенка в ситуациях обыденной жизни. По этой причине именно данное состояние становится ведущим фактором в становлении сознания и, соответственно, социализации одаренного ребенка (в отличие от других детей, для которых в этом качестве чаще всего выступают состояния, переживаемые ими в ситуациях обыденной и учебной жизни, не требующих столь полной самоотдачи, например, переживания, возникающие в ходе общения и взаимодействия с другими людьми (сверстниками или взрослыми) при решении не познавательных, а личностных, бытовых и т.п. задач). Иначе говоря, психические состояния, которые одаренный ребенок проживает в ситуациях своей интеллектуальной активности (удовлетворения познавательной потребности), являются более интересными и богатыми по своему содержанию, чем реальные ситуации окружающей его жизни. И в этом смысле они оказываются *более реальными для него, чем окружающая его реальная действительность*. Иными словами, те виды деятельности, посредством освоения которых одаренный ребенок находит удовлетворение своей одаренности, становятся ведущими для его психического развития.

Более того, чем чаще и эффективнее проживает ребенок свою одаренность как особые психические состояния, тем чаще это состояние начинает предопределять (антиципировать) его восприятие, мышление и поведение в целом. Вследствие этого оно становится постоянной структурой его сознания, предопределяющего (антиципирующего) проявления его психической активности и тем самым ограничивающего его психическое развитие сферой присущей ему одаренности. В данном случае речь идет о преимущественном развитии интеллектуальной сферы психики, быть может в ущерб развитию других сфер психики этого ребенка (телесной, эмоциональной, личностной, духовно-нравственной).

Отсюда проистекает вывод о принципиальном различии в психологическом механизме социализации одаренных детей и детей «обычной нормы». Имея опыт в решении трудных проблем и ситуаций познавательного характера, одаренные дети весьма часто не получают опыта в решении ситуаций социального характера, т.е. тех жизненных ситуаций, которые постоянно возникают в быту, общении с другими людьми, профессиональной карьере и т.д. К тому же решение этих ситуаций часто берут на себя взрослые (родители и учителя). Более того, по этой же причине одаренные дети могут даже «не видеть» этих ситуаций и трудности их решения. В связи с этим, попадая в жестко социализированные условия взрослой жизни, одаренные дети оказываются не готовыми к решению тех трудных жизненных ситуаций, которые она перед ними начинает ставить после окончания учебы в школе и вузе. Вследствие этого «плодами» их одаренности начинают пользоваться другие, имеющие способность видеть и решать проблемы социального характера, или эта одаренность, не имея «полю» для своей реализации, постепенно тает «в болоте» бытовых и иных социальных проблем.

В итоге мы приходим к пониманию того, что необходимым условием сохранения одаренности одаренных детей в будущей взрослой жизни является их подготовка к применению своих интеллектуальных возможностей *для формирования стратегии поведения в критических ситуациях*. При этом наряду со способами преодоления последних основное внимание должно быть уделено также развитию способности не попадать в трудные жизненные ситуации отрицательного характера, наносящие вред здоровью и личности одаренного, т.е. развитию превентивного, опережающего восприятия и отражения подобных ситуаций до того, как они свершились [13].

Подведем итоги:

1. Одаренность является системным качеством психики, и потому ее исследование и развитие не может быть сведено ни к одному из ее проявлений в виде только интеллектуальных, академических, художественных или иных способностей.

2. Вопреки господствующей традиции при обучении одаренных детей акцент с обогащения и углубления учебных программ следует сместить на использование этих учебных программ в качестве средства для развития не только познавательных возможностей, но и личности одаренного ребенка и собственно его одаренности. Иными словами, акцент в работе с одаренными детьми должен сместиться с «эксплуатации» одаренности (даже с благими намерениями) на создание условий для ее проявления и дальнейшего развития.

3. Содержание, методы и условия обучения школьника должны быть экологичными, т.е. чтобы не наносить вред физическому и психологическому здоровью школьника, они должны соответствовать природе физиологического, психического и социального развития детей школьного возраста.

4. Условия обучения должны быть настолько разнообразными и полифункциональными, чтобы каждый школьник мог найти свою «экологическую нишу» своего индивидуального развития, отвечающую его уже проявившимся интересам и способностям или же создающим возможность для проявления и развития еще непроявленных, скрытых интересов и способностей. В максимальной мере это относится к образовательной среде в дополнительном образовании.

5. Не только в массовой общеобразовательной школе, но даже в тех образовательных учреждениях, которые специально ориентированы на работу с одаренными детьми, учатся дети с разным уровнем и разными видами одаренности (с разными признаками): дети с ярко выраженной одаренностью, дети со скрытой одаренностью и дети с признаками одаренности. В связи с этим одним из условий обучения и развития детей с разными признаками одаренности является создание **образовательной среды** как системы условий и влияний, обеспечивающих возможность для проявления творческой природы развития учащихся и тем самым создающих возможность для проявления скрытых (потенциальных) интересов и способностей учащихся и в то же время – для развития детей с явными признаками одаренности.

6. Понятно, что напряженность образовательной среды может оказывать негативное влияние на эмоциональное состояние (тревожность) школьника и успешность его обучения. В то же время оказывается, что напряженность образовательной среды является фактором, необходимым для развития способностей и собственно одаренности одаренных детей. Однако детей надо готовить к преодолению трудных учебных и жизненных ситуаций, поэтому общее повышение стрессогенности социальной среды и напряженность образовательной среды в том числе ставят нас перед необходимостью эмоциональной и личностной подготовки детей школьного возраста к преодолению критических учебных и жизненных ситуаций.

#### Л и т е р а т у р а

1. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности : метод. пособие / под ред. В.И. Панова. М. : Мол. гвардия, 1997.
2. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М., 1964.
3. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 1997.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопр. психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
5. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской; сост. Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская. М. : Мол. гвардия, 1997.
6. Панов В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности // Прикл. психология. 1998. № 3. С.33–48.
7. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: экпсихологический подход. М. : Изд-во РУДН, 2005.
8. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. М. : Академия. 1996.
9. Рабочая концепция одаренности / под ред. В.Д. Шадрикова. М. : Магистр. 1998.
10. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избранные труды. М. : Педагогика, 1985. Т.1.
11. Учителю об одаренных детях / под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М., 1997.
12. Хромова Т.В., Панов В.И., Котягина С.Н. Экологические аспекты обучения и развития одаренных детей // Одаренные дети в контексте национальной модели непрерывного образования в Республике Казахстан : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 4–5 мая 2006 г. Астана, 2006. С. 29–30.

13. Хромова Т.В., Панов В.И., Котягина С.Н. [и др.]. Одаренные дети: опыт преодоления критических ситуаций : кол. моногр. / под ред. В.И. Панова, Т.В. Хромовой. Астана : РНПЦ «Дарын», 2009.
14. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. М. : Просвещение, 1996.

**В.Б. Челпанов**

### **Некоторые аспекты психологической безопасности школьников**

In the article the problem of mental health of pupils is discussed. Kinds of deviating behavior and threat of psychological safety of pupils in educational process are considered.

*Ключевые слова: девиации, угрозы психологической безопасности, школьники, экогении, эгогении, внутренняя картина болезни.*

Надо признать, что за последние десять лет резко изменились основные *виды поведения* школьников, все больше приобретающие черты отклонений (девиаций) от социальной, адаптивной, психической, медицинской и юридической норм.

1. *Пищевое поведение*, связанное с пагубными пищевыми пристрастиями (пивной алкоголизм, психоактивные вещества) или отказами от пищи (анорексия), употребление несъедобных веществ (горелых спичек вместо соли, перьев).

2. *Коммуникативное поведение* (психолингвистические стереотипы и психосемиотические признаки): возросло количество случаев речевой агрессии в школах, дома и на улице; нередко моральная психическая травматизация детьми друг друга (обидные клички, оскорбления, унижения чести и достоинства, «стигматы», мобинг в классах и др.), нарушение этики общения со взрослыми, зависимое и созависимое поведение.

3. *Полоролевое поведение* – изменение своего внешнего вида (имиджа) на имидж, свойственный противоположному полу (это считается модным, стильным и не вызывает критики со стороны членов референтной группы).

4. *Когнитивное поведение* – общее снижение грамотности, потеря познавательного интереса к знаниям об окружающем мире, тотальная компьютеризация и интернетизация свободного времени (досуга), вызывающая отторжение внутреннего мира ребенка от окружающей действительности и вторжение в виртуальную реальность, вплоть до полной аутизации и изоляции от жизни.

5. *Потребительское поведение*: распространенным явлением является вещизм, лозунгом которого стали слова одушевленных вещей из мультфильма про мальчика, попавшего в «Страну вещей»: «Не имей сто друзей, а имей сто вещей!», «Считается, что вещи служат людям, на самом деле люди служат нам!». При этом не всегда вещи необходимы для удовлетворения базовых потребностей, поскольку выросло число случаев бегства от комфорта, названного синдромом ухода и бродяжничества. Родители вместе с социальными педагогами и психологами не могут ответить на главный вопрос: «Почему же это происходит?» При этом часто родители подменяют вещизмом внимание к детям и всерьез считают, что они выполняют свои родительские обязанности.

Нормой жизни становится воровство денег у родителей. В случае же отказа от финансовой поддержки детей родители могут поплатиться жизнью. Некоторые родители, испытывавшие горе созависимости, лишают ребенка наследства и, таким образом, будущего. Наблюдается потребительское отношение к родителям, сверстникам, одноклассникам и лицам противоположного пола. Последнее особенно ярко проявляется в оскорбительных мнениях о девочках, девушках и женщинах на фоне искаженных представлений об окружающем мире.

6. *Агрессивное поведение* – выражается в различных формах уголовных и административных проступков по отношению к окружающим, часто без видимых причин (необоснованная, неумная агрессия), связано с жестоким обращением с животными и людьми.

7. *Виктимное поведение* – поведенческие черты потенциальной или реальной жертвы психического, морально-психологического или физического насилия, сопряженные с недостатками воли, страхом расправы, конформностью и зависимостью от старших (взрослых лиц) или более сильных сверстников.

Перечисленные девиации поведения нередко связаны с влиянием внешних и внутренних угроз психологической безопасности (ПБ) школьников в образовательной среде. К внешним угрозам ПБ личности школьника (*экогениям*) относятся *дидактогении* (школьные психогении), которые могут быть вызваны негативными чертами личности педагога и способствуют развитию дидактогенных неврозов у школьников. Особенно опасным состоянием является страх перед учителем, боязнь учителя, предметного окружения. По мнению Н.П. Бехтеревой, психофизиологический механизм осознанного и неосознаваемого страхов парализует неокрепшую психику ребенка и приводит к состоянию «эмоциональной тупости» или «моральному отупению» [1].

Внутренние угрозы ПБ школьника (*эгогении*) представляют собой пагубные самовлияния его личности на состояние собственной внутренней среды, проявляющиеся в виде школьных страхов (фобий).

Проведенный Н.В. Жутиковой анализ причин и последствий дидактогений у детей позволил нам конкретизировать и дополнить предложенную автором классификацию [2, с. 150–156] включением нескольких новых понятий: 1) *информационные дидактогении*, вызванные информационными перегрузками учащихся и влиянием на них негативной информации (в том числе со стороны учителей и педагогов); 2) *дидактопатии* – вторичные устойчивые болезненные психосоматические осложнения вследствие длительно повторяющихся дидактогенных неврозов; 3) *дидактофобии* – страхи перед учителем, боязнь учебного предмета, класса, классного и школьного коллективов. Считаем необходимым выделить также 4) *ятропатии* – различные хронические болезненные состояния, вызванные неэтичным поведением детского врача по отношению к больному школьнику; 5) *ятрофобии* – страхи школьника перед врачом, лечением, процедурами, боязнь поликлиник, людей в белых халатах, лекарств (назначений врача).

Проведенный нами психологический анализ педагогических конфликтов показал, что дидактогении, как правило, имеют смешанный характер, поскольку педагоги используют разные приемы ущемления достоинства учеников. Психологические обследования школьников в рамках всеобщей диспансеризации позволяют отнести дидактогении и дидактопатии к последствиям негативных педагогических влияний, под воздействием которых у детей нарушается поведение. Кроме того, мы считаем, что дидактопатии и дидактофобии представляют собой самостоятельные нозологические формы, а их возникновение обусловлено негативным влиянием образовательной среды, а также недостатками воспитания и дошкольного обучения.

Отметим, что образовательное пространство школы является частью конкретной городской среды. Поскольку школы г. Курчатова находятся на территории тридцатикилометровой зоны безопасности Курской атомной электростанции (КуАЭС), то образовательное пространство школ г. Курчатова нельзя считать полностью безопасным, особенно после радиационной катастрофы на Чернобыльской АЭС и на атомной станции «Фукусима» в Японии. В связи с этим у школьников-жителей города-спутника КуАЭС наблюдаются радиофобия (страх радиационного заражения) и онкофобия (страх заболеть раком). Это наглядный пример того, как внешняя угроза ПБ превращается во внутреннюю угрозу личности в форме страхов.

Выделяются различные аспекты ПБ, позволяющие расширить перечень внешних угроз. Соотнесем некоторые составляющие феномена ПБ с последствиями ее нарушения в образовательном процессе:

1) *последствия нарушений медицинской составляющей ПБ* – формирование внутренней картины болезни (ВКБ), уход в болезнь, ятрогении, ятропатии, ятрофобии – боязнь лечения, страх заболеть;



2) *последствия нарушений социальной составляющей ПБ* – социальная дезадаптация, социопатия, социофобии – русофобия, ксенофобия и др.;

3) *последствия нарушений педагогической составляющей ПБ* – школьная дезадаптация учащихся, дидактогении, дидактопатии, дидактофобии – страхи учителя, учебного предмета, школы, оценок и др.;

4) *последствия нарушений экологической составляющей ПБ* – фобии экологических и техногенных катастроф, радиофобия, онкофобия и др., особенно в городах-спутниках АЭС;

5) *последствия нарушений личностной составляющей ПБ* – деиндивидуализация и саморазрушаемость личности, деградация личности, состояния личностных затруднений жизнедеятельности человека – страдание, болезнь, страх и др.

Таким образом, перечисленные угрозы ПБ и последствия ее нарушений являются провоцирующими факторами, ухудшающими здоровье школьников, на фоне которых усугубляется ВКБ имеющих у ребенка соматических и психосоматических расстройств.

#### Л и т е р а т у р а

1. Бехтерева Н.П. Через тернии... // Наука и жизнь. 1990. № 8–10.
2. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. М. : Просвещение, 1988.

*M. R. Edelstein*

### **The Psychology and the New Warming War: Paradigm Writing as the Task of Educational Psychology**

Современная эпоха охвачена социальным, экономическим и экологическим кризисами, что приближает нас к переходу от холодной войны к войне глобального потепления и взаимному уничтожению. Этот процесс неизбежен, если мы не начнем освоение новой парадигмы устойчивости. Данная работа посвящена роли психологии высшего образования в продвижении этой трансформации.

*Key terms: sustainability, globalization, economy, psychology, education, transformation.*

**Introduction.** As we enter the second decade of the twenty-first century, an “aha moment” occurs. Worldwide, we have waged a continuing war against nature, successfully destroying the habitability of our only home, the Earth. I recently traveled to Uzbekistan to witness the Aral Sea disaster. As with climate change and panoply of other crises of sustainability, the fourth largest inland sea was transformed into a toxic desert by human decision. Such follies are, alas, not uncommon. In their wake, suddenly we realize that what we initially viewed as success is really a profound failure. This paper addresses the role for educational psychology in the urgent shift from our disastrous ways of thinking to a new sustainable paradigm.

**From Cold War to Warming War.** Our Problems stem from the unique character of the Modern era. The “cold war” involved a dualism between contesting world views equal in their penchant for large scale destruction and their contribution to global crisis (Edelstein et al 2007). Moderns, engage in magical thinking, socially constructing a “reality” which grants them a special place on earth, outside and above nature (Abram, 1996; Olsen, et al, 1993; Von Uexküll, 1984; White, 1967) and thus allowing them to have few qualms about destroying it. After the end of the Cold War, a subsequent unified era of globalization framed the new “global warming war,” pitting those who promote ecocide against those who seek ecological balance and healing. The resources of nature and of the least powerful were hijacked for the use of the modern consumer and an economic system that ignored fundamental costs assured that the balance sheet almost always went up. In the Cold War, mutual assured destruction forced shared inaction. In the Warming War, only shared action will prevent it.

**Our Failure to Think Sustainably.** Disconnected, we lost the basic common sense necessary to live sustainably. While living on a finite planet, we nonetheless developed the magical belief that there would always be more. This paradigmatic pillar served as a formula for conspicuous consumption of the few, but not for those not enslaved, colonized or impoverished. Supporting fictions included beliefs that technology can solve any problem, that growth is normal, that those with the most are most deserving and those without somehow were not deserving. The perceiver distances themselves from bad outcomes, believing “Since we are good people, we are unlikely to be the ones harmed and those that become victims must somehow deserve their bitter fate.” Risks born by modern activities are acceptable largely because we expect them to be borne by others, a necessary “collateral damage” required of in the production of wealth (Edelstein 2004; Olsen et al 1993).

Such magical beliefs are reinforced by systematic learning deficits. Even highly specialized scientific experts and technocrats have lost key commonsense lessons of science such as limits, carrying capacity, laws of energy and matter. We fail to grasp the implications of life on a finite planet with fast diminishing carrying capacity and habitability and a rising population demanding greater resources. And we have a tendency to respond in ways that manufacture Aral Sea-scale disasters. We are completely dependent on resources we can no longer find or afford and beset by uncertain and uncontrollable environmental, social and economic threats. Our situation is completely untenable.

Sustainability has emerged as the one word that best expresses what we have lost and what we want back. And countering the short term thinking that characterizes Modernity, it points to basic issues of equity that include the challenge to meet the needs of people today without sacrificing the ability of future generations to meet their needs (Bruntland 1987).

**Sustainability as the Successor Paradigm to the Modern Era.** The problems of our unsustainable society cannot be addressed piecemeal through business as usual in the existing paradigm. Rather, they require a fundamental make-over of society. As the successor paradigm to replace the Modern era, sustainability entails new ways of thinking, principles of organization and relationship, ideas of self and community and technologies and ways of living. It demands that we become paradigm writers and experimenters. This transformation represents an important new area for study and an arena for activism.

Drawing upon the classic work of Thomas Kuhn on “scientific revolutions” (1962), we can posit the key elements required for the abandonment of the ways of thinking and doing. What are Kuhn’s key rules for paradigm shift?

Paradigm change begins with some anomalous event or events challenging the integrity of the existing order. Such anomalous events cannot be addressed within the rules of the existing paradigm. The sustainability crises have certainly done this. They have created what I term “Environmental Turbulence.” The rules are no longer trusted (Edelstein, 2004).

Facing this challenge to the prevailing paradigm, its strongest adherents act to protect, repair, restore and perpetuate the old paradigm through denial, distorted information and/or force. There are ample examples of such resistance by the forces of growth, globalized corporatism and corruption. Perhaps of equal importance, the bulk of the global population lacks the organization, information or means to shift to sustainability. They are “disabled” in this regard [4] by their dependence for survival upon the systems, representatives and experts associated with the dominant paradigm.

These barriers are only overcome by the continuation of the anomalous events that undermine the old paradigm or the emergence of new ones. Eventually, issue advocates emerge to call attention to the challenge and establish its credibility. This legitimization of the anomaly and recognition that the old paradigm has failed results in what Kuhn called “a paradigmatic crisis.” The old way is recognized as failed. But transformation away from it is impeded because no new paradigm has emerged.

Eventually the disabling processes that enforce the old paradigm give way to a counter process that I term “enabling.” Activism and leadership emerges at the local, networked/local, regional, networked/regional, national, networked/national and international levels to provide alternative information, interpretation, social and political support and power to change. Pockets of new thinking interconnect and grow and experiment with alternative rules and beliefs that can serve as the basis for an alternative paradigm. As

a shift occurs from dependence to independence and interdependence, the counter process of “enabling” emerges (Edelstein, 2004). Instead of dependence on old expertise, people increasingly learn how to learn. Aided by the worldwide web, they enter into relationships of mutual learning. The importance of this transformation cannot be underestimated. Old assumptions can only be overcome with new learning.

Kuhn warns that paradigmatic shift demands both the failure of the old and invention of the new paradigm. To end the crisis, the new paradigm must be “fleshed out,” prove credibility by addressing the anomalous conditions that brought down the prior paradigm and be given widespread support. The success of this new alternative paradigm paves the way for a paradigmatic “revolution.” Lifescape and lifescape are not only altered, but the organizing principle behind them changes. Life makes sense along new lines.

The sustainability crisis has brought about just these conditions for a paradigmatic shift away from Modernity. The old paradigm has been deeply discredited. And, since the 1970s, a new paradigm has been under construction. With Peak Oil and other core resources, advancing climate change, and a looming world food and water crises, there is no time to spare. There remains the insidious danger that the shift will be usurped by efforts to superficially and rhetorically green the existing paradigm.

**Problems of Social Learning.** The transformation to sustainability must occur at all levels of social process, from the individual all the way up to global society. Accordingly, our attention must not only be to individuals but substantially to all levels of social learning. And at each of these levels of learning, the ability to supersede the existing paradigm tests our ability to learn at a meta-scale.

In the Club of Rome’s study titled *No Limits to Learning* [2], social blindness to limit conditions is explored by contrasting two modes of learning. “Maintenance learning” is limited by the presumptions of the existing paradigm and blindly supports the status quo. Expert specialists are trained to repair and maintain the system and to further its objectives. There is no attention to interdisciplinary or generalist approaches. There is action but little critical reflection.

In contrast, “innovative learning” is open and responsive to new information. It combines two key elements. On one hand, it is anticipatory, continually monitoring impacts from existing practice and testing the consequences of practices and system health to anticipate new developments. It is also participatory, preparing and engaging people in the tasks of monitoring and anticipating, valuing and decision making. While specialists have their place, the system’s intelligence is generalist and employs common sense and wisdom. Social learning rests predominantly on innovative learning.

Sustainability is an exercise in social learning. It requires key learning elements often missing from our education: It is critical, interdisciplinary, experiential and field oriented (local and global), promotes the knowledge needed for sustainable choices, and employs an innovative learning process that is anticipatory and participatory. It is inherently constructivist in its approach. And it utilizes such forms as social networking, Web 2.0 and face-to-face meetings to link collaborators, share information and expertise; provide mutual support and mutual learning.

Because so many of these elements are rare in society, including in our institutions, there is a need to build the learning capacity of the institution or community before sustainability actions can succeed. An important challenge in doing so is that sustainable change requires unlearning conventional approaches while learning new ones. Links across institutional partitions are needed for an “interdisciplinary and integrated” approach.

It is a problem of too much of the wrong (specialist) education and not enough of the right learning to learn. Although perhaps well educated, people are ill prepared with the knowledge they need; often they are over trained in disciplinary or technical fields that force them to disengage from the real world. They may look at what is happening every day and never see it.

Social learning is a challenge where people are preoccupied with consumption and pleasure when times are good and with debt and overwork when they are not. In neither situation is the public attentive or engaged; necessary conditions for democratic involvement are absent.

A key dynamic used to dodge change is what my wife, Lyudmila Smirnova, and I have termed “social recidivism.” Rather than experiment with new unknown conditions, it is easier to revert back to well tested approaches. Dominated by a “culture of contamination” (Edelstein, 2004; Edelstein et al, 2007),

it is hard not to replicate the same old problem set only in new permutations. For example, what I term the “engineers fallacy” (Edelstein 2004) is repeated like a broken record across the planet with too little learning from mistakes. As with the Aral Sea dilemma, the focus on “how to” replaces the consideration of “should,” illustrating that we cannot learn our way out of the paradigm’s blind spots by employing the tools of the paradigm for that learning. Lyudmila’s work on this topic explores the exploding online opportunities for learning, now fed by Web 2.0 tools that are inherently constructivist in nature and offer an open-ended information sharing source that stretches far beyond the providence of education. Importantly, this new on-line world may serve as a meta-tool for paradigm building, facilitating new “third path” approaches for defining new ways for how you get from here to there. Such approaches demand stages of meta-analysis and thinking and the employment of innovative learning. And it must be conceived and directed from within the new paradigm rather than the modern Culture of Contamination [4].

**Universities as Lead Institutions.** As professors and intellectual leaders, we must take on the task of social transformation. Our Universities must be made into lead institutions. Our students must be empowered to act for their future stake. And we must become inventors, writing the future script even while we create experimental and corrective processes to edit our errors.

Institutions of higher education are the best innovators for the new sustainable paradigm and experimental contexts for creating sustainable change. They are generally in a position to take concrete actions for sustainability. They have capabilities to do research, innovation and evaluation. They can offer observable and replicable models for the larger society. They are able to train leaders for sustainability and to do outreach and capacity building. Yet, our institutions are often tradition bound and loath to change. However, if we cannot remake our institutions as a model of sustainability, how can we expect to transform the rest of society?

This transformation must bridge the “4 C’s of Campus Sustainability”: curriculum, campus as a physical environment, institutional culture and the impacts of the institution on community. Each serves as a realm for observation and analysis, innovation and trial, evaluation and refinement and the creation of new paths. Cumulatively, they represent the interacting parts of a sustainable whole. As Table illustrates, each is supported by specific sustainable actions and offers a unique context for sustainable learning (see Edelstein 2004b and 2009).

**4C’s, Learning and Examples**

| Context    | Actions, example   | Learning             | Literacy examples   |
|------------|--|----------------------|---|
| Curriculum | Require a core course on sustainability for all students; add sustainability components to all majors; require all students to take one sustainability elective; offer sustainability major programs   | Ecological Literacy  | Understanding the key laws of science as they apply to the practice of life; understand the sustainability crisis that spurs change; prepare to participate to change           |
| Culture    | Build sustainable activities into campus events; promote sustainable on campus behavior; create a functioning campus community; align the mission statement with sustainability; sign the Talloires Declaration and the President's Climate Challenge.               | Sustainable Values   | Taking responsibility for the consequences of actions and valuing the importance of future generations; select appropriate means for appropriate ends defined by sustainability |
| Campus     | Use green management for landscape, maintenance, green design for buildings, minimize hazardous materials, recycle   | Sustainable Behavior | Reducing consumption, use of electricity and water and increase recycling; achieve high efficiencies  |
| Community  | Buy locally; support sustainable businesses, offer a «sustainability shop» to help communities solve problems; run expos and conferences for community members, run community events that highlight learning and celebrate achievement; be a model for the community | Community Literacy   | Knowing how to mobilize civil society through social networks; diffusion and infusion of new thinking and approaches throughout the community                                   |

We now realize that college is neither a miniature representation nor a mirror of the society around it. In key ways, it instead exaggerates society through the potential for reflective experiment and study of the dynamics of the larger world. It is the perfect place to invent and implement a sustainable paradigm and to model the outcomes for the rest of society. It is no microcosm. It is a macrocosm!

**MASS and the Concept of Sustainability Studies.** My colleagues and I advanced the idea of a Masters program in Sustainability Studies in the mid- 1990s, but it was not until this year that we were approved to offer it. Unlike many programs that have emerged in the past few years themed to sustainability, our program makes no effort to specialize on some aspects of sustainability at the expense of others. We seek to examine the transformation to a sustainable paradigm and prepare students to serve as leaders and change agents in bringing it about.

Ours is a two year masters program. Students take two courses per term and do field work in the intervening summer. In the first term, they study the underpinnings of sustainability from the sciences and social sciences. In the second they study economic sustainability and the methods most useful to the field. Summer is spent interning, researching, engaging in targeted travel and defining their thesis project. In the second year they study policy aspects of sustainability and participate in a studio project working on real sustainability issues in the field. They also undertake their master's project, which is refined and completed during the final term, concurrent to a community seminar series bringing key practitioners to campus.

As generalists, our students will have the flexibility to work comprehensively in any and all aspects of sustainability, including community, institutional, corporate and governmental levels. Our intent is not only to graduate fine practitioners but to help build the study of sustainability as a vital and generative social process.

**Conclusion.** There are ample records of world civilizations that have come and gone. We know that our time is up unless we can change our society in real time, while we are living in it and so that we are ourselves affected by the outcomes. Our students know they themselves are on the front lines; changes wrought by the unsustainability of current practices will occur during their lifetimes and they will bear the brunt. Sustainability is thus the logical organizing principle for student action. The ultimate definition of student success will be their preparation as innovative learners for sustainability and not blind replicators and maintainers of a failed Modern paradigm. Our role is to facilitate and guide them, but they will be the ones who generate the next paradigm.

#### References

1. Abram, D. *In the Spell of the Sensuous*. N. Y. : Vintage, 1996.
2. Botkin J.W., Elmandrja M., Malitza M. *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap*. N. Y. : Pergamon, 1979.
3. Bruntland G. H. *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment & Development*. N.Y. : Oxford University Press, 1987.
4. Edelstein M.R. *Contaminated Communities: Coping with Residential Toxic Exposure (Second Edition)*. Boulder, Co.: Westview Press/Perseus Books, 2004.
5. Edelstein M.R., Tysiachniouk M., Smirnova L.V. *Cultures of Contamination: Legacies of Pollution in Russia and the U.S. Vol. 14 of Research in Social Problems and Public Policy*, Elsevier, 2007.
6. Edelstein M.R. *Sustaining sustainability: lessons from Ramapo College* // Peggy Bartlett, Peggy and Chase, Geoff (Eds.) *Sustainability on campus: stories and strategies for change*. Cambridge, MIT Press, 2004.
7. Edelstein M.R. *Ecological Literacy in the Undergraduate Curriculum: Ramapo College of New Jersey's Pioneer Sustainability Curricular Infusion Project* // Janice Woodhouse (Issue Editor) *The Place for Sustainability in Higher Education, Special Issue of Thresholds in Education*. 2009. Vol. XXXV. Nos. 1 & 2. Spring/Summer.
8. Kuhn T. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago : University of Chicago Press, 1962.
9. Olsen M., Lodwick D., Dunlap R. *Viewing the World Ecologically*. Boulder: Westview, 1993.
10. Von Uexküll T. *Ambient and Environment: Or Which Is the Correct Perspective on Nature?* // *International Association for the Study of People and Their Physical Surroundings*, West Berlin, West Germany. 1984. July 25–29.
11. White L. Jr. *The Historical Roots of Our Ecologic Crisis* // *Science*. 1967. 155: 1203–1207.



**Н.П. Яловая, О.П. Бурко**  
**Формирование экологического мышления у студентов строительных специальностей технического вуза**

The article raises the problem of the ecological thinking development of the future civil engineers which means not only mastering the special skills and knowledge, but also assumes motivation creation to increase the level of erudition in the sphere of nature and the humanities.

*Ключевые слова: экологический кризис, экологизация сознания, экологическое образование, экологическое мышление, урбоэкосистемы, экосетевые структуры.*

Перед человечеством в настоящее время стоит ряд сложных проблем нового осмысления жизни. Одна из них – современная экологическая ситуация. Уже к концу XX в. особенно сильно стали проявляться признаки глобального экологического кризиса и техногенной эволюции городов. Становится очевидным, что преодолеть надвигающийся глобальный экологический кризис, оставаясь в системе ценностей традиционного потребительского природопользования, становится невозможно. Этот кризис – лишь часть общего кризиса современной цивилизации, затрагивающего всю систему внутриобщественных отношений, в том числе и духовную жизнь человека. Экологический кризис – это еще и мировоззренческий, философско-идеологический кризис, поэтому решить проблемы взаимодействия человека с окружающей средой невозможно без экологизации всего процесса социально-экономического и духовно-культурного развития общества. Важно заложить у будущих молодых специалистов основы экологически устойчивых структур производства и потребления, экологически обоснованной экономической политики и управления. При этом недостаточно дать студентам только информацию о существовании экологических проблем и путях их устранения. Главное заключается в выработке у специалиста внутренней потребности принимать адекватные экологически рациональные решения, т. е. в формировании у них экологического мышления.

Экологическое мышление представляет собой один из сложных типов мыслительной деятельности, т. к. предполагает такое отношение к природе, когда она воспринимается не только как среда обитания человека, но как единая самоорганизующаяся целостно-живая система мира. Экологическое мышление включает различные виды рефлексивных процессов: осмысление личностью своего места в мире и в картине природы Земли (мировоззренческая рефлексия); осознание проблемы взаимодействия человечества и биосферы (методологическая рефлексия); выбор новых ценностных ориентаций и идеалов (личностно-психологическая рефлексия); создание современной научной картины мира (внепарадигмальная рефлексия); выбор стратегии деятельности (личностно-организационная рефлексия) и т.д. [1].

Особую роль в формировании экологического мышления у студентов играют экологическое образование и воспитание. Оно призвано развивать экологическое мировоззрение, экологическую нравственность и экологическую культуру личности. Экологическое образование предполагает формирование убежденности каждого в объективной необходимости сохранять созданные природой и человеком ценности. Уровень экологической культуры личности определяется пониманием социальной значимости экологических проблем, их связи с политическими, социально-экономическими задачами человечества и отдельно взятой личностью, поэтому в учебно-воспитательном процессе должно быть обеспечено формирование основ экологического мировоззрения и действительного его осуществления.

В Брестском государственном техническом университете уровень экологического образования и воспитания студентов-выпускников строительных специальностей рассматривается с учетом особенностей строительной отрасли, в которую они будут направлены по окончании университета. Изучение экологических дисциплин делает исключительно актуальной задачу практического применения методов экологизации урбоэкосистем, их устойчивого проектирования и стро-

ительства, экологичной реконструкции и создания экосетевых структур. Будущие «архитектор», «инженер-технолог-строитель», «инженер-строитель» и «инженер-специалист по недвижимости» как основные участники процесса создания урбанизированной среды должны представлять, каким образом объекты их профессиональной деятельности будут влиять на окружающую среду и живые организмы, как будут взаимодействовать искусственная и естественная природная среда. От знания законов развития природы, основ экологии будет зависеть их профессиональное умение исключать негативное воздействие зданий и сооружений на окружающую среду, органично вписывать строительные объекты в природное пространство, помогать развитию биоурбосистем, одновременно повышая уровень жизни человека. Экологическое образование в вузе несет в себе качественное преобразование учебно-воспитательного процесса, соотношение мышления и действительности, разрешение противоречий между идеальным и материальным. Актуальность приобретает идея непрерывного экологического образования, сущность которого выражается в единстве развития экологического мышления и сознания, экологической культуры личности и общества.

Для формирования экологического мышления обучение и воспитание студентов необходимо вести по трем направлениям, формируя:

- 1) адекватные экологические представления;
- 2) отношение к природе;
- 3) систему технологий и стратегий взаимодействия с природой [2].

Таким образом, перед экологическим образованием и воспитанием остро стоит вопрос о развитии экологического мышления личности, т. к. ускорение научно-технического прогресса требует от общества разрешения все более сложных проблем, создания новых технологий, которые снижали бы влияние деятельности человека на окружающую среду. Экологическое мышление будущих инженеров не только подразумевает овладение специальными знаниями, но и предполагает создание мотивации на повышение уровня образованности в сфере естественных и гуманитарных наук.

Поскольку формирование экологического мышления предполагает достижение глубоких изменений в способе мировосприятия людей, их отношении к природному миру, образование должно быть не предметным, а проблемным [3]. Только в этом случае студенты в полной мере смогут стать сознательными соучастниками воссоздания знания. Потребность внедрения такого подхода в процесс обучения обусловлена тем, что включенность будущих специалистов в наличную систему обучения (слушание – понимание – воспроизведение) формирует безынициативность. Только решение студентами познавательных творческих задач будет содействовать развитию у них способности к творческому процессу постижения знаний, что вместе с тем будет формировать навыки самостоятельного мышления.

Каждый выпускник должен быть элементарно экологически образован: во-первых, иметь представление об экологической опасности того или иного проекта; во-вторых, владеть знаниями об экологически обоснованных технологиях в данной области; в-третьих, иметь желание их применять. Архитектор и инженер-строитель должны обладать и общими знаниями, формирующими их экологическое мышление и культуру, и специальными, дающими возможность проектировать, вести экологически безопасное строительство и последовательно реализовывать экологические принципы в строительной отрасли. На реализацию всех этих задач и должно быть направлено экологическое образование и воспитание в техническом вузе, способствующее формированию экологического мышления у студентов.

#### Л и т е р а т у р а

1. Васильева В.Н. Формирование экологического мышления в процессе образования // Инновации и образование : сб. материалов конф. Сер. "Symposium". Вып. 29. СПб.: С.-Петербург. филос. о-во, 2003. С. 273–287.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996.
3. Алексеев С.П. Опыт непрерывного экологического образования в Санкт-Петербурге // Экология и жизнь. 1999. № 3. С.23–26.



## Раздел 11. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Л.В. Бондарева*

### **Противодействие в обучении: возможности использования в профессиональном образовании**

The article analyzes the phenomenon of counteraction in professional training of psychology students. Results of empirical research are discussed on opportunities to consider counteraction in training as a form of academic cooperation.

*Ключевые слова:* психологическое образование, противодействие в обучении, учебное сотрудничество.

Современные требования к образованию связаны с социальными ожиданиями к молодому специалисту – решать профессиональные задачи в быстро изменяющихся условиях, гибко на них реагировать, не изменяя при этом стандарты профессиональной деятельности. Молодые специалисты достаточно рано сталкиваются с проблемой противодействия неопределенности возникающих жизненных ситуаций нормам и требованиям выполняемой ими деятельности. В связи с этим вопросы о том, готов ли выпускник к противодействию, какой опыт противодействия он получил в вузе и можно ли рассматривать противодействие как конструктивную форму учебного сотрудничества, представляются актуальными для психологии образования как в теоретическом, так и в практическом отношении.

Интерес к исследованию феномена противодействия до недавнего времени был представлен в социально-психологических исследованиях, чаще всего в психологии бизнеса, военной психологии, рассматривающих противодействие как ответ на угрозу, нечестную конкуренцию и предполагающих необходимость ответного действия или защиты.

В последнее время к проблеме противодействия обращаются и психологи образования, отмечая при этом как разрушительное («противодействие обучению»), так и конструктивное его влияние на обучение [1; 2; 3].

Восходящий к идеям Л.С. Выготского образ обучения, ведущего к самоизменению, определил культурно-исторический и деятельностный векторы развития отечественной педагогической психологии, выделив в качестве значимых условий его реализации учебное сотрудничество (форма обучения) и учебную самостоятельность как умение учиться (цель обучения).

В вузовском обучении указанные условия имеют свою специфику, определяемую прежде всего *задачами* будущей профессиональной деятельности и *компетенциями* как профессионально значимыми способностями применять знания, умения и личностные качества. Очевидно, что и учебное сотрудничество, и учебная самостоятельность имеют качественное своеобразие в обучении студентов. Оно определяется не только успешностью присвоения новых знаний и способов действий с ними, но и возможностью преобразовывать их, перестраивать в связи с новыми задачами, другими словами, *противодействовать* однозначности, ригидности формируемых компетенций. Эмпирическая проверка вопроса о возможностях рассмотрения противодействия в обучении как вида продуктивного сотрудничества состояла в выявлении представлений студентов о противодействии в процессе обучения, трудностях и возможностях студентов при его использовании в учебных ситуациях.

Эмпирическое исследование противодействия в профессиональном обучении студентов было проведено на базе Летней психологической школы (ЛПШ), организованной факультетом психологии и социальной работы Волгоградского государственного социально-педагогического универси-

тета. ЛПШ создает особый формат деятельности, который дает возможность студентам обсуждать с преподавателями спорные вопросы в неформальной обстановке, кроме того в школу, как правило, приезжают самостоятельные, инициативные, критичные студенты, заинтересованные в новом знании, готовые участвовать в дискуссиях, отстаивать свою точку зрения.

Исследование включало авторскую анкету «Противодействие в обучении развивает обучающегося», которая служила своеобразной ориентировочной основой дальнейшего обсуждения вопросов, представленных в анкете. В исследовании участвовало 22 студента (2–5 курсов) и 4 преподавателя (стаж работы 3–7 лет).

Прежде всего следует отметить интерес студентов и коллег к рассмотрению данного феномена, что косвенно подтверждало количество выбравших данную проблему для обсуждения. Для 43% опрошенных студентов противодействие в обучении – это форма проявления субъектной позиции человека, 51% рассматривают ее как форму обучения, способствующую развитию, остальные (6%) связывают противодействие с препятствием в обучении и развитии.

К содержательным характеристикам противодействия в обучении студенты отнесли следующие: форму учебной самостоятельности; стремление «выделиться»; проявление отношения к преподавателю; желание узнать резерв собственных возможностей; проявление профессиональной направленности в обучении; установку на поисковую активность; проявление критичности как характеристики мышления.

Трудности проявления противодействия в обучении, указанные в анкете студентами, мы объединили в три группы. Первую группу, условно названную «Я и образовательный стандарт», характеризовали высказывания типа «будут помехи в восприятии и мышлении, концентрации внимания при получении знаний»; «трудности в полном получении информации». Вторая группа, наименее представленная в высказываниях студентов, была названа «Я и другие». Типичным для этой группы является высказывание – «будут трудности в общении с преподавателем и сокурсниками». Третью группу, названную «Я и Я» отличает от ранее названных не только количество высказываний, но и многообразие переживаний студентов, связанных с обучением. Примеры «личностных» высказываний: «можно сдать и перестать обучаться»; «страх показаться слабым»; «трудно, когда никто не направляет, а надо самому...»; «отстаивать свою точку зрения всегда трудно».

Анализ ответов студентов о возможностях, которые появляются у них, характеризуют «субъектно нагруженные» высказывания. Наиболее типичные из них – «развивает собственный взгляд на обучение»; «раскрыть какие-то способности, неизведанные ранее»; «вырабатывает стойкость и упорство»; «вырабатывает дополнительную мотивацию для достижения собственной цели»; «отличный мотиватор к саморазвитию»; «это знание за счет собственных усилий и ошибок»; «появляются альтернативные решения задачи»; «открывает возможности для творчества, предлагает “свой” путь»; «преодолевая, становишься сильным»; «открытие ресурсов для развития»; «развитие как бы идет через кризис, заставляя усиленно что-то искать и думать»; «мобилизует потенциал, заставляет находить нестандартные решения».

В завершении обсуждения студентам предлагалось смоделировать учебные ситуации, в которых, по их мнению, возможно противодействие в обучении. Работа велась с использованием ориентировочной карты:

- 1) *зачем* противодействовать (смыслы);
- 2) *чему* противодействовать (содержание);
- 3) *как* противодействовать (средства).

Поиск смысловых координат противодействия определяли понятия «учебная ситуация» и «профессиональная ситуация», их специфика и взаимосвязь.

Обсуждение содержания противодействия позволило выявить иерархию направлений противодействия, связанную с этапами обучения, – учебный материал; модели, предлагаемые преподавателем, и, наконец, сложившиеся в индивидуальном опыте студентов способы обучения.

Выбор средств, которые можно определить как «противодействие в обучении», выявил один из проблемных для студентов вопросов – о знании собственных способов обучения, рефлексии их в связи с результатами учебных достижений.

Одним из результатов проведенного этапа исследования стала для автора необходимость нового обращения к содержанию компетенции ПКПП-4 ФГОС по психолого-педагогическому образованию, которая определяется как способность студента к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий.

#### Л и т е р а т у р а

1. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психол. журнал. 2004. Т. 25. № 3. С. 61–70.

2. Сидоренков А.В. Направления психолого-педагогического воздействия на учебные группы // Вопр. психологии. 1998. № 4. С. 21–29.

3. Юркевич В.С. Развивающий дискомфорт в народной и профессиональной психопедагогике. 2003. URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/40071>.

*А.С. Дубинин, И.Е. Лукьянова*

### **Высшее профессиональное психологическое образование сегодня: взгляд со студенческой скамьи**

The article presents the problem of psychological education in modern Russia from the point of view of the students. It describes the difficulties of a choice of the speciality and future employment, and also mismatches of expectations from a speciality and adequacy of teaching.

*Ключевые слова: психологическое образование, мотивы, компетентность, трудоустройство.*

Психология – одна из динамично развивающихся и популярных областей человекознания на сегодняшний день. С каждым годом отмечается рост количества желающих поступить в вуз на психологические специальности – от психолого-социальной работы до клинической психологии и психиатрии [1, с. 171]. Выбранный ракурс исследования не позволяет осветить весь спектр проблем вузовского психологического образования, однако затрагиваемый ряд ключевых моментов представляется весьма важным.

Психологическое образование в современной России – это в первую очередь обширное поле проблемных точек, с которыми сталкиваются обучающиеся, и трудности они начинают испытывать еще при выборе специальности. Вопрос о выборе специальности абитуриенты решают по-разному: от глубокого анализа и осознанного выбора до определения географически выгодно располагающегося места обучения. Таким образом, в аудитории мы встречаем людей, оказавшихся вместе по различным причинам. Чаще всего это интерес к области знаний, однако каждый по-своему представляет себе задачи этой области знаний, ее содержание, включаемые дисциплины и набор обязательных требований.

Проведенное нами исследование причин и мотивов поведения абитуриентов и студентов младших курсов, побудивших их поступить в университет на специальность «Психология», позволило условно выделить несколько групп. Закономерно начать с группы, которую характеризует осознанный интерес к познанию людей, энергия, направленная на поиск и анализ, понимание и прогнозирование механизмов психической жизни индивида. Из таких студентов выходят порой не очень прилежные слушатели, если преподаватель не отвечает их ожиданиям, однако отличные, талантливые практики. Их обучение стимулируется волей, а не аудиторной необходимостью, столь часто имеющей дидактический оттенок.



Вторую группу составляют студенты, основным мотивом которых является желание «познать себя». Некоторые из них достигают поставленную цель, другие понимают, что цели самопознания и обучения на психологической специальности часто не пересекаются. Кроме того, познание самих себя в том случае, когда они с этой возможностью действительно сталкиваются, для подобных учащихся влечет фрустрацию – неотъемлемый элемент всякой психолого-аналитической работы. Тогда ученик оказывается между нежеланием глубоко включаться в педагогический процесс и нежеланием сталкиваться с потенциально травмирующим опытом работы со столь знакомой и в то же время подчас вовсе чужой личностью самого себя.

Третью группу поступающих и поступивших составляют лица, в основе побуждений которых лежат различные компенсаторные механизмы – причины собственных жизненных неудач, желание получить доступ к данным, способность «помочь» им или кому-то из их окружения (например, желающие вылечить себя). Типичной для этой группы является ситуация, когда, достигая поставленные цели, они тут же сталкиваются с новыми проблемами и в итоге чаще всего испытывают разочарование.

Четвертую группу составили студенты, основу выбора которых определяют следующие высказывания: «надо же где-то учиться», «мне сказали, что это престижно» и «в армию совсем не хочется». Занимая бюджетные места, они чаще всего создают проблемы для деканата, других организационных структур вуза, преподавателей и сокурсников.

Следующей проблемой, актуальной для выпускников, является послевузовское трудоустройство. Государственные структуры предлагают молодому психологу за скромную заработную плату выполнять должностные обязанности, рассчитанные на нескольких специалистов.

Краткий обзор основных интернет-порталов, представляющих вакансии для психологов, показал потребность в специалистах, готовых одновременно выполнять непомерно широкий круг обязанностей. Например, проводить психологическое консультирование различных половозрастных групп лиц по различным проблемам. Им предлагается выявлять интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении клиентов. Кроме того, осуществлять психологическую коррекцию и диагностику когнитивной, эмоционально-волевой, коммуникативно-поведенческой и личностной сфер человека. В должностные обязанности входит написание рекомендаций; составление тренингов, формирование планов работы по направлениям, работа с детьми и родителями, развивающие занятия, подготовка семинаров [2, с. 157]. Разумеется, весь приведенный список в графе «Должностные обязанности» встречается редко, однако половину из него часто можно здесь найти.

Еще одной проблемой обучения психологов является уровень компетентности преподавательских кадров. Часто ожидания студентов не оправдываются, что снижает интерес к профессии в целом [3, с. 32].

Таким образом, в настоящее время имеется множество проблем, решение которых будет способствовать формированию психологической грамотности населения, а это является залогом прогресса и процветания страны.

#### Л и т е р а т у р а

1. Лукьянова И.Е., Дубинин А.С., Сигида Е.А. Опыт балинтовской группы в психолого-социальном сопровождении педагогического процесса в вузе // Молодежь в современном обществе: проблемы и решения: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. 30 сент. – 2 окт. 2010 г. Псков : ПГПУ им. С.М. Кирова, 2010.
2. Предбанникова О.И. Технологии содействия трудоустройства выпускников университета: практический аспект // Психология и социальная работа: научное творчество молодых : сб. науч. тр. / под ред. Е.А. Сигиды, ФГОУ ВПО «РГУТиС». М., 2010.
3. Сигида Е.А., Лукьянова И.Е. Психология и социальная работа в системе социального и гуманитарного образования : моногр. М. : ФГОУ ВПО «РГУТиС», 2010.

## **Практическая подготовка психологов образования на уровне бакалавриата**

Bachelor's professional area (education, social science, culture) determines the list of professional competence and personality determination of educational psychologists. Setting functional tasks in practice enables efficient forming of required competence.

*Ключевые слова: профессиональные компетенции, ФГОС ВПО, психолого-педагогическое образование, бакалавриат, практика.*

Глубинные изменения российского общества требуют научно обоснованных инновационных подходов к решению проблемы профессиональной подготовки психологов для системы образования. На рынке образовательных услуг востребованы молодые люди, способные творчески подходить к решению актуальных психологических проблем детства, семьи, образования. Выпускник университета, вступающий в договорные отношения с работодателем, должен обладать компетенциями, которые позволят полноценно включиться в трудовую деятельность и эффективно выполнять должностные обязанности. Обобщенный образ выпускника направления подготовки 050400.62 «Психолого-педагогическое образование» задается в первую очередь запросами тех учреждений, куда он трудоустраивается. Именно области профессиональной деятельности (образование, здравоохранение, социальная сфера, культура) определяют необходимый перечень профессиональных умений и навыков, уровень и глубину теоретической и общекультурной подготовки и, конечно, личностные и индивидуальные характеристики, важные для психологов образования. Ориентация на стандарт профессиональной деятельности психолога образования определяет целевую установку основной образовательной программы (ООП). Компоненты компетентностного портрета становятся своеобразными «точками роста» для всех учебных мероприятий. Они же являются основой:

1) образовательной парадигмы факультета, кафедры, ведущих подготовку психологов для системы образования (фундаментальная психологическая и педагогическая подготовка и практико-ориентированный характер обучения);

2) новой модели практики, которая является обязательной и ориентирована на профессионально-практическую подготовку учащихся.

Современный руководитель имеет возможность выбирать претендентов на вакантные должности, поэтому образовательная программа призвана обеспечить у будущих педагогов-психологов конкурентные преимущества. Содержательная характеристика этих преимуществ наиболее полно представлена как перечень компетенций в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению 050400.62 «Психолого-педагогическое образование» (приказ Министерства образования и науки РФ от 22 марта 2010 г. № 200). Компетенции сформулированы с учетом, во-первых, требований профессии, во-вторых, международного опыта деятельности психолога в системе образования. Компетенцию определяют как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. В стандарте описаны компетенции, освоение которых гарантирует молодому человеку карьерный рост, перспективу личностного и профессионального развития:

- общекультурные компетенции (ОК),
- общие профессиональные компетенции (ОПК), необходимые в целом для работы в системе образования,
- профессиональные компетенции (ПК), необходимые для выполнения функционала педагога-психолога.

Формирование заданных стандартом компетенций возможно исключительно в условиях деятельностного освоения профессиональных задач. В этой связи ФГОС ВПО предъявляет высокие требования не только к теоретическим, но и к практическим формам учебных занятий. Так, реко-

мендуется в блоках Б2 и Б3 ввести практикумы по современным информационным технологиям, общей и экспериментальной психологии; психолого-педагогический практикум. В учебном процессе занятия, проводимые в интерактивной форме, должны составлять не менее 25% аудиторных занятий (ФГОС ВПО по направлению 050400.62, п. 7.1).

Раздел основной образовательной программы бакалавриата «Учебная и производственная практики» является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся (Там же, п. 7.15).

Методологическую основу практической подготовки будущих психологов образования составляют:

1) культурно-исторический и деятельностный подходы к построению образовательной среды и основной образовательной программы как ее компонента (обеспечивает преемственность образовательных технологий, системное единство образовательной среды, ориентацию на развивающие программы и технологии, которые позволяют осуществлять индивидуально- и практико-ориентированный учебный процесс);

2) компетентностный подход в образовании, в рамках которого осуществляется формирование профессионально значимых способностей, знаний, умений, а образовательный процесс приобретает для учащихся личностный смысл (каждая компетенция обязательно должна быть последовательно представлена как результат освоения ООП в учебных программах теоретических дисциплин, практических занятий и практики);

3) концепция контекстного обучения, сущностной характеристикой которой является последовательное моделирование образовательной системы: форм, методов и средств обучения, его предметного и социально-психологического содержания;

4) концепция формирования системного мышления в обучении, главное звено которой – процесс усвоения практических умений посредством активной деятельности студента.

Принципиальный момент, заложенный в основу учебной и производственной практик, состоит в непрерывном обосновании для студентов высокой социальной значимости и востребованности их будущей профессиональной деятельности, поэтому в учебную деятельность включена задача личностного роста молодых людей. Развитие нравственных качеств и в целом личности будущего психолога приобретает в учебно-воспитательном процессе большое значение, поскольку психолог имеет дело с внутренним миром человека. Практика создает условия для самореализации, самовыражения, самоопределения в профессиональной деятельности, тем самым закладывает основу способности молодого человека работать в условиях конкуренции рынка труда в различных типах учреждений.

Являясь составной частью ООП, практика позиционируется как одна из важнейших составляющих профессиональной подготовки бакалавра и рассматривается как эффективный механизм переноса полученных знаний и умений из теории в область повседневной профессиональной деятельности психолога образования. Наряду с другими интерактивными формами организации учебного процесса практика вызывает повышенный интерес учащихся, актуализирует их мотивационную готовность к работе в образовании, оказывает решающее значение в профессиональном выборе будущего места работы.

Основным содержанием практики как вида учебной работы является выполнение практических, учебных, учебно-исследовательских, научно-исследовательских, производственных, педагогических, творческих заданий, соответствующих характеру будущей профессиональной деятельности в учреждениях системы Департамента образования. Формирование опыта профессиональной деятельности на этапе обучения в вузе является целенаправленным, регулируемым процессом и задается особенностями содержания и технологиями образования. Необходимые компетенции формируются посредством моделирования профессиональных задач и анализа реальных профессиональных ситуаций.

Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению 050400.62 «Психолого-педагогическое образование». URL: <http://mon.gov.ru>.

**Н.А. Исаева**

### **Профессиональные компетенции практического психолога в образовании**

The topicality of learning professional competences for a practical psychologist in education as a basis for their formation in higher educational systems is substantiated. The difference in terms “professional competence” and “professional competecia” is given. The ways to understanding the phenomenon “psychologist’s professional competence” are projected. The main competence of a psychologist qualified as a bachelor in the sphere of practical work including education are defined.

*Ключевые слова: психология образования, практическая психология образования, компетентность, компетенция, профессиональная компетентность психолога, виды деятельности психолога, профессиональные компетенции психолога.*

Практическая психология образования является одной из наиболее развитых форм отечественной практико-ориентированной психологии. При этом именно в практической психологии образования произошло кардинальное *изменение во взаимоотношениях теории и практики образования* – практика развивающего образования стала отправным пунктом для разработки психологически обоснованных программ развития личности в образовательных процессах [2]. Вместе с тем практическая психология образования должна строиться на надежном теоретико-психологическом фундаменте. В развивающем образовании таким фундаментом для нее может стать *психология образования* как теоретико-методологическое обоснование развития базовых способностей человека в образовательных процессах.

Актуальной в психологии образования является проблема разработки и реализации образовательных программ подготовки практических психологов для сферы образования. В этом направлении психологами проделана значительная работа. Вместе с тем переход отечественной системы высшего профессионального образования на ФГОС третьего поколения, построенные на методологии компетентностного подхода, ставит задачу выявления и формирования профессиональных компетенций психолога образования.

В психолого-педагогической науке принято дифференцировать понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональные компетенции». Понятие «профессиональная компетентность» обозначает характеристику субъекта деятельности быть способным выполнять свои профессиональные обязанности на уровне современных требований. Компетентность – это то, чего достиг из желаемого или полагаемого (требуемого) обучающийся. Уровень компетентности – это характеристика результатов образовательной практики для отдельного человека. Компетенция – это то, что полагается (образовательным стандартом, программой обучения, заказчиком образовательных услуг, требованиями работодателя и пр.) как образ результата, который должен быть достигнут в итоге получения образования.

Некоторые исследователи полагают, что компетентности не сводятся к знаниям, но проявляются в умении делать что-либо успешно, применять эти знания на практике. «Компетентность, – пишет Д.А. Иванов, – это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем» [1, с. 3–4]. Компетентность в данном случае понимается как умение. На наш взгляд, отождествлять компетентности и умения нецелесообразно. Термин «компетентность» описывает сложную систему действий, включающую и умения, и другие компоненты дейст-

вия, обеспечивающие возможность достигать желаемого результата и соответствовать требованиям общества и отдельных людей. Компетентность – это также способность применять знания, умения, и личностные качества для успешной деятельности в определенной области; она включает в себя адекватные ситуации действия и качества субъекта деятельности.

Профессиональная компетентность психолога выявляется при анализе реалий современной психологической профессии. В наши задачи не входит исследование всего многообразия задач и функций профессиональной деятельности психолога и выделения соответствующих профессиональных компетентностей. Важно обозначить подходы к пониманию феномена «профессиональная компетентность психолога».

Вести анализ, на наш взгляд, следует из выделения обликов (видов) современной профессиональной деятельности психолога. В настоящее время выделяются три достаточно самостоятельные области профессиональной деятельности психолога: исследовательская (психолог-исследователь), педагогическая (учитель или преподаватель психологии), практическая (психолог-практик). В ФГОС ВПО по направлению подготовки «Психология» указан еще один вид профессиональной деятельности психолога – организационно-управленческая деятельность [3]. Соответственно каждому из видов профессиональной деятельности психолога необходимо выстраивать адекватную версию профессиональной компетентности ее субъекта. Правомерно вести речь о профессиональной компетентности психолога как исследователя, психолога как педагога (преподавателя), психолога как практика, психолога как управленца. При совпадении отдельных компонентов данные профессиональные компетентности имеют свою специфику.

Следующий шаг в анализе профессиональной компетентности психолога – выделение системы отдельных профессиональных компетентностей или компетенций. Основу для выделения профессиональных компетенций составляет функциональная структура конкретного вида профессиональной деятельности. У психолога-исследователя функциональная структура деятельности одна, у психолога как педагога (учителя) – другая и т.д. При этом при выделении функциональной структуры исследовательской и педагогической деятельности решающее значение может иметь последовательность ее этапов. Для психолога-практика определяющее значение имеют основные функции и формы практической деятельности, такие как профилактика, диагностика, тренинг, коррекция, консультация, терапия.

В ФГОС ВПО по направлению подготовки «Психология» выделены следующие профессиональные компетенции психолога квалификации «Бакалавр» в области практической деятельности. Выпускник-бакалавр в области практической деятельности способен к 1) реализации стандартных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, 2) отбору и применению психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов, 3) описанию структуры деятельности профессионала в рамках определенной сферы, 4) осуществлению стандартных базовых процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий, 5) выявлению специфики психического функционирования человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, 6) психологической диагностике уровня развития познавательной, мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека, 7) прогнозированию изменений и динамики уровня развития и функционирования развития познавательной, мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях, 8) ассистированию деятельности магистра или специалиста-психолога при осуществлении психологического вмешательства и воздействия с целью оптимизации психического функционирования индивида, группы, сообщества в различных сферах жизнедеятельности [3]. Все эти компетенции имеют свою специфику применительно к бакалавру в сфере образования.



Определение профессиональной компетентности в качестве цели высшего образования требует комплексной работы по отбору содержания, определения форм и методов обучения и воспитания будущего профессионала, выработки адекватных средств оценки эффективности хода и результатов профессионального образования. Вузы наделены широкими полномочиями в решении этих задач и, соответственно, несут всю полноту ответственности за их результаты.

#### Л и т е р а т у р а

1. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М. : Чистые пруды, 2007.
2. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 «Психология». М., 2010.

*М.С. Малик*

### **Проблема смысла в профессиональном обучении психологов**

The article discusses the importance of developing and understanding personal meanings by psychology students during their professional education and further implementation of this knowledge while working with their clients' personal meanings that revealed during the counseling process.

*Ключевые слова: смысл, психологическое образование, программа обучения.*

Проблема смысла пронизывает всю жизнь человека, это вечная проблема выбора, самопонимания и самореализации, целеполагания и стремления к результату. Смысл как индивидуальное значение и смысл как основная мотивационная сила человека определяет любое общение, лежит в основе субъективной картины мира любого человека, поэтому интерес исследователей к этому феномену очевиден.

Сегодня все общество начинает осознавать необходимость обращения к проблеме смысла в связи с происходящими глобальными социально-экономическими и политическими изменениями, которые ставят перед человеком сложнейшие вопросы самоопределения, самооценки в новой исторической действительности, делая проблему смысла актуальной для каждого человека.

Теоретическое изучение понятия «смысл» особенно широко стало развиваться в середине XX в., когда этот феномен, ранее исследуемый в рамках таких наук, как философия и языкознание, становится еще и психологическим. В западной психологии наиболее развернутым подходом к смыслу является логотерапия В. Франкла [8]. В его работах обретение и реализация смысла выступают как стоящие перед человеком задачи, на решение которых он направляет все свои усилия, причем успех в их решении не гарантирован, а неудача приводит к серьезным нарушениям личностного развития. Необходимость учета проблемы смысла подчеркивают и все представители экзистенциально-гуманистической школы (Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй, В. Ялом и др.). «Важная проблема, присущая вопросам о смысле жизни, заключается в том, что их очень часто смешивают с массой других вопросов», – писал И. Ялом [9]. Основным теоретическим положением является «открытие» самой необходимости обращения к этому феномену. Смысл позволяет человеку обеспечить полноту своей жизни, а попытки отказаться от выбора, подчинение страху перед неизвестностью и неопределенностью приводят к потере контакта с внутренним Я, утрате смысла и экзистенциальной тревоге.

В отечественной психологической науке исследованием феномена «смысл» занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.В. Столин, Е.В. Субботский, О.К. Тихомиров, В.Э. Чудновский, Ф.Е. Василюк, Б.В. Зейгарник, Д.А. Леонтьев. Таким образом,

этот феномен становится одним из важнейших понятий психологии и сегодня, как пишет Д.А. Леонтьев, «смысл является особой психологической реальностью, игнорируя которую или сводя к другим явлениям, невозможно построить достаточно полную теорию ни личности, ни сознания, ни деятельности» [3].

На сегодняшний день многообразие теоретических подходов к изучению феномена смысла не нашло адекватного отражения в психологической практике [5; 6; 7]. Многим психологам проблема смысла представляется скорее теоретической, чем практической. Между тем смыслы окружают человека в его повседневной жизни, труде, в отношениях. Д.А. Леонтьев считает, что смысл – «регуляторный принцип человеческого поведения» – становится решающим фактором в понимании тех или иных поступков, выборов, желаний человека. Работа с феноменом смысла позволяет психологу не уходить от самых главных вопросов о природе человека, невзирая на их сложность, но как раз эти существенные вопросы поместить в центр внимания. Для этого необходимо видеть все многообразие теорий и многоплановость самой проблемы смысла, понимать ее индивидуальность и значимость для каждого человека.

Из вышесказанного становится понятно, что работе со смыслом нужно учиться. Однако по причине того, что многочисленные теоретические разработки не включены в профессиональное обучение студентов-психологов, у них не формируется как профессиональной, так и личностной компетентности в данной области знаний. Первостепенной задачей, на наш взгляд, должна стать подготовка студента к встрече с личными смыслами клиента, работе с ними в процессе консультирования, посредством прежде всего активизации внутренней работы с собственной смысловой сферой с помощью самоанализа, рефлексии системы своих мотивов, ценностей, смыслов [1].

Кроме того, анализ современных программ подготовки будущих психологов показывает доминирование в них теоретических аспектов понимания смысла и недостаточной представленности знаний о практической работе с ним, препятствует формированию у будущих психологов компетенций в этой области знаний [2].

По нашему мнению, для решения этой проблемы должна быть создана система занятий по психологическому просвещению, которая предусматривает не только теоретический, но и практико-ориентированный компонент, в частности, в таких курсах, как «Психологическое консультирование» и «Психология личности».

Нам не встретились исследования, посвященные изучению знаний о смыслах и собственно смысловой сферы личности студентов-психологов и ее изменения в процессе учебно-профессионального становления как специалиста. Это определило актуальность проведения исследования, в котором мы пытались ответить на вопросы об осведомленности студентов о проблеме смысла в работе психолога, особенностях развития смысловой сферы студентов-психологов и начинающих специалистов и возможностях развития смысловой сферы студентов-психологов в рамках существующего содержания обучения, а также есть ли необходимость в разработке спецкурса по проблеме смысла в психологии.

Попытка ответить на эти вопросы была предпринята в эмпирическом исследовании, в котором приняли участие 72 человека: 21 ученик 10-го класса, 29 студентов-психологов 1-го курса, 16 – 3-го курса и 6 начинающих психологов.

В соответствии с целями исследования мы выделили два компонента, согласно которым была построена наша работа.

1. *Знания о проблеме смысла* – осведомленность о проблеме смысла в психологии и понимание ее роли в профессиональном обучении студентов. Исследование данного компонента осуществлялось на основе разработанной нами анкеты «Проблема смысла в психологии»; его содержание позволяет отследить специфику понимания и представленности в сознании студентов-психологов сущности проблемы смысла в психологии.

2. *Развитие смысловой сферы личности* – смыслы в учебно-профессиональном становлении студента как психолога исследовались на основе методики «Незавершенные предложения» (модификации в соответствии с темой исследования), мини-сочинения на тему «Какие смыслы я вижу

в своем профессиональном становлении как психолога». Уровень осмысленности жизни изучался с помощью методики «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева. Содержание данного компонента показывает уровень развития смысловой сферы студентов-психологов во взаимосвязи со смыслами их профессионального обучения.

На основе анализа полученных данных с помощью контент-анализа и обобщения мы сформулировали основные смыслы, отмеченные студентами. Самыми распространенными среди студентов смыслами являются помощь окружающим и профессионализация. Важными для них являются и смыслы, направленные на саморазвитие и развитие понимания.

В результатах теста «Смысложизненные ориентации» интересным является то, что наименьшее количество баллов во всех группах набрано по субшкале 4 – «Лocus контроля-Я (“Я – хозяин жизни”))». Низкие баллы в данном случае могут быть обусловлены возрастом испытуемых, их социальной несамостоятельностью, материальной зависимостью от родителей и, вследствие этого, неуверенностью в способности контролировать события собственной жизни. Неуверенность в себе может также быть показателем низкого уровня осмысленности жизни. Это характерно в том числе для начинающих психологов, которые еще не обрели самостоятельность в профессии.

Общий показатель осмысленности жизни возрастает в ходе учебно-профессионального становления учащихся, однако значительное изменение происходит на этапе начала трудовой деятельности, в то время как в процессе обучения в вузе заметного повышения уровня осмысленности не наблюдается. Таким образом, можно предположить, что профессиональное образование на сегодняшний день способствует накоплению смыслов, а их рефлексия, открытие, активное присвоение происходят только при встрече с реальной практической деятельностью.

Результаты исследования послужили основанием для разработки программы развивающих занятий «Зачем?» по формированию осмысленного отношения к обучению и развитию смысловой сферы личности студентов-психологов. Р. Мей писал, что человеческая свобода локализована в паузе между стимулом и реакцией [4]. По нашему замыслу, в паузе для студентов может «рождаться» смысл обучения. В связи с этим в план каждого занятия включен этап обращения к смыслу учебной задачи, получивший название «этап “Зачем?”». Студентам дается время на размышление о том, *зачем* необходима для задач обучения предложенная задача и *какой смысл* лично для него имеет ее выполнение. Результаты фиксируются студентами и используются для дальнейшей рефлексии.

Основными средствами реализации разработанной программы являются методы активного обучения (дискуссия-визуализация, моделирование в парах, ролевое проигрывание, метод «круглого стола», лекция-пресс-конференция), реализация которых требует от студента активной вербальной включенности.

Предлагаемый практико-ориентированный курс направлен на решение нескольких задач: способствовать формированию у студентов общего представления о психологии смысла, ее роли в структуре психологического знания, становлению отношения студентов к себе как к будущему психологу; содействовать развитию осмысленного отношения к обучению; дать будущим специалистам опыт переживания «поиска смыслов» собственной деятельности, что, на наш взгляд, обогащает и возможности самопознания.

## Л и т е р а т у р а

1. Андрущенко Т.Ю. Рабочая тетрадь студента по изучению курса «Психологическое консультирование». Волгоград : Перемена, 2001.
2. Бондарева Л.В. Работа со смыслом как одна из базовых компетенций профессионального образования психологов // Психологическое сопровождение образования на разных этапах возрастного развития человека: материалы Всерос. конф. г. Волгоград, 5–8 окт. 2009 г. Волгоград. 2009. С. 262–266.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007.
4. Мей Р. Искусство психологического консультирования. М. : Академия, 1994.
5. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса) // Вопр. психологии. 2002. № 2. С. 64–84.

6. Пахальян В.Э. Дополнительное высшее профессиональное образование в контексте концепции переходов (на примере подготовки и переподготовки практических психологов). URL: [http://www.ippd.ru/index.php?name=Files&op=view\\_file&lid=1231](http://www.ippd.ru/index.php?name=Files&op=view_file&lid=1231).

7. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) : материалы Междунар. конф./ под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2005.

8. Франкл В. Человек в поисках смысла : сб. / пер. с англ. и нем. М. : Прогресс, 1990.

9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М. : Независимая фирма «Класс», 1999.

**А.В. Моложавенко**

### **Гуманитаризация психологической подготовки молодых специалистов образовательных учреждений**

The article considers the process and results of group developing work in forming experiment and psychological preparation of experts in continuous humanitarian psychological formation.

*Ключевые слова:* психологическое образование, непрерывное образование, гуманитаризация, психологическая культура, групповая развивающая работа.

С одной стороны, психологическое образование – процесс самостановления, саморазвития и самосовершенствования его субъекта, разворачиваемый в течение довузовского, вузовского и послевузовского образования. Следовательно, к данному содержанию больше подходит понятие *непрерывное образование*. С другой стороны, психологическое образование должно рассматриваться и как *гуманитарный процесс*, в котором его участники – полноправные субъекты в системе партнерских взаимоотношений [1].

Психологическая подготовка предполагает обеспечение обучающим специалистом непрерывного гуманитарно-целостного процесса по становлению, развитию и совершенствованию компонентов психологической грамотности (в довузовском образовании), теоретических психологических знаний, практических умений (в вузовском образовании), эффективно используемых обучаемым в профессиональной деятельности (послевузовское образование). Результатом психологической подготовки выступает сформированная общая психологическая культура обучаемого. Целостная *психологическая культура* – интегральное субъектное образование, формируемое в процессе психологической подготовки специалиста как единство трех составляющих: психологической грамотности, психологической компетентности и собственно психологической культуры [4].

Разработанная нами модель процесса гуманитаризации психологической подготовки специалиста включает четыре стадии. Первая стадия разворачивается в системе довузовского психологического образования (формирование психологической грамотности); вторая стадия – в вузовском образовании (становление психологической компетентности – теоретической, коммуникативной, исследовательской) и в период профессиональной адаптации молодых специалистов (интеграция и развитие компонентов психологической компетентности); третья и четвертая стадии – в системе послевузовского образования (развитие и совершенствование собственно психологической культуры и целостной общей психологической культуры). Внутри каждой стадии представлены этапы и уровни. В данной статье мы рассматриваем прохождение молодым специалистом (педагогом-психологом школы) третьего этапа второй стадии в процессе формирующего эксперимента. На этой стадии три этапа: первый и второй этапы разворачиваются в ходе психологической подготовки студента вуза, третий этап – в процессе практико-ориентированной психологической подготовки молодого специалиста в период его профессиональной адаптации. При этом системообразующим принципом психологической подготовки является принцип непрерывности психологического образования обучаемого [3].

Формирующему эксперименту предшествовал диагностический. В нем приняли участие 104 педагога-психолога. Диагностика показала наличие трудностей на обоих представленных в модели уровнях: уровне *интеграции компонентов* психологической компетентности и уровне *формирова-*

ния готовности к профессиональному саморазвитию. Из числа респондентов были организованы группы педагогов-психологов (16 и 18 чел.). Молодые специалисты первого уровня находились в возрастных границах 22–23 года; молодые специалисты второго уровня – 24–25 лет.

Основной целью групповой развивающей работы с молодыми специалистами мы определили необходимость интеграции компонентов психологической компетентности через признание важности профилактики выбора обучаемым школы социально-дезадаптированного образа жизни как системообразующего направления профессиональной деятельности педагогов-психологов. При этом материалом для реализации групповой развивающей работы стали результаты анкетирования, интервьюирования и консультирования подростков. Было обследовано анкетированием 1979 человек (946 мальчиков, 1033 девочки) в возрастных границах 11–17 лет, из которых было проконсультировано 537 (265 мальчиков, 272 девочки).

На *первом (начальном)* этапе в работе с молодыми специалистами решались следующие задачи: 1) обозначить целостное представление о социально-адаптированном образе жизни обучающегося и выделить причины выбора им дезадаптированного поведения; 2) систематизировать представления специалистов о возможностях профилактики как основного направления их профессиональной деятельности; 3) определить специфику и средства построения молодыми специалистами пространства доверия в общности с обучающимся как основу конструктивного диалога.

На *втором (основном)* этапе создавались условия, позволяющие решить следующие задачи: 1) активизировать у молодых специалистов теоретический и коммуникативный компоненты психологической компетентности через определение способов конструктивного разрешения внутреннего конфликта между *Я-эмпирическим* и *Я-действующим* в направлении формирования *Я-творческого* [2]; 2) систематизировать знания и умения молодых специалистов в аспекте их творческого приложения в образовательной практике на основе представлений о себе как о профессиональном коммуникаторе; 3) обобщить представления молодых специалистов о возможностях реализации психологической компетентности в профессиональной деятельности.

На *третьем (заключительном)* этапе мы решали следующие задачи: 1) способствовать интеграции у молодых специалистов компонентов психологической компетентности через определение содержания обобщающей части консультативного процесса; 2) создать условия по определению ими собственных возможностей и способностей в формировании готовности к профессиональному росту и развитию; 3) способствовать осознанию специалистами возможностей профессиональной самореализации в качестве супервизора-наставника.

В процессе выполнения упражнений и последующих обсуждений в ходе групповой развивающей работы молодые специалисты пришли к заключению о необходимости супервизии и определению ее содержания во взаимодействии с супервизором-наставником. Участники первого уровня интеграции компонентов психологической компетентности говорили о сложностях взаимоотношений с детьми и подростками, их родителями. Специалисты данного уровня определили собственное профессиональное поведение в данном контексте как изматывающее и опустошающее. В итоге дискуссий ими была обозначена потребность в осуществлении организационной супервизии, позволяющей во взаимодействии с наставником обсудить содержание проблем и планирование соответствующих мероприятий.

Молодые специалисты второго уровня формирования готовности к профессиональному саморазвитию говорили о том, что в целом верят в свои профессиональные возможности, способны строить доверительные отношения с детьми и подростками, могут действовать при этом самостоятельно. В то же время отмечалось, что молодые специалисты в определенной степени становятся зависимыми от супервизора-наставника, ориентируясь на то, что он является для них воплощением инструкций и руководства к действию. Участники данного уровня высказывали потребность в движении от пассивности и зависимости к активности в реализации самостоятельных действий. Таким образом, наблюдалась характерная особенность, выражающаяся в колебаниях молодых специали-



стов от переоценки своих возможностей до явной недооценки. При этом акценты сместились от содержания взаимодействия с обучающимся к собственному профессиональному росту и развитию.

В процессе выполнения упражнений и последующих дискуссий для участников второго уровня определилась важность осознания и идентификации себя как специалиста, накопившего уже некоторый опыт и берущего ответственность за выбор и использование необходимых профессиональных средств. Молодые специалисты данного уровня говорили о том, что в целом знают возможности собственного влияния на процесс развития обучающихся, в чем конкретно заключается при этом их профессиональная деятельность, каким образом они могут улучшить качество изменений как у детей, подростков, так и у самих себя. Основной проблемой участники групп назвали отсутствие возможности вступать в дискуссии с опытным коллегой, что говорит о потребности самостоятельного поиска эффективных и творческих путей профессионального саморазвития через обсуждение содержания этих направлений в супервизорском взаимодействии.

Результаты повторной диагностики показали положительные динамические изменения в освоении молодыми специалистами третьего этапа комплексного становления и развития компонентов психологической компетентности. Представители первого уровня перешли на второй уровень третьего этапа второй стадии (формирование готовности к профессиональному саморазвитию), а представители второго уровня сформировали готовность к переходу на первый этап третьей стадии (насыщение и развитие внутриличностных компонентов собственно психологической культуры) процесса гуманитаризации психологической подготовки. Статистический анализ сравнения результатов начальной и повторной диагностики по t-критерию Стьюдента показал наличие значимых различий средних показателей оценок молодых специалистов, что подтверждает эффективность проведенного формирующего эксперимента.

#### Л и т е р а т у р а

1. Исаев Е.И. Теория и практика психологического образования педагога // Психол. журн. 2000. Т. 21. № 6. С. 57–65.
2. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопр. психологии. 1998. № 3. С. 3–16.
3. Моложавенко А.В. Модель процесса гуманитаризации психологической подготовки педагога в системе его непрерывного образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия «Педагогические науки». 2008. № 6 (30). С. 153–157.
4. Семикин В.В. Психологическая культура: сущность и проявления // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании: материалы Всерос. конф. г. С.-Петербург, 27–28 нояб. 2003 г. М., 2003. С. 45–48.

#### *Л.В. Тимашева*

#### **Задачи развития в формировании профессиональных компетенций студентов**

The article presents a problem of developing professionally vital qualities in youth in the process of the higher vocational training. The author argues it's not only vocational training problems but also a problem of personal development.

*Ключевые слова: задача развития, индивидуальные и учебно-профессиональные задачи развития, личные и профессиональные цели, общепрофессиональные компетенции, анкетирование, эксперимент.*

Развивающаяся система образования испытывает потребность в новом качестве профессионалов, способных решать задачи, связанные с развитием себя и как профессионала, и как личности. В связи с этим студенту на этапе профессионального обучения необходимо научиться решать задачи не только профессионального образования, но и собственного преобразования.

Мы предполагаем, что эффективность этого процесса зависит от двух условий: во-первых, от совпадения личных и профессиональных целей, во-вторых, от степени соединения (пересечения) индивидуальных и учебно-профессиональных задач развития.

Представление о задачах развития основано на некоторых общих ожиданиях, существующих в культуре относительно способностей (знаний, навыков), которыми должен обладать ребенок определенного возраста [2, с. 59].

По определению П.Г. Хейманса, задача развития – это «период, или направление развития, в течение которого индивид имеет возможность доказать или обосновать особому жюри или аудитории, что он / она способен выполнить определенные действия. Эта способность обусловлена контролируемым и целесообразным использованием личных, общественных или материальных доступных ресурсов. Если жюри или аудитория убеждается, что индивид действительно обладает такой способностью (выполнить действие), ему предоставляется право действовать по своему усмотрению, т. е. будто он действительно приобрел данную способность» [3, с. 89].

Среди признаков, связанных с завершением задачи развития, выделяют такие, как чувства гордости или стыда при использовании новых способностей; моральная самооценка себя как личности и как будущего профессионала, абсорбция (полная погруженность) человека в область новой задачи; временное измерение (время способности).

В этом определении задачи развития подразумевается мера осознанности индивидом связи с социальной средой (в нашем случае – с учебно-профессиональной средой), обусловленной наличием общего смыслового поля между субъектами этой среды [1, с. 112]. Содержание задачи также предполагает принятие ответственности за ее успешное выполнение самим индивидом и приобретения им новой способности, что, в свою очередь, связано с принятием на себя ответственности за новое положение в социальной и образовательной среде.

Представление о собственных действиях по решению задачи предоставляет индивиду определенную степень свободы для того, чтобы влиять на собственное развитие. Развитие происходит в той или иной мере постоянно, в этом смысле человек всегда находится в состоянии решения задач развития (одной или нескольких, одновременно или последовательно). Этот процесс обладает временным измерением, предполагает активность всех участников, вовлеченных в процесс развития индивида, и характеризуется возникновением у последнего особого эмоционального состояния, способствующего решению задачи развития.

Задача развития имеет критерий успешности или неуспешности, при этом индивид ответствен за успешное ее выполнение. Результатом успешного разрешения задачи развития выступает новая способность (компетенция). Среди общепрофессиональных компетенций будущих психологов и педагогов-психологов выделяют такие, как способность к проведению стандартного прикладного исследования в определенной области психологии (ПК – 12) и способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК – 8).

Успешность формирования компетенций, на наш взгляд, зависит от активности самого студента, а это, в свою очередь, предполагает его личную заинтересованность в обретении той или иной способности, поэтому в процессе обучения необходимо создать такие условия, чтобы студент не просто понимал необходимость овладения профессионально важными качествами и способностями, но и видел в этом смысл для своего личностного развития [4, с. 38].

С этой целью, например, в рамках курса «Психодиагностика» при изучении метода анкетирования используется следующая форма работы. Студенты объединяются в подгруппы и выбирают для исследования интересующую их проблему, связанную как с учебной деятельностью (такой выбор делают обычно студенты дневной формы обучения), так и с жизненными или профессиональными ситуациями (такой выбор характерен для студентов заочной формы обучения).

В качестве примера можно привести следующие проблемы, которые уже были исследованы студентами: «Исследования мотивации выбора профессии педагога-психолога студентами первого курса», «Отношение студентов-психологов к обучению в вузе», «Отношение современной молодежи к однополым бракам», «Факторы выбора брачного партнера юношами», «Отношение юношей к курящим девушкам», «Отношение современной молодежи к различным подростковым субкультурам», «Отношение родителей к работе педагога-психолога в детском саду» и т.д. Результаты анкетирования публично представляются и обсуждаются на занятиях или конференциях.

В рамках дисциплины «Экспериментальная психология» студенты учатся проводить эксперименты с целью улучшения своей жизни. На первом занятии они определяют ту жизненную область, качество которой они хотят улучшить, определяют актуальность этого эксперимента для себя и формулируют цель и тему исследования. В качестве примера можно привести следующие темы: «Влияние сбалансированности рациона питания на уровень активности во время тренировок», «Влияние настроения на ежедневную трату денежных средств», «Влияние укрепляющих упражнений на настроение», «Повышение эффективности распоряжения временем путем ежедневного планирования», «Влияние утреннего контрастного душа на работоспособность в первой половине дня».

Далее студенты самостоятельно планируют свой эксперимент и обсуждают в микрогруппах. В ходе проведения эксперимента, который длится не менее месяца, осуществляются промежуточный контроль и оформление эксперимента. По итогам работы проводится конференция на тему «Эксперимент в нашей жизни», во время которой студенты представляют результаты работы, отвечают на вопросы, а также осуществляют рефлекссию своей экспериментальной деятельности с позиции экспериментатора и испытуемого.

Такие мероприятия проходят в эмоционально заряженной атмосфере и никого не оставляют равнодушным. При этом большинство студентов не только говорят о пользе для себя подобной работы, но и демонстрируют желание проводить ее дальше. Таким образом, это становится задачей развития для студента, в ходе решения которой формируются его профессионально важные качества и способности, а также происходит его личностное развитие.

#### Л и т е р а т у р а

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. СПб. : Алетей, 2003.
2. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М. : Изд. центр «Академия», 2000.
3. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. М. : Интерпракс, 1995.
4. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М. : Тривола, 1994.

### ***Н.В. Турчина*** **Особенности инноваций в преподавании дисциплин психолого-педагогического цикла в вузе**

The article illustrates the ways of strengthening practical values of teaching students of the Humanities of the University while teaching them psycho-pedagogical subjects.

*Ключевые слова: инновации, дисциплины психолого-педагогического цикла, личностно-деятельностный подход.*

В современных условиях существенно возрастают требования к качеству вузовской и послевузовской образовательной подготовки педагогов, в частности, ее психолого-педагогического компонента. Существование традиционной модели образования и наличие широкой альтернативы ей в виде авторских школ и многочисленных конкретных вариантов инновационных подходов

к построению процесса обучения увеличивают трудности ориентировки педагогов «со стажем», уже сформировавших индивидуальный педагогический стиль деятельности [2]. В то же время психолого-педагогическая подготовка в современных вузах по-прежнему страдает «теоретичностью». Это проявляется в недостаточной подготовленности студентов педагогических специальностей и студентов-психологов младших курсов к прохождению ознакомительной практики. Выяснилось, что как студенты, так и педагоги, работающие в школах и дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), нуждаются в проведении специальной системы видеотренингов на материале уроков или занятий. Сочетание тренинговых занятий с различными формами самостоятельной работы по предметам психолого-педагогического цикла позволяет перестраивать структуру мотивации учения по таким дисциплинам, как «Введение в педагогическую психологию», «Педагогическая психология», «Психодидактика», «Введение в теорию обучения и воспитания», у студентов психологической специальности. Этот опыт оказался применимым не только на младших курсах. Так, у студентов-магистрантов математического факультета Ивановского государственного университета он вызывает положительное мотивационное отношение к изучению курса «Психология и педагогика высшей школы».

В работе как со студентами, так и с педагогами, проходившими курсовую переподготовку в Ивановском областном институте развития образования, положительный эффект дают занятия, связанные с применением схем психолого-педагогического анализа деятельности педагога и учащихся, разработанных на основе личностно-деятельностного подхода к обучению [3; 5; 6]. Благодаря предложенным схемам педагогам разных специальностей удается говорить друг с другом на общем языке – языке педагогической психологии.

Педагоги и студенты знакомятся со способами оценивания эффективности обучения в общеобразовательных классах и классах, работающих в системе развивающего обучения. В последнее время возникла необходимость расширить круг «пользователей» за счет педагогических работников системы дошкольного образования, учить их проведению психолого-педагогического анализа занятия с учетом специфики деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения, поскольку в дошкольном возрасте в различных видах деятельности создаются предпосылки учебной деятельности, изучение которых предполагает комплексную индивидуальную работу.

В рамках ознакомительной двухнедельной практики студентам трудно провести все варианты исследований, осуществляемых практическими психологами, включенными в штат соответствующих ДОУ. Уместно в этой связи отрабатывать приемы психолого-педагогического наблюдения, анализируя конкретные педагогические ситуации, фиксируемые с помощью видеозаписей. В отличие от «живого» наблюдения можно неоднократно возвращаться к конкретной педагогической ситуации, каждый раз выделяя в ней что-то новое для студентов или педагогов-практиков. Использование на занятиях специальных таблиц и схем анализа обеспечивает управляемый характер процесса выполнения работы и дифференцированный подход к оценке его результатов.

На старших курсах в процессе организации таких учебных дисциплин, как «Психодидактика» и «Психология и педагогика высшей школы», хорошо зарекомендовал себя проектный метод, в варианте еще в 70-х гг. XX в. примененный к анализу и составлению учебников Л.И. Айдаровой. Под ее руководством младшие школьники разработали своеобразные графические учебные пособия к первоначальному курсу родного языка [1]. В последние годы появляется все больше пособий по различным разделам психологии. Однако самостоятельное составление схем к различным разделам психодидактики или психологии высшей школы, а также разработка видеопрезентаций не просто позволяют получить зачет в результате защиты индивидуального или группового проекта, но и приучают студентов осуществлять профессионально значимый вид деятельности – овладевать текстовой деятельностью [4; 7].

## Л и т е р а т у р а

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М. : Педагогика, 1978.
2. Инновационное обучение: стратегия и практика / под ред. В.Я. Ляудис. М., 1994.
3. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ современного урока: практ. пособие для учителей и рук. образоват. учрежд., студ. пед. учеб. завед., слушателей ИПК. Ростов н/Д.: ТЦ «Учитель», 2002.
4. Мышление и текст: межвуз. сб. науч. тр. Иваново : Иван. гос. ун-т, 1992.
5. Рахимов А.З. Психодидактика : учеб. пособие. 2-е изд. Уфа : Изд-во «Творчество», 2003.
6. Турчин А.С. Введение в педагогическую психологию. Иваново : Изд-во Иван. гос. ун-та, 2003.
7. Турчин А.С. Педагогическая психология. Иваново : Изд-во Иван. гос. ун-та, 2000.

### *А.С. Шубина*

#### **Программа обучения кандидатов в патронатные воспитатели в системе психологической подготовки к приему ребенка**

The article is focused on the training maintenance of candidates in reception parents; the structure of such training is described. The author also presents the theoretical principles defining the maintenance of training.

*Ключевые слова: замещающая семья, комплементарность, личностно ориентированное взаимодействие, патронатные воспитатели, разделенная ответственность, семейная воспитательная группа, системность, стереоскопичность.*

В настоящее время в России развиваются различные формы семейного жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей. Среди этих форм наибольшее распространение получила профессиональная замещающая семья. Специальная подготовка кандидатов в патронатные воспитатели и дальнейшее осуществление супервизии специалистами учреждений позволяют создать для ребенка безопасную, профессионально организованную среду, отвечающую потребностям его развития. Исследования в области замещающей семейной заботы и опыт специалистов-практиков показывают, что при отсутствии должной подготовки к приему ребенка и дальнейшего сопровождения многие семьи испытывают значительные трудности в период адаптации к новым условиям.

Теоретическими основаниями, определяющими содержание обучающих занятий для кандидатов в воспитатели, выступают две группы принципов [10]. Принципы, входящие в первую группу, являются концептуальными и определяют содержание программы формирования.

*Принцип личностно ориентированного взаимодействия* (К. Роджерс, В. Экслейн, Г. Лэндрет) определяет учет специфики жизненной ситуации воспитателей (возраст, жизненный опыт, наличие детей, опыт замещающей семейной заботы) при выборе содержания и форм взаимодействия в рамках развивающих занятий. Согласно данному принципу, при построении развивающих занятий с кандидатами в воспитатели необходима ориентация на имеющиеся у них ресурсы. Принцип также предполагает ориентацию родителей на личностно ориентированное взаимодействие с ребенком, его безусловное принятие, чувствительность к содержанию его переживаний и намерений [4; 7].

*Принцип системности* опирается на общую теорию систем Л. фон Бергаланфи, идеи М. Боуэна, А.В. Черникова и др. о сущности семьи как социальной системы, элементы которой находятся в динамических связях и отношениях друг с другом. Ребенок, попадая в семью, не только взаимодействует со взрослым, который занимается его воспитанием, но и строит отношения с семьей в целом, т. е. имеет дело с системными процессами. Данный принцип определяет содержание работы с семьей, принимающей ребенка, как системой и организацию процесса подготовки и сопровождения семьи с ориентацией на всех участников взаимодействия [8].



*Принцип разделенной ответственности* основан на идее К. Роджерса, согласно которой от профессионала требуется осознание границ ответственности участников помогающих отношений, осознание себя субъектом действий, коммуникации по отношению к жизненным обстоятельствам и принимаемым решениям. Данный принцип предполагает разграничение ответственности специалистов государственного учреждения и воспитателей в сфере жизнеустройства ребенка, ориентацию на сотрудничество и готовность обращения за помощью, определяет необходимость разделенной ответственности воспитателя и ребенка как необходимое условие успешной адаптации последнего в ближайшей и отдаленной перспективе [7].

Вторая группа принципов относится к инструментально-методическим и определяет стратегию программы формирования.

*Принцип комплементарности* основан на идеях Т.Ю. Андрущенко о моделировании формирующих воздействий в рамках специально организованной комплементарной (от *лат.* *complementum* – «дополнение») деятельности, позволяющей в переходный период жизни ребенка доформировать его возрастную психологическую компетентность, выступающую результатом решения задач развития предыдущих этапов (коррекционная направленность программы) и сформировать новое отношение к себе как субъекту решения задач нового этапа жизни (развивающая направленность программы).

В работе с кандидатами в приемные родители принцип направляет специалистов на формирование готовности воспитателей, с одной стороны, к работе с прошлым опытом ребенка, на понимание дефицитарных образований в разных сферах его развития, сложившихся в прошлом, с другой – к ориентации на актуальное жизненное пространство ребенка, связанное с задачами его развития в настоящем [1].

*Принцип стереоскопичности* опирается на требование исследования представлений о семье с позиций всех ее членов, «глазами» всех участников семейного процесса. Образ семейных отношений у родителей и детей выполняет ориентирующую функцию, определяет направленность и содержание активности каждого из участников семейного взаимодействия. Стереоскопичность обозначает построение объемной картины семьи, в которой соотнесены образы семьи каждого ее члена и объективная ситуация семейного взаимодействия. В рамках формирующего эксперимента заданные направления формирования затрагивают тождественные проблемы детей и кандидатов в воспитатели – ориентацию на психологическую реальность и внутренний мир участников взаимодействия, принятие правил и ответственности, изменение истории жизни после приема ребенка в семью, авторство жизненного пути. Обсуждение идентичных проблем с кандидатами в воспитатели и детьми способствует усилению развивающего эффекта, формируя их встречную готовность к определенному содержанию взаимодействия и предстоящим изменениям.

Групповая форма организации подготовительных занятий позволяет участникам группы снизить степень переживания уникальности их проблем, дает возможность получить разнообразные мнения по обсуждаемой проблеме и обратную связь, облегчает процессы самопознания. Для воспитателей работа в группе также позволяет создать новую сеть социальных контактов, включающую других участников группы.

В Волгоградской области накоплен значительный опыт создания семейных воспитательных групп, но специфика региона заключается в том, что большая часть замещающих семей – сельские. В связи с этим их включение в систему подготовки к приему ребенка затруднено из-за значительной удаленности местожительства. Сложность включения сельских замещающих семей в систему социально-психологической помощи отмечает В.Н. Ослон, показывая, что 75% таких семей оказались отнесенными к группе с неэффективной семейной заботой [5]. Эти объективные факторы обуславливают выбор формы работы с будущими приемными родителями, которая позволяет совмещать очное посещение занятий и дистанционное обучение на дому.

Для реализации совмещения очных и дистанционных форм обучения, а также возможности включения всех членов семьи в процесс подготовки к приему ребенка создана рабочая тетрадь для будущих воспитателей. Использование учебных пособий подобного типа – одно из условий осу-

ществления дистантного образования. Рабочая тетрадь – это «портфель» информационных материалов, с которыми обучающийся может работать без специальных информационных средств. Она представляет собой личный документ обучающегося, фиксирующий процесс и результаты учения. Рабочая тетрадь имеет ряд преимуществ: позволяет изложить краткую информацию по изучаемой проблеме в теоретическом блоке, зафиксировать свои достижения (результат) и переживания по поводу освоения курса (процесс).

В процессе построения содержания и выбора форм подготовки будущих приемных родителей мы ориентировались на специфические особенности, присущие обучению взрослых людей. Среди важнейших из них можно выделить наличие определенного намерения, что придает смысл и значение обучению, стремление к самореализации и самоуправлению, наличие опыта, который может быть полезен для обучения, присутствие ряда барьеров (стереотипов, установок), которые могут препятствовать эффективному обучению, стремление немедленно или в скором времени поменять результаты обучения [10].

Важнейшим принципом построения учебного курса стала интеграция индивидуального опыта приемных родителей и общекультурного опыта. Реализация данного принципа позволяет обучающимся выйти на личностный, персональный уровень знания, преодолеть, по словам А.Г. Асмолова, модель усвоения «чужого знания». Данный принцип также отвечает специфике обучения взрослых людей, позволяя включать их бытовой, профессиональный, социальный и учебный опыт в контекст обучения.

Источниками целеполагания при определении содержания и структуры подготовительного курса являются результаты анализа отчетов патронатных воспитателей и воспитателей семейных воспитательных групп (СВГ), результаты нашего исследования особенностей образа семьи детей, оставшихся без попечения родителей, а также анализ представленных в литературе исследований по проблемам замещающей семейной заботы.

Анализ отчетов патронатных воспитателей и воспитателей СВГ позволил выделить основные проблемы, на предупреждение которых могут быть направлены подготовительные занятия с будущими воспитателями:

- сложности анализа внешне наблюдаемых проявлений в поведении ребенка и выделения психологической информации;
- сложности фиксации психологической информации в безоценочной форме, ее качественного описания;
- обесценивание психологических задач взаимодействия с ребенком при повышенной значимости социальных задач;
- приписывание причин возникающих трудностей особенностям ребенка – его прошлому опыту, запущенности, чертам личности и пр.;
- нежелание обращаться за помощью в сложных ситуациях взаимодействия с ребенком, восприятие запроса о помощи как проявления некомпетентности;
- сложности формулировки запроса о помощи;
- сложности взаимодействия с ребенком в ситуациях поведенческих нарушений, необходимости предъявления требований, норм и правил и осуществления наказаний [10].

Результаты проведенного нами исследования особенностей образа семьи детей, оставшихся без попечения родителей, а также анализ представленных в литературе исследований по проблемам замещающей семейной заботы показали, что основные сложности взаимной адаптации ребенка и семьи после приема связаны со структурными изменениями в семье и восприятием их ребенком.

Так, В.Н. Ослон, анализируя динамику семейной системы после приема ребенка, выделила основные изменения, которые происходят в эффективных замещающих семьях. На протяжении первого года приема семья переживает структурный стресс, сопротивляется происходящим структурным изменениям. В течение этого периода повышается степень близости внутри отдельных подсистем семьи, усиливается жесткость границ между подсистемами, понижаются требования членов семьи к сплоченности семейной системы. Успешность преодоления структурного стресса мо-

жет быть существенно выше при условии подготовленности членов семьи к ожидающим их изменениям и понимании их причин и сущности. В то же время дети, оставшиеся без попечения родителей, представляют идеальную семью сверхсплоченной с практически отсутствующими границами между подсистемами и слабо выраженной семейной иерархией. Представление членами семьи ожиданий приемных детей по поводу жизни в семье может способствовать более эффективной взаимной адаптации, предупреждению конфликтных ситуаций и пониманию причин, стоящих за различными проявлениями поведения ребенка [5]. В связи с результатами проведенного анализа мы считаем необходимой составляющей подготовки будущих приемных родителей работу с предстоящими структурными изменениями семьи и пониманием позиции ребенка в период адаптации к новым условиям жизни.

Обобщение полученных результатов привело к выделению в структуре курса трех тематических модулей, каждый из которых посвящен отдельной группе проблем.

Первый модуль «Наше общение с ребенком» ориентирован на осознание будущими приемными родителями роли и повышения степени значимости психологических задач и психологического содержания их общения с ребенком. Основой построения содержания курса послужили принципы безусловного принятия, сформулированные в работах К. Роджерса, В. Экслейн и др., подходы М.И. Лисиной, Г.М. Шашловой к выделению типов содержания общения ребенка со взрослым [3; 7; 10].

Второй модуль «Семья меняется» построен на основе четырехаспектной модели анализа семейной системы А.Б. Холмогоровой и соотносится с наиболее выраженными трудностями, которые переживает семейная система после приема ребенка. В качестве обсуждения участникам занятий предложена проблематика изменения системных характеристик семьи, таких как связи, границы, иерархия после приема ребенка, соотнесение жизненных историй ребенка и приемной семьи [6].

Третий модуль «Правила жизни в новой семье» посвящен проблемам требований и норм, ответственности ребенка, ограничений в поведении, а также работе с переживаниями родителей в конфликтных ситуациях взаимодействия с ребенком. Содержание данного модуля основано на идеях Г. Лэндрета об ответственности ребенка и установлении ограничений, Ю.Б. Гиппенрейтер – о взаимодействии с ребенком в конфликтных ситуациях [2].

Структура каждого занятия выстроена по единой схеме, в которой существует несколько блоков, выделенных на основе схемы динамики деятельности обучающихся взрослых людей, в том числе и в системе дистанционного обучения. Способ деятельности обучающихся рассматривается подобно маятнику: отталкиваясь от прошлого (жизненный опыт, опыт воспитания детей), они осуществляют учебную деятельность в настоящем и моделируют и реализуют ситуации деятельности в будущем.

*Вводный блок* занятия предполагает актуализацию опыта обучающихся, связанного с поставленной проблемой, позволяет включить их в активную деятельность, создать мотивацию сотрудничества, сформулировать проблемные вопросы и в то же время имеет диагностический потенциал, позволяя ведущему определить уровень подготовленности группы к обсуждению данной проблемы и выявить вероятные трудности.

*Теоретический блок* включает в себя знакомство обучающихся с основами психологических знаний, которые необходимы для понимания заявленной проблемы. Краткое изложение информации в рабочей тетради позволяет родителям, совмещающим дистанционную и очную формы обучения, знакомиться с рядом тем самостоятельно. В рамках теоретического блока обучающиеся периодически имеют возможность возвращаться к заданиям вводного блока, чтобы соотнести их выполнение с полученными знаниями.

*Практический блок* включает задания и упражнения, выполнение которых необходимо для продвижения обучающихся с уровня знаний на уровни применения теории для решения типовых и нестандартных задач, а также уровень развития способностей и смыслов творчества. Часть заданий направлена в большей степени на отработку содержания, обсуждаемого в теоретическом бло-

ке. Другие задания предполагают самоанализ собственных родительских позиций, ресурсов с точки зрения полученных знаний.

*Рефлексивный блок* представлен в рамках содержания курса многоуровнево. Начало курса предваряет рефлексивный компонент, связанный с постановкой целей обучающимся и членами его семьи согласно трем уровням развития компетентности специалиста: «знать», «уметь», «быть». Каждое занятие завершается рефлексивным блоком, внутри которого обучающийся осмысливает собственные переживания, новые знания, свои новые возможности и потребности дальнейшего саморазвития, свои изменения как будущего приемного родителя.

По завершении каждого занятия обучающимся предлагается *домашнее задание* для выполнения вместе с членами семьи. Таким образом, родитель, принимающий очное участие в занятиях, не только может продолжить работу над заявленной проблемой, но и принять роль обучающего, транслирующего полученные знания, мотивирующего членов семьи на включение в обучение.

Апробация разработанной программы подготовки на базе учреждений г. Волгограда показала высокую степень ее эффективности, которая выражается в повышении степени принятия воспитателями ребенка и ситуации в целом, их ориентацию на психологическое содержание взаимодействия с ребенком, гибкость в отношении установления границ и семейных правил [10].

#### Л и т е р а т у р а

1. Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекционные и развивающие игры для детей 6–10 лет. М. : Академия, 2004.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М. : ЧеРо, 2004.
3. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986.
4. Лэндрет Г. Игровая терапия: искусство отношений. М. : Междунар. пед. академия, 1994.
5. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот. Профессиональная замещающая семья. М. : Генезис, 2006.
6. Пути решения проблемы сиротства в России / В.К. Зарецкий [и др.]. М. : ООО «Вопросы психологии», 2002.
7. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической. М. : ЗАО Изд-во «ЭКМО-Пресс», 1999.
8. Системная семейная терапия: классика и современность / под общ. ред. А.В. Черникова. М. : Независимая фирма «Класс», 2005.
9. Шашлова Г. М. Содержание общения ребенка со взрослым в период кризиса семи лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2000.
10. Шубина А.С. Образ семьи в картине мира детей, оставшихся без попечения родителей : дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2009.

#### *Т.В. Шубницына*

#### **Формирование когнитивного компонента психологической культуры будущих инженеров**

The article represents the formation the cognitive component of psychological culture through designing of educational program. Results of diagnostics of a level of development of a cognitive component of students' psychological culture are analyzed.

*Ключевые слова:* гуманитаризация профессионального образования, образовательная программа, когнитивный компонент психологической культуры будущих инженеров.

В сфере высшего образования существует потребность в разработке концептуально-новых подходов к профессиональной подготовке специалистов технических направлений. Особые надежды в этом отношении связываются с гуманитаризацией профессионального образования, направленной не только на повышение их профессиональной компетентности, но и на развитие внутреннего потенциала и адаптационных возможностей молодых специалистов.

Уровень развития общества и современного производства предъявляет новые требования к развитию интеллектуальных, личностных качеств, творческого стиля руководства будущих инженеров. Решение задачи мы видим в ориентации образовательного процесса на формирование у студентов целостной картины мира, очеловечивание знаний; развитие гуманитарного мировоззрения. Важную роль в решении этой проблемы мы отводим формированию психологической культуры будущего инженера.

Психологическую культуру мы рассматриваем в рамках психологической антропологии, в которой человек является субъектом деятельности, творцом собственной жизни. Исходя из этого положения, мы определяем психологическую культуру как сложное, целостное, личностное образование, включающее в себя эмоциональный, мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты. Ее содержание определяется не столько характером, объемом, уровнем психологических знаний, сколько психологической компетентностью, т. е. умением адекватно применять эти знания при решении психологических проблем по отношению к себе, другим людям, миру в целом.

Рассмотрим более подробно когнитивный компонент психологической культуры, который включает научную осведомленность человека о фактах и закономерностях, характеризующих его субъективный мир, овладение психологическими знаниями, умениями, правилами и нормами в сфере поведения, общения, деятельности. Уровень развития когнитивного компонента может проявляться в научных понятиях, способах учебной работы с научным содержанием. Он проявляется в осведомленности по поводу разнообразных явлений внутреннего мира человека с точки зрения как научного знания, так и житейского опыта (традиций, обычаев), а также из непосредственного общения с другими людьми и почерпнутого из средств массовой информации. Для развития когнитивного компонента требуется сформировать систему знаний, необходимых для адекватного использования в процессе общения и деятельности. Для формирования когнитивного компонента психологической культуры была специально разработана программа психологического образования.

В статье представлены некоторые результаты диагностики уровня развития когнитивного компонента психологической культуры в экспериментальной группе, где обучение происходило в рамках разработанной образовательной программы, и контрольной группе, где обучение происходило по традиционной программе. Для диагностики был использован комплекс методик, позволяющих получить разностороннюю и надежную информацию об уровне развития когнитивного компонента психологической культуры у студентов до и после обучения.

В тесте «Психологические понятия» большинство студентов (90%) экспериментальных групп дают полные научные определения психологическим понятиям. Видно, что студенты не просто заучили эти определения, используя лекции, а осмыслили данные понятия по отношению к себе, своему внутреннему миру. В контрольных группах только 33,85% студентов аналогично справились с этим заданием, большинство из них (66,15%) дословно воспроизводят лекционный материал, не стремясь понять, что это такое, и отнести полученные знания к себе и собственному опыту.

С тестом психологического анализа ситуаций успешно справились большинство студентов экспериментальных групп (87,14%) и лишь 36,93% студентов контрольных групп. Оценивая ситуации и поведение другого человека, студенты используют полученные в ходе обучения психологические знания, при описании опираются на научные, а не житейские психологические понятия, акцентируют внимание на содержательных, а не на внешних характеристиках ситуаций и поведения другого человека. Большинство студентов контрольной группы (63,07%) владеют элементарными навыками психологического анализа ситуаций на житейском уровне: используют образные описания, свой личный опыт, не всегда могут объяснить причины подобного поведения другого человека.

Анализ сочинений «Мои основные психологические проблемы» показывает, что 91,42% студентов экспериментальных групп и лишь 33,85% студентов контрольных групп в описаниях собственного душевного мира используют категории и понятия научной психологии: внимание, эмоции, чувства, потребности, их характеристики. Это говорит о том, что большинство студентов овладели соответствующими психологическими знаниями, умениями, с помощью которых можно про-



анализировать и описать свой внутренний душевный мир (мысли, переживания, отношения с людьми и др.). Мы присоединяемся к мнению исследователей, которые считают, что человек, у которого сформировано умение понимать себя, способен понять и других людей. У остальных студентов контрольных групп (66,15%) в описаниях своего внутреннего мира, особенностей собственного поведения преобладают житейские понятия, студенты не всегда могут понять и объяснить причины своего поведения.

Анализ ответов на вопросы анкеты показал следующие результаты. Отвечая на вопрос «Что дало им изучение психологии?» студенты экспериментальных групп предложили несколько вариантов. Среди них способность определить по психологическим характеристикам особенности другого человека (15,72%), понимать собственные переживаемые состояния (14,28%) и знать себя (12,85%). Кроме того они теперь умеют правильно взаимодействовать с людьми (10 %) и способны лучше понять другого человека и помочь ему (7,14%) и др. Студенты контрольных групп дают общие ответы: «новые знания», «общее развитие», «узнал свой темперамент», «научился вести себя в стрессовых ситуациях», «я и так все знал».

На вопрос «Возникло ли у Вас желание углубить свои знания?» большинство студентов экспериментальных групп (74,27%) дают положительный ответ, 8,58% отмечают, что хотят и дальше изучать психологию, мечтают стать психологами, у 15,72% появился большой интерес к психологической литературе. В контрольных группах лишь 35,39% студентов желают изучать психологию, 41,55% дают отрицательный ответ на этот вопрос. Дополнительные беседы со студентами показали, что студенты экспериментальных групп понимают, что знание психологии может реально помочь им при решении личных, профессиональных, возрастных проблем.

Студенты не понимают, как полученные теоретические знания можно использовать в своей жизни, поэтому на вопрос о необходимом количестве времени на изучение психологии большинство студентов экспериментальных групп (71,42%) и лишь 16,9% студентов контрольных групп хотели бы продолжить обучение.

Полученные результаты свидетельствуют о качественных различиях когнитивного компонента психологической культуры у студентов экспериментальных групп после изучения психологии в рамках специально спроектированной образовательной программы.



## Раздел 12. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРТИЗЫ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

*И.А. Баева, Е.Б. Лактионова*

### Экспертиза психологической безопасности образовательной среды

The method of an expert estimation of psychological safety of the educational environment is considered in the article. The substantial bases of creation of an expert estimation and its empirical reviewers are described.

*Ключевые слова:* гуманитарная экспертиза, образовательная среда, психологическая безопасность.

Гуманистическая психология как основа превращения образования в развивающую личность систему определяет главным источником развития человека. Движущая сила находится в самом человеке. Однако для того, чтобы включились внутренние механизмы личностного роста, необходимы определенные условия. На начальных этапах развития ведущее место занимают условия социальные, содержащиеся во взаимодействии участников образовательной среды.

Психологическую безопасность образовательной среды мы рассматриваем как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер. Под психологической безопасностью мы понимаем состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

При разработке методики оценки психологической безопасности образовательной среды мы исходили из основных принципов гуманитарной экспертизы образования, когда самым важным становится не столько понимание неких фактов и влияние на них тех или иных факторов, условий механизмов и т.п., сколько *отношение* человека к этим фактам и воздействиям, *смысл*, который они для него приобретают. Психологическая безопасность образовательной среды из всего многообразия функций, выполняемых гуманитарной экспертизой образования, на первый план выводит две – *защитную* (отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психологии здоровья и т.п.) и *развивающую*.

Содержательное основание экспертизы составили разработанные нами концепция, определение психологической безопасности и технологическая модель психологически безопасной образовательной среды [1; 2]. Предлагаемая методика психологической экспертизы безопасности образовательной среды адресована «включенным экспертам», т. е. всем участникам учебно-воспитательного процесса: ученикам, учителям, родителям (текст методики и ее обработку см. : [2, с. 179–193]).

Эмпирическим критерием психологической безопасности образовательной среды может выступать отношение к ней (позитивное, нейтральное или отрицательное), измеряемое системой шкал, содержащих когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты данного отношения. Интегральный показатель отношения к образовательной среде является своеобразным индикатором ее референтности для субъектов учебно-воспитательного процесса (учителей, учеников, родителей).

Еще одним значимым критерием психологической безопасности образовательной среды может выступать удовлетворенность ее субъектов основными характеристиками взаимодействия в образовательной среде. Эмпирическим показателем является индекс удовлетворенности школьной средой, рассчитываемый как суммарная оценка отдельных характеристик социальной среды школы. Проведенный нами анализ категории психологического насилия в межличностном вза-

имодействии позволяет определить критерием психологической безопасности образовательной среды оценку уровня защищенности от психологического насилия, даваемую всеми субъектами учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, диагностическими показателями психологической безопасности образовательной среды являются уровень отношения к среде (позитивный, нейтральный, негативный), уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды, уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии. *Психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками школьной среды и защищенности от психологического насилия во взаимодействии.* Постоянный мониторинг психологической безопасности образовательной среды на основе экспресс-диагностики позволяет контролировать качество психологических условий, в которых осуществляются обучение и воспитание.

Таким образом, выделены три основных системных базисных фактора: человек в образовании, содержание образования и педагогическое взаимодействие. Своеобразное сочетание этих факторов задает образовательную среду с определенными характеристиками и с различными развивающими возможностями. Критериальной базой оценки психологической безопасности образовательной среды выступают особенности субъектов образовательного процесса (детей, их родителей, педагогов, администраторов образования), содержание образования (как совокупная целостность знаний умений и навыков, а также способов их получения), особенности взаимоотношений в диадах: ребенок – ребенок, ребенок – взрослый, взрослый – взрослый. Интегральными показателями психологической безопасности образовательной среды выступают показатели удовлетворенности, референтности и защищенности.

Представляется необходимым сформулировать ряд задач, необходимых для решения вопросов экспертизы психологической безопасности образовательной среды.

Во-первых, основной объект экспертизы (процессы взаимодействия участников образовательного процесса) имеет сложную природу и весьма изменчив. Его оценка носит условный и ситуативный характер, поэтому проведение экспертизы без разработки и введения в действие системы мониторинга психологической безопасности образовательной среды нецелесообразно.

Во-вторых, любая экспертная деятельность характеризуется низким уровнем алгоритмизации и требует наличия опыта, высокой профессиональной компетентности, сформировавшейся на их основе специализированной интуиции экспертов, а также независимости суждений и системности мышления. Эти требования делают первостепенной задачей обучения специалистов системы образования основам экспертизы психологической безопасности образовательной среды.

В-третьих, любая экспертиза в значительной степени обусловлена субъективными взглядами и позициями эксперта, что на практике может быть преодолено за счет предварительного выделения понятных и принимаемых всеми участниками экспертизы показателей и критериев оценивания.

В-четвертых, объективность экспертного заключения обеспечивается созданием экспертной группы, члены которой в ходе обсуждения согласовывают индивидуальные экспертные оценки и формируют единое групповое заключение. Включение в экспертную группу специалистов, имеющих различный статус в образовательном учреждении (педагоги, психологи, администрация, социальные педагоги и др.), а также независимых экспертов увеличивает объективность экспертного заключения. Необходимым организационным условием деятельности группы экспертов является наличие протокола совместных действий.

В-пятых, экспертиза позволяет работать с проблемой, критической ситуацией, с дилеммой, неразрешимой прежними (стандартными) способами и средствами, предлагает альтернативные решения и сценарии выхода из кризиса. Экспертное заключение об актуальном состоянии образовательной среды представляет собой основу для проектирования психологически безопасной образовательной среды и разработки адекватного плана мероприятий.

## Л и т е р а т у р а

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002.
2. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: учеб. пособие / под ред. И.А.Баевой. М.: Экон-Информ, 2009.

### **В.В. Гриценко, И.В. Кузнецова** **Поликультурная среда вуза как условие формирования позитивного отношения к представителям других этнокультур\***

The analysis of the part of research results is presented in the given report. The research has revealed the potential of polycultural environment of university in the process of young specialist's professional growth, especially in the field of interethnic relations.

*Ключевые слова: поликультурная среда вуза, поликультурное образовательное пространство, отношение к представителям других культур.*

Приоритетными задачами реформирования российского высшего образования и интеграции его в общеевропейскую систему образования являются укрепление единого образовательного пространства, содействие мобильности студентов, межкультурное сотрудничество. По сути, среда любого образовательного учреждения представляет собой пересечение взаимодействующих субкультур (разновозрастных, разнопрофильных, разносоциальных и т.д.), следовательно, она может быть рассмотрена как поликультурная. Категория «поликультурная среда образовательного учреждения» нередко употребляется как синоним понятия «поликультурное образовательное пространство» и понимается как сложный многофакторный процесс, представляющий собой единство территориально-предметной и смыслопорождающей деятельности.

Компонентами поликультурного образовательного пространства исследователи (В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Е. Шабалдас и др.) выделяют ценностно-содержательный, личностно ориентированный, операционно-деятельностный и регионально-интеграционный. Они отражают комплекс отношений:

- к личности как высшей ценности, субъекту жизни;
- педагогу как посреднику между человеком и культурой;
- образованию, его содержанию как культурному процессу;
- учебному заведению как к целостному, поликультурному образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные ценности и образцы совместной жизни обучающихся и обучающихся.

Такое понимание поликультурной среды было положено в основу разработки методического инструментария и проведения эмпирического исследования среди студентов Смоленского гуманитарного университета и Смоленского государственного университета.

Мы представим анализ лишь части результатов исследования, выявившего потенциал поликультурной среды вуза в процессе профессионального становления будущего специалиста, в частности в области формирования межэтнических отношений. Проанализируем результаты, полученные на всей выборке по шкале «Отношение к представителям других культур», и покажем их в обобщенном виде в таблице (см. с. 317).

Как видно из данных таблицы, итоговые средние баллы реальной и желаемой оценок поликультурной среды вуза по шкале «Отношения к представителям других культур» составляют больше 7 баллов (при максимальной оценке в 10 баллов), что, на наш взгляд, говорит о позитивности

---

\* Исследование ведется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Поликультурная среда вуза как условие реализации индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста» №10-06-01302а/Б.

отношений с представителями других народов, о наличии в исследуемых вузах атмосферы толерантности к инаковости и непохожести. Заметим, что различие между реальной (7,25 балла) и желаемой (7,55 балла) оценками среды вуза по данной шкале статистически незначимо.

**Средние значения реальной и желаемой оценок студентами поликультурной среды вуза в области межэтнических отношений**

| Наименование шкалы и формулировки утверждений   | Реальная оценка среды вуза | Желаемая оценка среды вуза | Уровень значимости Sig. (2-tailed) |
|---|----------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| Отношение к представителям других культур   | 7,25                       | 7,55                       | ,077                               |
| 1. В многонациональном коллективе учиться интереснее  | 6,4                        | 7,1                        | ,001                               |
| 2. Сокурсники другой национальности неплохие люди, но в друзья я предпочитаю их не брать                  | 3,9                        | 4,2                        | ,389                               |
| 3. Я готов помочь сокурснику с другими национальными традициями адаптироваться в вузе                     | 7,8                        | 8,2                        | ,021                               |
| 4. В этом вузе человека оценивают только по его моральным и деловым качествам, а не по его национальности | 8,7                        | 9,1                        | ,085                               |

Отсутствует статистически значимое расхождение между реальной и желаемой оценками студентами такого утверждения, как «В этом вузе человека оценивают только по его моральным и деловым качествам, а не по его национальности» (соответственно 8,7 и 9,1 балла). Полученные высокие оценки (на уровне 9 баллов из 10) свидетельствуют об отсутствии этнической дискриминации в системе образования обоих вузов как в реальных, так и в желаемых представлениях студентов.

Студенты выразили высокую степень согласия с утверждением «В многонациональном коллективе учиться интереснее» (реальная оценка составила 6,4 балла, тогда как желаемая оценка – 7,1 балла, уровень достоверности различий  $<0,001$ ), а также проявили готовность помочь сокурсникам с другими национальными традициями адаптироваться в вузе (соответственно 7,8 балла и 8,2 балла при  $p < 0,02$ ). Полученные данные показывают, что желаемые оценки выше, чем реальные, что также указывает на наличие у студентов интереса к восприятию инокультурного и готовности к взаимодействию в поликультурном окружении.

Однако полностью согласиться с последним утверждением не позволяют полученные реальные и желаемые оценки (в пределах от 3,9 до 4,2 балла) такого утверждения, как «Сокурсники другой национальности неплохие люди, но в друзья я предпочитаю их не брать». На наш взгляд, это говорит о том, что респонденты чаще готовы принять человека другой национальности в качестве сокурсника, чем близкого друга, тем самым демонстрируя в целом позитивные установки на межэтническое общение, но сохраняя определенную психологическую дистанцию с представителями других этнокультур.

Подводя итоги анализа результатов эмпирического исследования, мы можем сказать следующее.

1. Получены достаточно высокие показатели оценки поликультурной среды исследуемых вузов по шкале «Отношение к представителям других культур», что свидетельствует о позитивности отношений в целом с представителями других народов и наличии у студентов толерантности к инаковости и непохожести.

2. Выявлено, что в поликультурной образовательной среде обоих вузов признаются равноценность и равноправие всех этнических и социальных групп, недопустимость дискриминации людей по признакам национальной принадлежности.

3. Показано, что в вузах царит атмосфера уважения к другим культурам и сотрудничества, приветствуется оказание помощи представителям других этносов в их адаптации к новым условиям жизни и учебы.

С учетом малочисленности выборки и пилотажного характера проведенного исследования следует оговориться, что полученные в ходе эмпирического исследования результаты нуждаются в более детальном и глубоком изучении, а также подкреплении результатами, выявленными с помощью других методов и методик исследования, что станет целью нашего основного исследования.



## Л и т е р а т у р а

1. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.; Ростов-н/Д., 2004.
2. Гукаленко О. В., Ильевич Т. П. Некоторые аспекты моделирования поликультурного образовательного пространства // Сборник трудов Первой Международной научно-практической конференции «Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания, карьеры и интеграции беженцев, мигрантов и их детей в современном мире». URL: <http://www.rspu.edu.ru/pageloder.php>.
3. Шабалдас А.Е. Теория и практика формирования личности школьника в поликультурной среде: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2005.

**В.В. Ковров**

### **Гуманитарная экспертиза психологической безопасности образовательной среды как условие обеспечения качества образования**

The article presents theoretical approaches to the definition of humanitarian expertise of the educational environment at school in the aspect of its psychological safety and reveals the technological aspects of its preparation and provision at educational institutions. The author focuses on the humanitarian examination of educational environment both as a basic condition for high quality education and upbringing children and as a factor of optimizing the process of modernization of Russian education system at present.

*Ключевые слова: образовательная среда, гуманитарная экспертиза, психологическая безопасность.*

Переход к формированию общественного заказа на качественные показатели образования внешним ответственным заказчикам становится сегодня насущной потребностью. При этом ясно, что только «управленческие субъекты» системы образования в этой роли выступить не могут. Их миссия (и возможности) сегодня определяется в большей части ведомственными показателями качества, описывающими государственную систему образования (и образовательные системы различного уровня управления) изнутри. Это, безусловно, важно, но совершенно недостаточно, поскольку, с нашей точки зрения, реальная проверка качества образования может происходить только за пределами сферы образования как таковой – в живом социуме, на рынке труда, со стороны различных институтов гражданского общества, в том числе профессиональных сообществ, семьи и, конечно же, самих учащихся. Поэтому, как это ни парадоксально, система образования вынуждена сама создавать себе партнера в виде гражданских институтов, призванных формировать внешний заказ на качественное образование. В практической плоскости это означает, что сегодня предельно актуальной является задача, связанная с проблемами экспертизы, анализа и консалтинга в области участия гражданских институтов в оценке качества и развитии образовательной деятельности.

Современная ситуация развития отечественного образования отчетливо подтверждает необходимость его совершенствования с позиций государственно-общественного характера управления. Несмотря на то, что этот подход в управлении отечественным образованием впервые был декларирован в Законе «Об образовании» еще почти два десятилетия назад, большую часть этого периода он не находил практического развития в деятельности государственных органов и учреждений. Далее этот принцип получил развитие в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». В этом документе указывалось, что «в процессе модернизации образования предстоит обеспечить, во-первых, открытость образования как государственно-общественной системы и, во-вторых, переход от патерналистской модели к модели взаимной ответственности в сфере образования, к усилению роли всех субъектов образовательной политики и их взаимодействия». Следует отметить, что в ходе модернизации отечественной системы образования за последнее время исходившие сверху задачи приводили, в лучшем случае, лишь к некоторым (чисто фор-

мальным) изменениям на школьном уровне. В частности, создававшиеся попечительские советы образовательных учреждений чаще всего не становились реальными участниками государственно-общественного соуправления, а сводились к таким пассивным формам, как финансирование дополнительных платных образовательных услуг, привлечение спонсорских средств на нужды образовательных учреждений и (далеко не всегда) контроль над их распределением. И только в последнее время обозначилась реальная тенденция превращения этого процесса в институциональные формы максимально эффективного участия гражданских институтов в развитии образования в интересах личности, общества и государства.

Если же учесть, что гражданские институты призваны играть не антуражно-декоративную роль, служащую лишь приданию системе образования имиджа демократичности, а роль подлинно системообразующую, принципиально влияющую на характер управления образованием, на его целеполагание и содержание, то обоснованность необходимости осуществления экспертизы и критического анализа проявляющихся в образовательной сфере (и образовательной среде) процессов и явлений становится совершенно очевидной. Открытое демократическое общество интересуется, что происходит в системе образования и каковы ближайшие и отдаленные последствия деятельности этой системы. Важнейшая составляющая этого интереса – *наличие комфортной и психологически безопасной образовательной среды в образовательном учреждении, соблюдение прав ребенка и возможности его становления как полноценной личности*. Следует отметить, что сегодня проблема понимается более широко и касается всех участников учебно-воспитательного процесса – учителей, родителей, администрации, т. к. именно от качества процесса их взаимодействия зависит психологическая защищенность каждого и, прежде всего, ребенка, находящегося в образовательной среде.

Итак, существует проблема: с одной стороны, у всех, кто имеет отношение к образованию, есть настоятельная потребность в более широком и глубоком понимании того, что происходит в нашей системе образования, как живет ребенок и другим участникам и организаторам учебно-воспитательного процесса, а с другой стороны, эта потребность сегодня явно не удовлетворена. Одна из существенных причин создавшегося положения – отсутствие системы экспертизы образовательной среды учреждения, в котором проходят жизнь и деятельность ее участников, а также ее состояния в психологическом аспекте как главного условия обеспечения комфортного и психологически безопасного осуществления образовательного процесса.

В то же время анализ состояния психологической безопасности образовательной среды образовательных учреждений, проведенный сотрудниками лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ в образовательных учреждениях Городской экспериментальной площадки «Система экспертизы психологической безопасности образовательной среды» (2008–2011 гг.) в г. Москве, показывает локальный характер и недостаточный уровень ее обеспечения. Это обстоятельство приводит к возникновению ряда угроз, которые негативно влияют на функционирование образовательных учреждений, снижают результативность учебно-воспитательного процесса в школе, приводят к ухудшению физического и психического здоровья детей и к возникновению у них различного рода девиаций. Отсюда следует, что проблемы, связанные с обеспечением безопасности образовательной среды (в том числе и психологической безопасности), сохранением здоровья детей и подростков, имеют комплексный характер, приобретают государственное значение и требуют инновационных подходов в их разрешении.

По мнению И.А. Баевой, для решения этих проблем важными являются:

– создание психологически безопасного пространства жизнедеятельности ребенка, в том числе образовательного, направленного на сохранение и укрепление его физического и психического здоровья на основе здоровьесберегающих психотехнологий;

– эффективное психологическое сопровождение жизнедеятельности ребенка и его референтного окружения, оказание оперативной квалифицированной психологической помощи в случаях нарушения безопасности жизнедеятельности;

– снижение уровня всех форм насилия и, прежде всего, психологического во взаимодействии всех участников образовательной среды.

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды в различных по виду (и типу) образовательных учреждениях актуализирует проблему разработки технологий и непосредственного осуществления процедур гуманитарной экспертизы образовательной среды в аспекте ее психологической безопасности.

Под гуманитарной экспертизой мы понимаем опережающее реагирование всех субъектов образовательной среды (учащихся и их родителей, педагогов и администрации образовательного учреждения) на любое нововведение в образовательной среде с целью обеспечения качества образования, которое начинается «не после, а до того», поскольку:

1) любое новшество в образовательной среде учреждения можно считать источником негативных последствий, рисков, угроз для психологической безопасности образовательной среды, пока в отношении него не показано обратное;

2) нередко эти угрозы, риски и негативные последствия оказываются непредвиденными не в силу принципиальной невозможности их прогнозирования, а из-за того, что на предваряющих или начальных стадиях их внедрения в образовательном учреждении не было предпринято требуемых специальных усилий со стороны руководителей учреждения, педагогов, учащихся и их родителей.

Мы убеждены, что сегодня в образовательном учреждении необходима организация систематической деятельности, направленной на прогнозирование вновь возникающих угроз и рисков безопасности образовательной среды в ее психологическом аспекте. В основу этой деятельности, на наш взгляд, должна быть положена процедура гуманитарной экспертизы.

Гуманитарная экспертиза нацелена на то, чтобы вырабатывать взвешенную оценку воздействия разного рода рисков, угроз (новшеств – образовательных технологий) на психологическую безопасность образовательной среды и развитие личности современного школьника.

Поэтому в задачи гуманитарной экспертизы образовательной среды входит выявление и оценка как позитивных эффектов новых образовательных технологий, так и возможных негативных последствий их применения. Экспертиза сегодня является необходимым этапом деятельности по повышению качества образования, содержание которой заключается в необходимости:

- апробации комплекса мер по выявлению, систематизации и описанию основных факторов, определяющих возникновение рисков в образовательной среде для каждого из ее участников;
- анализа, обобщения и структурирования практического опыта применения психологических и педагогических технологий создания психологической безопасности образовательной среды;
- разработки модели «Комплексная система экспертизы безопасности образовательной среды учреждения», подготовки программы ее реализации, создания технологии оперативного планирования реагирования и коррекции выявленных рисков и угроз психологической безопасности в образовательной среде образовательного учреждения.

Для гуманитарной экспертизы принципиальное значение имеет то, что она строится как диалог, коммуникация различных субъектов и групп образовательной среды, обладающих существенно различающимися интересами и ценностными установками. В общем виде субъекты образовательной среды – это ученики, их родители, педагоги, но каждая из этих групп может быть достаточно сильно дифференцирована (возрастные, национальные, социальные, религиозные основания и др.). В этом смысле она выступает как механизм согласования, выработки компромиссных решений и, помимо всего прочего, выхода на более фундаментальные уровни общих интересов, выработки возможных подходов для перехода от логики противостояния и конфронтации к логике объединения и взаимодействия.

Следует помнить, что результат гуманитарной экспертизы никоим образом не ограничивается итоговым заключением, к которому пришла группа экспертов. Не менее важен и еще один результат – разработка программ профилактики, программ согласованного взаимодействия (например, самих субъектов образования или межведомственного взаимодействия), а также развитие са-

мих участников этого взаимодействия, осознающих и умеющих использовать его конструктивные возможности.

Подчеркивая инновационный характер деятельности в этом направлении, отметим:

– во-первых, изучение образовательной среды различных по виду (и типу) образовательных учреждений (дошкольных, средних общеобразовательных, специальных (коррекционных), средних и высших профессиональных образовательных учреждений) *не может быть сведено только к ее проверке и оценке, а должно быть ориентировано на ее многостороннюю гуманитарную экспертизу;*

– во-вторых, из всего многообразия функций гуманитарной экспертизы психологической безопасности образовательной среды учреждений образования на первый план должны выступать две – *защитная функция* (отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психологии здоровья) и *развивающая функция* (не просто констатация, а выявление «отправной точки» развития психологических ресурсов образовательной среды службой сопровождения для всех ее участников);

– в-третьих, гуманитарная экспертиза образовательной среды должна быть ориентирована на выявление (отсутствие) *необходимых и достаточных условий для сохранения и укрепления физического, психического и психологического здоровья детей на основе здоровьесберегающих психотехнологий*, для моделирования и проектирования психологически безопасного пространства жизнедеятельности взрослеющего ребенка.

Предложенные подходы и направления работы по включению гражданских институтов общества, всех субъектов образовательной среды в экспертизу безопасности образовательной среды в ее психологическом аспекте существенно важны для обеспечения качества и развития образования.

#### Л и т е р а т у р а

1. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: учеб. пособие / под ред. И.А. Баевой. М.: Экон-Информ, 2009.
2. Ковров В.В., Оганесян Н.Т. Технология организации экспертизы психологической безопасности образовательной среды // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды: информ.-метод. бюл. / ред.-сост. И.А. Баева, В.В. Ковров, Н.Т. Оганесян. М.: Экон-Информ, 2011. № 11. С. 3–15.
3. Ковров В.В. Мониторинг безопасности образовательной среды школы: разработка и реализация. М.: Смысл, 2007.
4. Рубцов В.В., Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // Безопасность образовательной среды: сб. ст. / отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова, В.В. Ковров. М.: Экон-Информ, 2008. С. 4–10.

***О.Н. Мачехина***

### **Ресурсный подход к разработке программы развития образовательного учреждения**

The article presents the concept of resource-based approach to education. A connection between the process of identification and analysis of actual and potential resources of the school development and creating the special development program based on these resources is analysed.

*Ключевые слова: ресурсный подход, программа развития, планирование развития, проектирование развития, актуальные ресурсы, потенциальные ресурсы.*

Приоритетом федеральных и региональных целевых программ развития образования, включая национальную образовательную инициативу «Наша новая школа» и «Государственную программу развития Московского образования на период 2012–2016 годы», являются модернизация и совершенствование процесса планирования деятельности образовательных учреждений. Одно из

главных условий успешности этого направления – организация образовательного процесса на основе научно- и практико-обоснованной программы развития.

Программа развития – стратегический документ образовательного учреждения, переходящего или перешедшего в инновационный режим деятельности и принявшего за основу идеологию развития. Эту программу можно рассматривать также как проект системного реформирования образовательного учреждения, при котором инновации затрагивают существенные стороны образовательного процесса.

Для обеспечения перехода от формального написания программы развития как конкурсного документа (что является популярной практикой среди руководителей) к содержательной разработке стратегии развития образовательного учреждения, его индивидуального педагогического профиля, необходимо заниматься стратегическим планированием на профессиональном уровне. Всесторонне разработанная стратегия обеспечит максимальное достижение заданных целей [5].

Стратегия – это долгосрочное качественно определенное направление развития организации, касающееся сферы, средств и формы ее деятельности, системы взаимоотношений внутри организации, а также позиции организации в окружающей среде, приводящее организацию к ее целям. Полагаем, что стратегию следует выбирать с учетом конкурентной позиции образовательного учреждения в данной сфере (зоне) деятельности; перспектив развития самой стратегической зоны деятельности; с учетом тех ресурсов, которыми располагает школа.

В данной статье мы дадим характеристику ресурсному подходу к стратегическому проектированию развития школы. Хотя понятие проектирования является, безусловно, крайне важным для понимания процесса создания программы развития школы, его подробное рассмотрение мы планируем осуществить в ближайшем будущем.

Под ресурсом мы понимаем средства, позволяющие с помощью определенных преобразований получить желаемый результат. На наш взгляд, представляет интерес трактовка этого слова, приведенная в этимологическом словаре: «Ресурс – от франц. *ressource* – вспомогательные средства, суффиксальное производное от глагола *ressourde* – подниматься» [6], т. е. изначально, в период заимствования слова в XIX в., оно предполагало, видимо, те средства, которые помогают подняться по отношению к какому-либо заданному критерию.

Исходя из этих определений, сформулируем понятие «ресурсный подход в образовании». Ресурсный подход – такой подход к планированию и осуществлению деятельности образовательного учреждения, который связан с выявлением, анализом, ранжированием имеющихся в арсенале средств для достижения поставленной цели и решения целесообразных задач.

В проводимом нами исследовании, посвященном стратегическому проектированию развития школы на основе ресурсного подхода, мы разделяем актуальные и потенциальные ресурсы. *Актуальные ресурсы* – комплекс средств, реально используемых для решения поставленных школой задач и воспринимаемых как хорошо освоенные и необходимые для качественной профессиональной деятельности большинством представителей коллектива. *Потенциальные ресурсы* – комплекс средств, которые номинально имеются в образовательном учреждении, но либо не используются часто и активно, либо не используются вообще и не воспринимаются как нечто необходимое и удобное.

В настоящее время на основании разработанного нами опросника «Ресурсы развития школы» мы проводим анализ около тридцати ресурсов. Назовем наиболее часто выявляемые в ходе проведения данного опроса ресурсы: набор образовательных услуг; технологизация образовательного процесса; создание инновационного методического пространства в школе для развития профессионализма учителя; оптимизация образовательного процесса; профессиональное взаимодействие учителя(ей) во внутреннем и внешнем образовательном сообществе; активное информационное взаимодействие; дистанционные формы обучения и повышения квалификации; оптимизация кадровых ресурсов; технологическая готовность.



Выявленные и описанные ресурсы позволяют руководителям образовательного учреждения увидеть уровень развития каждого из них, определить влияние, оказываемое ими на ункционирование организации. Причем влияние это может быть как позитивным, так и негативным. Соответственно, грамотное использование в управленческой деятельности, в особенности в определении траектории движения, имеющихся ресурсов позволяет образовательному учреждению не только эффективно функционировать, что, бесспорно, является одной из главных задач, но и создавать проекты, ориентированные на развитие.

Завершая рассуждение о перспективах использования ресурсного подхода в планировании деятельности образовательного учреждения, отметим, что не менее важна возможность снизить рискоемкость процесса перехода из режима функционирования в режим развития. Нам представляется интересным в этом контексте мнение Н.Г. Багдасарьян: «Если прежде равновесие в ситуации ошибочной траектории достигалось стихийно, по принципу гомеостаза, хотя и дорогой ценой, то теперь, когда возможно применение современных способов моделирования социокультурной динамики на новое использование накопленного в социально-гуманитарном знании научного потенциала, цена рисков может быть минимизирована» [1, с. 10].

Итак, ресурсный подход, позволяющий определить траекторию развития школы, основан на выявлении тех ресурсов, которые имеются в арсенале этого образовательного учреждения. На основании анализа разрабатывается стратегия деятельности и составляется подробный план целесообразных действий всего образовательного сообщества, подразумевающего как учеников и весь педагогический коллектив, так и родителей и представителей местного сообщества. Соответственно возникает ситуация проектирования, а т. к. проект связан с использованием имеющихся ресурсов и определенной стратегией деятельности, то мы можем говорить о стратегическом проектировании развития школы, что, собственно, и является основанием реализации ресурсного подхода.

#### Л и т е р а т у р а

1. Багдасарьян Н.Г. Культурология: учебник для вузов. М.: Высш. образование, 2007.
2. Прикот О.Г., Виноградов В.Н. Управление современной школой. Вып. 9 // Проектное управление развитием образовательной организации. Волгоград: Учитель, 2006.
3. Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах. 2011. № 2.
4. Этимологический словарь современного русского языка. М. : Флинта: Наука, 2010. Т. 2.

***М.С. Мириманова***

#### **Экспертиза психологической безопасности дошкольных образовательных учреждений**

This article presents newly developed model for surveying and certifying psychological safety standards in preliminary education institutions.

*Ключевые слова: образовательная среда, сфера образования, дошкольное образование, риски социализации, субъекты социализации.*

Образовательная среда современного ДОУ – феномен многоаспектный, многопрофильный, находящийся в центре внимания ряда дисциплин, однако проблема безопасности учреждений данного типа лишь недавно стала предметом психологических исследований. Теоретические и эмпирические исследования в рамках существующих подходов к психологической безопасности образовательной среды нацелены на выявление специфики ее наиболее важных характеристик и средств их оценки, т.е. разработки такой системы, которая позволила бы достаточно целостно и непротиворечиво анализировать психологическую безопасность учреждений определенного типа.

Важнейшей характеристикой экспертизы является ее актуальность именно в ситуациях без четко разработанных алгоритмов, где отсутствуют рефлексии специалистов, а существующие не

достаточны, экспертиза способна выявить новые, иногда более глубокие аспекты даже в ситуациях очевидных. Она становится средством анализа и системного управления в двух основных типах: исследуются *качество результата* и *качество исполнения*. Эксперты оценивают существующие альтернативы или варианты возможных решений. В функции экспертизы не входит при этом принятие управленческих решений, она лишь апелляция к знаниям управленцев (администрации ДООУ). Содержание самих решений и их результат зависят от людей, их принимающих, от ценностных установок и волевых качеств самих руководителей.

Экспертиза опирается на авторитет привлекаемых для конкретных целей экспертов (компетентность, опыт, независимость суждений, свобода и ответственность, гражданская позиция и др.). Личность специалиста-эксперта становится в этом случае главным «оружием». В образовании *экспертная деятельность* является не столько самостоятельной (профессиональной), сколько дополнительно выполняемой деятельностью представителей профессиональных групп (воспитатели, педагоги, педагоги-психологи, менеджеры образования, ученые-исследователи и вузовские преподаватели). *Эксперт* – специалист, компетентный и искушенный в экспертируемых вопросах. Объективность экспертной оценки определяется профессиональным уровнем и личностными качествами всей группы экспертов, которые должны обладать соответствующими знаниями и способностями. В экспертизе ДООУ таковыми могут быть, прежде всего, опытные педагоги, психологи и представители администрации ДООУ.

Экспертиза должна проводиться с обязательным привлечением людей со стороны, т.е. не зависящих ни от заказчиков, ни от экспертируемой ситуации. В экспертную группу должны входить исследователи (представители разработчика ПБОС), а также родители детей, заинтересованные в развитии *психологической безопасности образовательной среды* (ПБОС ДООУ). Для обеспечения психологической безопасности ДООУ необходимы определенная нормативная база, соблюдение конкретных требований, условий защиты участников образовательного процесса от чрезвычайных ситуаций. Обеспечение психологической безопасности всех субъектов среды ДООУ должно учитывать следующие характеристики:

- адаптацию субъектов (прежде всего детей и педагогов) к ДООУ – в пределах нормы по сроку и уровню;
- влияние психики на физическое здоровье (низкий уровень психосоматики);
- уровень социально-психологического развития детей (взаимодействия и отношений со сверстниками, со значимыми взрослыми – воспитателями, родителями, бабушками и дедушками), наличие в группе неприняемых, отвергаемых детей;
- морально-нравственный уровень (администрации, воспитателей и детей, их родителей);
- эмоциональное благополучие (настроение, желание идти в ДООУ, отношения со сверстниками), эмоциональное развитие детей (сочувствие, сопереживание, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость);
- риски семейного воспитания (гипо- и гиперопека и, как следствие, повышение страхов, тревожности, гиперактивности, агрессивности, конфликтности);
- преодоление рисков и угроз, связанных с воспитателем (образование, профессионализм, личностные и психосоциальные характеристики); стрессы, отношения в коллективе и с администрацией;
- эффективность взаимодействия, сотрудничества и согласия в системе «ребенок – взрослый» (воспитатели и дети, родители и дети), «ребенок – ребенок», «взрослый – взрослый» (воспитатель – родители, воспитатель – воспитатель, администрация – воспитатели, администрация – родители);
- внешние влияния (возможности ДООУ и взаимодействия с родителями детей и внешними структурами), фактор детско-родительских отношений в пределах допустимых отклонений;
- информационная защищенность субъектов образовательной среды.

Образовательная среда ДОО рассматривается как система влияний и условий, необходимых для *социального развития личности*. Если семья нацелена больше на раскрытие и развитие индивидуально-личностных особенностей ребенка, то ДОО, сохраняя, учитывая это, акцентирует воспитание социальное. В дошкольном учреждении исходно закладываются нормы социальные и морально-нравственные (через уважительное отношение к себе и Другому, поведение в группе, отношения со взрослыми и сверстниками и т.д.). Осваивая это социальное пространство, нарождающаяся личность осознанно и неосознанно строит свое отношение к будущему, обществу, к жизни в целом. Следовательно, от того, что будет заложено на данном этапе (какие установки, нормы, ценности), будет зависеть дальнейшее движение, траектория социального развития ребенка.

Создание образовательной среды как системы необходимых условий для полноценного воспитания, обучения и развития должно способствовать обнаружению и реализации способностей детей, а обучение строиться в соответствии с их природными задатками и интересами. При этом, несомненно, должны учитываться и потребности общества, социальный запрос, ориентирующий на будущие профессиональные выборы. Однако успешность ДОО, как и других образовательных учреждений, должна определяться, прежде всего, тем, какие качества преобладают в данной личности – созидательные или деструктивные. Центральной категорией для ДОО является *общение*. Общность, общение (поиск общего), общительность (способность к общению, единению) являются определяющими характеристиками, а их отсутствие ведет к *социогенным заболеваниям*. Именно поэтому в паспорте эта категория должна быть представлена развернуто и с соответствующими акцентами.

*Экспертные оценки* – качественные или количественные показатели процессов или явлений, основанные на суждениях экспертов. И хотя оценка отдельного эксперта не является гарантией точности, экспертиза в целом, если в ней участвуют разные эксперты, позволяет оценить различные стороны исследуемого объекта, выявив при этом многообразие существующих подходов и поняв такие вещи, о которых раньше не догадывались. Эксперт способен оценить продукты или результаты деятельности, их качество, уровень и т.д. по характеристикам, которые часто лишь существуют в его голове и которые он сам порой не способен отразить, т.е. поставить под контроль своего сознания. Оценивая что-либо, он опирается на личностное знание, на индивидуальный опыт, но то, как он это делает, порой ему самому не ведомо.

*Экспертиза психологической безопасности образовательной среды ДОО (ПБОС ДОО)* должна исходить из того, что ни один отдельный ответ эксперта не гарантирует достоверности оценки, но совокупность ответов экспертов, высветив многообразие позиций и подходов, позволяет учесть как минимум разные грани оцениваемого объекта, способствует более объемному его восприятию, более глубокому пониманию и позволяет уйти от упрощения или уплощения задачи. Экспертиза, как отмечается в ряде работ по психологической безопасности образовательной среды, «не сводится к проверке, контролю и оценке, хотя ее оценочная функция очень важна» (М. С. Мириманова, 2009).

Экспертные процедуры, минимизируя вмешательство, стремятся к выполнению разных функций. Наблюдение экспертов как одна из наиболее первостепенных экспертных процедур может способствовать выявлению наиболее важных характеристик различных аспектов жизни ДОО и ее субъектов – детей, воспитателей, администрации, родителей, др. сотрудников ДОО.

## Л и т е р а т у р а

Мириманова М.С. Подходы к экспертизе психологической безопасности образовательной среды дошкольных образовательных учреждений // *Экспертиза психологической безопасности образовательной среды: информ.-метод. бюл. М., 2009. № 3. С. 12–19.*

*И.С. Соколова*

## **Роль психологических репрезентаций в экспертизе и проектировании образовательных сред**

The article presents the research results of educational environments. The author considers the components of educational environment determined by the content of psychological representations of schoolchildren.

*Ключевые слова:* образовательная среда, экспертиза, проектирование, субъект образования, психологические репрезентации.

За последние годы в системе образования произошло много реформ. Школьные программы не только направлены на формирование необходимых знаний, умений и навыков, но и предполагают личностное развитие учащихся. В обществе востребованы творческие, социально-активные, личностно, нравственно и интеллектуально развитые личности. Задатки и развитие этих качеств формируются в школьные годы. Вместе с тем в современной школе не уменьшается количество проблем, требующих комплексных психолого-педагогических исследований. Новая тестовая форма сдачи экзаменов не всегда выявляет истинные знания выпускников, а значит, и не всегда решает поставленную изначально цель – максимально исключить человеческий фактор при оценке знаний. Стоит отметить, что сдача ЕГЭ стала дополнительным стрессом для школьников, ведь экзамен проводится в стенах чужой школы, что не является благоприятным фактором для процесса включения интеллекта.

Возрастная категория первоклассников за последние годы значительно расширилась, диапазон составляет 6–8 лет. Таким образом, в современных школах количество психолого-педагогических проблем не уменьшилось, их сложность и напряженность сказываются на подготовке школьников к действиям в новых условиях после выпуска из образовательного учреждения. Становятся очевидными значимость и необходимость психолого-педагогической экспертизы и изменения образовательных сред, поскольку для реализации целей современного развивающего образования необходима соответствующая образовательная среда, создающая все условия (психологические, социальные, материальные, экологические) для личностного становления каждого школьника.

В современных психологических исследованиях проблема экспертизы и проектирования образовательных сред находится в центре внимания. Разработаны несколько моделей образовательных сред, которые описывают взаимодействие человека и среды с точки зрения различных психолого-педагогических аспектов [3; 5; 6; 7].

В целом образовательную среду можно обозначить как систему педагогических, воспитательных, психологических воздействий на учащихся, обеспечивающих условия для их полноценного гармоничного развития [2, с. 80]. Образовательная среда уникальна, что является следствием вариативности системы образования, контингента школы, индивидуальности каждого субъекта образовательного процесса. Проектирование образовательной среды основывается на ее экспертизе. Экспертиза включает в себя учет тех представлений об образовательной среде, которые складываются у всех субъектов образовательного процесса, в том числе и у субъектов экспертизы. Ориентация современной школы на развитие учащихся требует учета их представлений об образовательной среде школы, поскольку от представлений и их эмоционально-оценочных характеристик зависят психологическое благополучие, учебная и социальная активность школьников.

Отраженные в психике учащихся компоненты образовательной среды, в которые мы, вслед за В.И.Пановым, включаем дидактический, субъектный, экпсихологический и материальный [3], создают целостные ментальные образования – психологические репрезентации. Психологические репрезентации, обеспечивающие взаимосвязь субъекта с окружающим миром, содержат в себе когнитивные, эмоциональные и конативные составляющие.

В педагогической психологии исследованию психологических репрезентаций образовательной среды посвящено не так много работ. Мало работ, комплексно изучающих взаимодействия субъектов в образовательной среде и с элементами этой среды: раскрываются содержание представлений об образовательной среде [3; 5; 6; 7; 8], содержание репрезентаций об отдельных компонентах окружающей среды [4], содержание психологической безопасности в образовательных учреждениях [1], психологическая структура взаимодействий школьников и образовательной среды [2]. Недостаточно работ, посвященных исследованию психологических репрезентаций целостной образовательной среды. Таким образом, очевидно противоречие между необходимостью исследования психологических репрезентаций образовательной среды у субъектов полного общего образования и недостаточностью психолого-педагогических работ в этом направлении. Данное противоречие обусловило проблему нашего исследования: раскрыть психологическое содержание репрезентаций образовательной среды у школьников.

В качестве составляющих образовательной среды, как было сказано выше, мы, вслед за В.И. Пановым, В.И. Слободчиковым, В.А. Ясвиным, выделяем дидактический, субъектный (социальное партнерство), экпсихологический, материальный компоненты. Дидактический компонент реализует традиционные (формирование академических знаний) и развивающие (развитие всевозможных способностей) цели образования. Социальные группы, сопровождающие весь процесс обучения (класс, школа, семья), составляют субъектный компонент. Экпсихологический компонент образовательной среды определяется нами как общее состояние образовательной среды, отражающее объективный и субъективный уровни психологического комфорта или дискомфорта субъекта образования, способствующее или благоприятствующее развитию. Материальный компонент включает в себя все материально-предметное окружение школьника в процессе его учения.

Активность образовательной среды наделяет признаками активности каждый ее компонент. Необходимо учитывать, что уровень значимости и проявления того или иного компонента ОС различны и зависят от конкретного образовательного учреждения, что подтверждает вышеобозначенную уникальность ОС. В.А. Ясвин в контексте векторной модели школьной среды определяет активность как педагогическую поддержку таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание их и т.п. [7, с. 76]. Исходя из этого, следует отметить, что активность образовательной среды реализуется в активности каждого субъекта образования и на социальном уровне формирует сильные лидерские познавательные стороны личности. Особое внимание следует обратить на роль самих педагогов. Ведь именно их личностные, профессиональные и субъектные особенности во многом определяют активность того или иного компонента образовательной системы.

Психологические репрезентации, как обозначено выше, – это отраженные в психике учащихся компоненты образовательной среды, некое субъективное видение образовательного процесса самими его участниками. Очевидно, что только при достижении комфорта, безопасности, уверенности, стабильности на уровне всех компонентов образовательной среды возникает возможность для формирования и развития физически, психологически здоровой личности, способной к обучению в активном взаимодействии со средой. Резюмируя, определяем, что формирование и развитие когнитивных, эмоциональных, конативных составляющих психологических репрезентаций школьника способствуют благоприятному взаимодействию с окружающей (не только образовательной) средой. Вследствие этого благоприятного взаимодействия реализуются цели образовательного учреждения – формирование академических знаний, развитие всевозможных способностей, что в свою очередь определяется направленностью соответствующего типа образовательного учреждения.

Данное исследование поможет выявить ряд проблем и противоречий, решение которых открывает новые грани экспертизы и моделирования образовательных сред, где реализуются цели и задачи современной системы образования.



## Л и т е р а т у р а

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теор. основы и технологии создания : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2002.
2. Григорьева М.В. Психология взаимодействий школьника и образовательной среды. Саратов: Приволж. изд-во, 2009.
3. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер, 2007.
4. Панюкова Ю.Г. Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды обыденной жизни: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Красноярск, 2003.
5. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 9–19.
6. Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и личность в контексте психологической антропологии // Развитие личности. 2005. № 2. С. 49–58.
7. Слободчиков В.И., Громыко Ю.В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 3–12.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001.

**В.А. Ясвин**

### **Организационное консультирование образовательных учреждений**

The article presents the essential contradiction in the development of educational organization. The author considers the technology and methodology of consulting in the field of education.

*Ключевые слова: организационное консультирование, экспертиза, моделирование, мониторинг, организационно-образовательная система, организационная культура, программа развития, качество образовательного учреждения, консалтинговый центр.*

Во многих случаях внедрение инноваций в образовательных учреждениях носит недостаточно продуманный и плохо подготовленный характер, что не только не обеспечивает повышение качества образования, но нередко приводит к обратному результату. Противоречия, как правило, заключаются в несогласованности вводимых локальных изменений образовательного процесса со всей организационно-образовательной системой, а также со сформировавшейся организационной культурой образовательного учреждения. Организационно-образовательная система школы, как правило, формируется достаточно стихийно, слабо представляется администрацией и педагогическим коллективом, соответственно, попытки изменения отдельных ее элементов могут приводить к новым рассогласованиям и усиливать существующие, но неосознаваемые противоречия.

При этом, в отличие от сферы бизнеса, в системе образования до сих пор, по существу, не сложилась практика организационного консультирования. Разработка и внедрение эффективных механизмов экспертно-консультативного сопровождения инновационного развития образовательных учреждений представляется одним из перспективных направлений психологии образования. В результате развития этого направления формируется *новая функциональная позиция психолога* как эксперта-консультанта в области развития образовательных систем, которая не тождественна позициям ни научного руководителя школы, ни экспертного совета, оценивающего перспективность и эффективность образовательных проектов.

Нами разработана и апробирована в течение десяти лет на базе нескольких десятков различных образовательных учреждений технология их организационного консультирования [3]. *Алгоритм консультирования* следующий: выявление и корректировка социальной миссии и стратегических целей развития школы – экспертиза-диагностика состояния организационной, образовательной и социальной подсистем – моделирование основных системных элементов – сопоставитель-

ный анализ полученных моделей – проектирование нововведений – разработка программы развития – консультирование руководителей и обучение сотрудников – рефлексия эффективности инноваций на основе мониторинга – коррекция программы развития.

Содержание *экспертно-диагностической деятельности* в образовательных учреждениях заключается в анализе согласованности между их образовательной, организационной и социальной подсистемами, а также в анализе соответствия каждой из этих подсистем заявленной миссии. Выделяются следующие содержательные блоки:

- анализ представлений директора и его заместителей о состоянии школы, а также о ее *миссии* и перспективах развития;
- определение реально сложившейся в школе *организационно-педагогической модели*;
- психолого-педагогический анализ развивающего потенциала *содержания образовательной программы* школы;
- психолого-педагогическая экспертиза *образовательной среды* школы на различных уровнях (микросреда, локальная среда, взаимоотношения с макросредой) на основе анализа восприятия школьной среды различными субъектами образовательного процесса (руководителями, педагогами, учащимися и родителями);
- определение характера *организационной культуры* педагогического коллектива;
- психологическая диагностика *субъективного отношения к школе* различных категорий субъектов образовательного процесса;
- анализ *взаимной толерантности* различных субъектов образовательного процесса.

Результатом обработки экспертно-диагностических данных является моделирование основных элементов школьных подсистем: организационной; образовательной и социальной.

Сопоставительный анализ полученных моделей позволяет выявлять точки рассогласований, во-первых, между стратегическими целями развития школы (в соответствии с миссией) и тенденциями развития каждой из школьных подсистем; во-вторых, между организационной, образовательной и социальной подсистемами; в-третьих, между различными элементами внутри каждой из подсистем.

Программа развития образовательного учреждения разрабатывается на основе проектирования целесообразных управленческо-организационных, психолого-педагогических и психолого-социальных изменений, необходимых для преодоления выявленных рассогласований. Реализация программы развития осуществляется на основе тесного сотрудничества администрации, педагогического коллектива и экспертов-консультантов.

Рефлексия эффективности инновационного процесса осуществляется на основе *мониторинга* развития школы, который проводится с помощью экспертно-диагностического комплекса, методически обеспечивающего возможность анализа согласованности школьных подсистем. В нашей практике консультирования такой комплекс включает методики: построения организационно-образовательных моделей школ [1]; векторного моделирования и психолого-педагогической экспертизы образовательной среды [4]; психолого-педагогического анализа развивающего потенциала содержания образовательной программы школы [5]; анализа организационной культуры [2]; диагностики субъективного отношения к школе [5]; методику анализа взаимной толерантности членов образовательного сообщества [5].

Для реализации экспертно-консультативного сопровождения инновационных процессов в системе образования целесообразно создание соответствующих структур – независимых *консалтинговых центров* в муниципальных системах образования, а в школах – введение системно-проектных и организационно-диагностических функций в должностные обязанности одного из заместителей директора, который бы непосредственно отвечал за взаимодействие с экспертами-консультантами (во многих школах уже существуют должности заместителей директора по инновационной работе).

Целесообразно, используя обучение в форме мастер-классов, осуществлять подготовку экспертов-консультантов в области образования на психологических и психолого-педагогических

факультетах вузов, а также на курсах для управленческого персонала системы образования. Важно осуществлять подготовку школьной администрации как грамотных «пользователей» экспертно-консультативных услуг.

Моделирование компонентов школьных систем на основе экспертно-диагностических процедур представляется перспективным *механизмом комплексной оценки качества* образовательных учреждений экспертными советами органов управления образованием, а также в процессе проведения конкурсов «Школа года», «Лучшие школы России» и т.п.

#### Л и т е р а т у р а

1. Калувэ де Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / пер. с англ. под ред. А.К. Зайцева. Калуга: Калуж. ин-т социологии, 1993.
2. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ.; под ред. И.В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001.
3. Экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе / под ред. В.А. Ясвина, С.А. Беловой. М. : Смысл, 2009.
4. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда. М. : Ин-т науч. информ. и мониторинга РАО, 2010. (Серия «Научно-издательский проект в поддержку национальной образовательной инициативы “Наша новая школа”».)
5. Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М. : Сентябрь, 2011.



## Раздел 13. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

*И.В. Бобрышева*

### Реализация гуманитарных технологий в образовательном процессе высшей школы

The article is aimed at studying the problems of the educational model based on the humanitarian and anthropological approach. The specific of training the humanitarian competence of a teacher is shown.

*Ключевые слова:* гуманитарно-антропологический подход, гуманитарные технологии, профессиональное образование.

Сегодня педагогическое сообщество сознает, что гуманитарные и социальные дисциплины не могут преподаваться и усваиваться теми же методами, что и дисциплины естественнонаучные, что дисбаланс логически организованной, рационализированной информации в ущерб гуманитарным формам познания в современной системе высшего профессионального образования приводит к формированию предметно-компетентного, но бездуховного индивида. В связи с этим гуманитаризацию высшего психолого-педагогического образования необходимо рассматривать, прежде всего, как реакцию на узкосциентистский, технократический подход в образовании.

Гуманитарные образовательные технологии (психотехнологии, антропопрактика) – это технологии творческого сотрудничества преподавателя и студентов. Такое сотрудничество базируется на принципах гуманитарной психологической практики (Б.С. Братусь, И.В. Вачков, Л.И. Воробьева, В.И. Слободчиков, Т.В. Черникова и др.), среди которых *принцип обращенности к реальной жизненной ситуации* студента – осознания ситуации «здесь и теперь», конгруэнтного присутствия в ней; *ценностно-смыслового равенства* – равного права преподавателя и студента на проявление личностной позиции в условиях смыслопоискового диалога; *вопрошаемости* – единства вопроса и ответа, понимания своего «запроса» к образовательной ситуации, «собственного спрашивания»; *субъектности* – фактора образовательного процесса, показателя деятельностно-преобразующего способа бытия личности в образовательном процессе; *субъективности* – признания непосредственности самобытия человека; *авторства и адресности* – наличия и инициирования субъектной позиции личности в образовании; *соавторства* – совместного участия преподавателя и студента в организации образовательного процесса; *контекстности* – понимания и предъявления контекста возникновения субъективного «текста» (контекста жизненной ситуации, прежнего опыта, суждения, действия, поступка); *со-бытийности* – совместного проживания и переживания событий, открываемых в содержании текста; *суверенности* – недопустимости принудительно-монологического вмешательства во внутреннюю сферу личности как действия, нарушающего нормы этики и педагогической целесообразности; *конструктивности* – принятия конфликта (противоречия) как нормы человеческой жизни и как образовательной задачи; *незавершенности* – признания случайного, неопределенного и незавершенного в качестве объективного фактора смысложизненного диалога и образовательного процесса в целом [1, с. 124].

Прежде чем описывать реализуемые нами в практике психотехнологии, обозначим свои позиции относительно возможности их использования в системе высшего психолого-педагогического образования. Мы придерживаемся концепции универсальности высшего профессионального образования как пространства, которое в силу своей неравновесности создает точки бифуркации в процессе личностного и профессионального роста, напряженность во внутреннем мире будущего

педагога-психолога, в процессе актуализации и выявления противоречий личностного и профессионального саморазвития, тем самым вызывая внутренние переживания, эмоции, чувства. Разрешение данных противоречий способствует изменениям как в личностном, так и профессиональном плане и основано на следующих идеях: каждая личность индивидуальна, самоценна и способна к саморазвитию; каждый человек обладает значительным творческим потенциалом, задача высшего профессионального образования – помочь будущему педагогу-психологу узнать собственные возможности (как личностные, так и профессиональные), развить до более высокого уровня и использовать их адекватно человеческой природе (в контексте гуманитарно-антропологического подхода); личностное развитие существенно обуславливает успешность будущей профессиональной деятельности студента; готовность к реализации гуманитарной модели образования и гуманитарная компетентность (как высший уровень готовности) педагога рассматриваются как более значимый результат, нежели любые формально усвоенные знания, умения и навыки; пребывание в активной образовательной дивергентной среде обуславливает формирование данной готовности будущего педагога и стимулирует его переход на более зрелые стадии психо-социодуховного развития; активная гуманитарная профессионально-ориентированная образовательная среда предполагает работу в режиме погружения, постоянное расширение гуманитарного содержания образования как результат самостоятельной работы студентов, нарастающее разнообразие организационных форм взаимодействия, постоянная поддержка и развитие любой образовательной активности участников.

Психотехнические и антропотехнические методы, также как и активные методы обучения, направлены прежде всего на развитие психологической культуры будущего педагога-психолога, которая выступает как «внутреннее видение» (К. Юнг) и возможна на основе человеческой целостности. Существуют практики, обращаясь к «целостному» человеку, в число которых должна входить, на наш взгляд, и педагогика. Не только психологу, но и учителю-предметнику важно уметь «понимать», что происходит «здесь – и – теперь» с ребенком и помогать ему самому понять это.

В ходе опытно-экспериментальной работы (2007–2010 гг.) в Волгоградском государственном педагогическом университете нами были реализованы следующие антропотехнические приемы: интерпретация неявного или скрытого значения некоторых аспектов переживания или поведения ребенка, психологических механизмов высказываний в конфликтных ситуациях; установление «помогающих отношений» (по К. Роджерсу); рефлексивное и эмпатическое слушание; психогимнастика; различные методы и приемы рефлексии, саморефлексии, диалогического взаимодействия и сотворчества. В практической деятельности на учебных занятиях с будущими психологами и педагогами мы неоднократно апробировали психотехнологию картирования мышления (Mind Mapping) [3], которая незаменима для ведения записей во время психолого-педагогических обследований, консультаций и т. д., а в ходе выполнения самостоятельной работы позволяет будущему педагогу-психологу создать свой персональный банк знаний, используя интеллект-карты для систематизации прочитанного и услышанного.

Специфическим видом обучающего тренинга, обмена опытом и психологической поддержки профессионалов при анализе конфликтов, трудных, а порой и неудачных случаев из их практики стали во всем мире так называемые балинтовские группы, получившие широкое распространение, причем не только среди врачей, психотерапевтов и психологов, но и педагогов, специалистов по социальной работе, работников правоохранительных органов, менеджеров и др. Наш опыт проведения в Волгоградском государственном педагогическом университете балинтовских групп как варианта супервизии и наставничества со стороны более опытных профессионалов, преподавателей, руководителей учебных и производственных практик наглядно демонстрирует, что эта технология уникальна в системе подготовки будущих педагогов-психологов как настоящая гуманитарная технология [2].

В результате реализации описанных выше психотехнологий в образовательном процессе высшей школы мы имеем возможность получить поистине гуманитарное, «живое» знание, т. е. знание о способах эффективной реализации субъектного, деятельностного начала в человеке, о способах преодоления им самим возникающих жизненных проблем, где источником и предметом это-



го знания является субъективный мир, мир самоосознающего человека (субъекта) в его отношениях с реальностью.

### Л и т е р а т у р а

1. Белова С.В. Педагогика диалога: теория и практика построения гуманитарного образования. М. : АПКИППРО, 2006.
2. Бобрышева И.В. Проведение консультаций в ходе педагогической практики в форме занятий баллиновской группы (анализ трудных случаев) // Гуманитарные технологии преподавателя в высшей школе: учеб.-метод. пособие / под ред.Т.В. Черниковой. М.: Планета,2010. С. 398–402.
3. Бруннер Е.Ю. Применение технологии mind map в учебном процессе / Е.Ю. Бруннер // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: матеріали міжнародної наук.-практ. конф., м. Ялта (5–6 березня 2008 р.). Ялта: РВВКГУ, 2008. Вип.19. Ч. 1.С. 50–53.

### *Л.В. Вахтель*

#### **Сущность психологической культуры современного учителя музыки**

The essence and peculiarity of forming of psychological culture of music teacher are analyzed in the article. The forming includes psychological competency and self-realization in the musical and teaching activity.

*Ключевые слова: психологическая культура учителя музыки, самореализация в музыкально-педагогической деятельности, включение духовных способностей в процесс интерпретации музыкального сочинения.*

Миссия психологической культуры в рамках образовательного пространства связана с функцией методологического ориентира в проведении психологических исследований. Вместе с тем психологическая культура специалиста выступает как консолидирующее средство межличностного, межкультурного и межпрофессионального общения [1]. Проблемы развития психологической культуры учителей представлены в исследованиях А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Л.Д. Деминой, И.Ф. Исаева, Н.И. Исаевой, Л.С. Колмогоровой, Л.Я. Коломинского, Н.И. Лифинцевой, О.И. Моткова, Н.Н. Обозова и многих других.

Л.С. Колмогорова рассматривает психологическую культуру как системную характеристику человека, способствующую его самопознанию и самореализации в профессии и жизни, обеспечивающую эффективность процессов саморегуляции и самосовершенствования [3]. Н.Н. Обозов подчеркивает социально-психологический и диалоговый контекст в характеристике данного феномена [4]. Показателями психологической культуры, по мнению Е.А. Климова, являются наличие психологических знаний о фактах и закономерностях, характеризующих субъективный мир человека, умения дифференцировать субъективные и объективные явления, а также деятельность сознания и проявления бессознательного [2].

В качестве компонентов психологической культуры специалиста традиционно выделяют психологическую компетентность как определенный уровень освоения знаний и умений, уровень развития ценностно-смысловой, оценочно-рефлексивной и культуротворческой сфер. В процессе целенаправленного и систематического развития психологической культуры открываются возможности в развитии поведенческой, коммуникативной и личностной рефлексий, становлении субъективной позиции в деятельности и межличностных отношениях.

В современном образовании актуальна проблема развития психологической культуры учителя музыки как части базовой культуры личности и как интегративного качества личности, предполагающего высокий уровень психологической компетентности, развития потребностно-мотивационной сферы, самоактуализацию и самореализацию в музыкально-педагогической деятельности [5].

Сущность психологической культуры учителя музыки заключена в реализации функции введения личности обучающегося в мир ментальных норм художественной жизни и духовной деятельности человека, в систему личностно значимых и профессиональных ценностей и компетенций. Развитая психологическая культура учителя музыки позволяет выполнять проектно-регулирующую деятельность в построении субъект-субъектных отношений учителя и обучающегося, понимать индивидуальный мир ученика, осознавать сущность своей деятельности, цели и проблемы современного образования, раскрывать творческий потенциал ученика в процессе вхождения в мир музыкальной культуры.

Развитие психологической культуры учителя музыки актуализирует потребностно-мотивационную сферу, познавательную, творческую активность субъектов образовательного процесса, способствует включению духовных способностей в процесс интерпретации музыкального сочинения и произведений различных видов искусств, раскрывает возможности диалогового общения учителя и ученика через художественное творчество. Особое значение в этой связи имеет развитие художественно-эстетической потребности учителя музыки, потребности в музыкально-исполнительской и музыкально-педагогической деятельности, мотивации профессиональной деятельности, а также самоактуализация.

Развитие потребности в музыкально-исполнительской деятельности учителя музыки активизирует интерес к психологическим проблемам интерпретации музыкального сочинения и исполнительским традициям, формирует потребность интерпретировать и самоутверждаться через понимание и исполнение произведения. Развитие у учителей музыки мотивации к музыкально-педагогической деятельности предполагает осознание личностной значимости выбранной ими профессии, ее приоритетности и роли в обществе и культуре.

Особенностью развития психологической культуры учителя музыки является связь с психологическим механизмом включения духовных способностей (В.Д. Шадриков) в процесс интерпретации музыкального сочинения. При этом активизируется информационный обмен с подсознанием, способствующий концентрации внимания и стремительности протекания психических процессов восприятия, воображения, мышления. Включение духовных способностей в интерпретационную деятельность способствует формированию «стилевой установки» (Д.Н. Узнадзе, А.И. Николаева), «погружающей» интерпретатора в контекст определенного сочинения, активизирующей его понимание и определяющей, в конечном счете, его индивидуальное прочтение.

Стилевая установка, в свою очередь, способствует проявлению эмпатии, т. е. направленность всех структур личности (физической, эмоциональной, интеллектуальной, волевой) на постижение и исполнительскую реализацию стиля связана с необходимостью вжиться в духовный мир, породивший эти смыслы. Чем более интерпретатор настроен на восприятие и выражение стиля сочинения, тем успешнее он согласует свои ментальные представления, индивидуально-психологические особенности, доминирующие психические состояния со стилем сочинения, его образно-смысловой сферой.

Показателями сформированности психологической культуры учителя музыки являются эмоционально-ценностное отношение к себе, ученикам, другим людям, окружающему миру; положительное стремление к самоактуализации, творческому саморазвитию в процессе музыкально-педагогической деятельности, диалоговое общение и активизация духовных способностей обучающихся в процессе интерпретации музыкального сочинения и произведений различных видов искусств; рефлексия своих личностных качеств, деятельности, отношений; гармоничность ценностно-смысловой сферы.

Исследуя развитие психологической культуры учителя музыки, следует подчеркнуть ее взаимосвязь с общей и профессиональной культурой. Развитая психологическая культура учителя музыки выступает фактором его личностно-профессионального развития и способна качественно преобразовываться при условии интенсивного стремления к профессиональной и личностной самоактуализации.

## Л и т е р а т у р а

1. Исаева Н.И. Теоретические основы исследования психологической культуры // Психологическая культура личности : материалы Всерос. науч.-прак. конф. Белгород, 20–21 окт. 2003 г. Белгород : Белгород. гос. ун-т, 2003. С. 5–14.
2. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М. : Культура и спорт : ЮНИТИ, 1998.
3. Колмогорова Л.С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащегося : дис. ... д-ра. психол. наук. М., 2001.
4. Обозов Н.Н. Психология человека. От тела к душе. СПб. : Облик, 2001.
5. Вахтель Л.В. Психологическая концепция формирования этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности студентов : моногр. Воронеж, 2009.

***Е.С. Воля***

### **Образовательная биография в контексте психологического исследования**

The article is about an educational biography, that is characterized as a possible means of psychological research.

*Ключевые слова: биографический текст, образовательная биография.*

Решая задачу соотнесения метода и исследуемого предмета [8], которая приобретает особую насущность для изучения ценностных оснований образования [2; 3], мы обращаемся к возможности биографических описаний и полагаем, что биографический текст может быть успешно использован в анализе существенных моментов личностных позиций педагога (в отношении к его собственной профессиональной деятельности) и их изменения.

Биографический текст предлагается рассматривать как материал для описания и как средство психологического исследования. В достаточно полном биографическом (или автобиографическом) тексте в целях психологического анализа можно выделять образовательные аспекты, связанные с учением, обучением и образованием. Но возможно также использовать биографический текст как средство психологического исследования – предложить учащему или учащемуся написать свою образовательную биографию. Определим образовательную биографию в широком смысле как описание опыта приобретения знаний, умений, навыков (и компетенций) в сфере профессиональной деятельности.

Психологический анализ личностного роста в педагогической [6] деятельности требует учета по меньшей мере следующих элементов:

- выраженность интереса к учению как собственному действию и к обучению как социально обусловленному процессу;
- мотивационный аспект учения и обучения;
- образ ученика;
- авторитетность учителя;
- традиции учения и обучения (семейные и социальные);
- идеалы учения и обучения и их временная локализация;
- сознательные предпочтения индивидуальной или коллективной форм учения и обучения;
- эмоционально насыщенные и прецедентные события [10] учения и обучения, фиксируемые трудности учения и обучения;
- метафоры учения и обучения.

Особый интерес представляет культурно-исторический контекст образовательной биографии. Внимание обращается на стиль написания биографии, характерный для определенного исторического времени [1], определенных бытовых обстоятельств, позволяющий характеризовать место образовательной культуры в жизни человека и общества [5].

Существенным моментом являются анализ образовательных целей, которые ставит человек, их возрастная специфика, плотность, расширение, преобразование, а также возможная реализация, реальная завершенность.

Прецедентное событие [10] характеризуется, как правило, причинно-следственными связями, влиянием на последующие образовательные и профессиональные выборы. В описании феномена прецедентности обращается внимание на принятие событий спонтанно, большего значения контекстной ситуации, связанной, как правило, со значимыми людьми в ранних возрастах, и более критичной в зрелых возрастах, нормируемых человеком, выстраивающим свои отношения. При описании контекстного плана прецедентных событий особое значение приобретают метафоры обучения, семейные традиции [12] и истории, связанные с обучением, образовательный пример родителей, модальность отношения значимых людей к учению, их образовательная направленность и харизма.

По проведенным нами исследованиям, студенты педагогических специальностей в большей степени обращают внимание на прецедентные события, повлиявшие на характер их обучения и выбор профессии педагога, по сравнению со студентами психологических специальностей, которые описывают трудности и проблемы обучения. Эта тенденция нуждается в дальнейшем уточнении: в какой мере она является проявлением личных особенностей, влияющих, в том числе, и на выбор профессии, или это задано определенной культурой отношения к профессиональной деятельности в процессе обучения.

Обозначим ряд источников для психологической интерпретации.

1. Биографические (автобиографические) описания признанных учителей [4] для выявления педагогической харизмы, направленности, ценностно-смыслового отношения к учительству [7], педагогической миссии (служения по призванию) [3], задающих канон в профессии.

2. Сравнительные исследования биографических (автобиографических) текстов разных эпох, демонстрирующие образование в культуре и культуру в образовании.

3. Биографические (автобиографические) описания педагогических династий как феномен служения, своеобразный «синдром предков», когда выбор профессионального пути соотносится с семейными ценностями [12], а отношение к делу соизмеряется с неким поведенческим эталоном, который задают родители и прародители.

4. Образовательные автобиографические тексты педагогов и студентов педагогических специальностей, характеризующие ресурсные возможности построения профессионального пути.

Наш анализ биографических и автобиографических текстов признанных учителей [4] и др. показывает их стойкий интерес к учению на протяжении всей жизни, признание ими авторитета других учителей [5], а также предпочтение собственного учения перед обучением других. Эта установка личностного роста учащего по видимости задает как «свободу учиться» для учащихся, так и готовность самого учащего учиться у своих учеников.

Нам думается, что образовательная биография (автобиография) может служить также ресурсом для самоинтерпретации и самопостроения профессионального пути, осмысления своеобразных точек роста в профессии, стремления к «идеальной форме» как ученичества, так и учительства.

#### Л и т е р а т у р а

1. Анненский А.Н. Н.В. Гоголь. Его жизнь и литературная деятельность. С.-Петербург, 1894.
2. Воля Е.С. К проблеме изучения личностного роста педагога // Вестник РГГУ. М., 2010.
3. Воля Е.С. Архетип учительства // Вестник ПСТГУ. М., 2010.
4. Гессен С. И. Мое жизнеописание // *Он же*. Избранные сочинения. М.: Рос. полит. энцикл. (РОС-СПЭН), 1998. С. 723–782.
5. Киреевский И.В., Киреевский П.В. Полное собрание сочинений: в 4 т. Т. 4: Материалы к биографиям. Восприятие и оценка личности и творчества. Калуга, 2006.
6. Кудрявцев В.Т. Предпосылки личностного роста в образовании // Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. М., 2003.

7. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. М., 1910.
8. Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий: логическое введение в историю науки. СПб. : Наука, 1997.
9. Сапогова Е.Е. Событие в структуре биографического текста // Культурно-историческая психология. 2006. №1. С. 60–64.
10. Сапогова Е.Е. Событие в структуре биографического текста // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 60–64.
11. Сапогова Е.Е. За горизонт мысли Л.С. Выготского: значение прецедентности в социально-культурном развитии человека // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 42–48.
12. Флоренский Павел, священник. Завещание (Детям моим. Воспоминания прошлых дней. Генеалогические исследования. Из соловецких писем. Завещание) / сост.: игумен Андроник (Трубачев), М.С. Трубачева, Т.В. Флоренская, П.В. Флоренский; предисл. и коммент. игумена Андроника (Трубачева). М.: Моск. рабочий, 1992.

**С.М. Дмитриева**

### **Исследование профессиональной позиции учителя во фронтальной и индивидуальной формах обучения**

In the article results of research of a professional position of teachers of the initial classes working in face-to-face and individual forms of training are considered. The analysis of the received data is carried out.

*Ключевые слова:* профессиональная позиция учителя, фронтальная и индивидуальная формы обучения.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет «признание решающей роли *содержания* образования, *способов* организации образовательной деятельности и *взаимодействия участников* образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся...» [8; 4].

Для гармоничного развития детей большое значение имеет «разнообразие *организационных форм* и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности» (Там же).

По мнению А.М. Новикова, форму обучения можно определить как «механизм упорядочения учебного процесса в отношении *позиций его субъектов*, их функций, а также завершенности циклов, структурных единиц обучения во времени» [4].

В условиях реализации новых стандартов, многообразия различных форм организации обучения все более отчетливо осознается необходимость обновления *профессиональной позиции учителя*, поиска новых способов взаимодействия с учеником, основанного на сотрудничестве.

А.К. Маркова определяет «профессиональную педагогическую позицию» как «устойчивую систему отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющую его поведение» [2; 9].

Из всего многообразия отношений, характерных для педагогического сознания, в качестве центрального выделяют отношение педагога к *ученику как субъекту собственной жизни, как цели и ценности образования*. Динамика представленности в сознании педагога этого отношения и определяет его профессиональную позицию, тип взаимодействия с учеником [9].

Большинство исследователей, рассматривая природу профессиональной позиции учителя, представляют ее как комплексную профессионально-личностную характеристику, отвечающую на вопрос не только об отношении, но и о *способах действий*, т.е. о реализации своих отношений в образовательном процессе [7].

---

© Дмитриева С.М., 2011



Детерминантами возникновения профессиональной позиции, по данным разных авторов, являются выбор новой образовательной парадигмы своей деятельности; его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы; особенности профессионального сознания педагогов, которое включает в себя систему норм, сознательных и бессознательных установок и представлений [10]; требования, ожидания и возможности, которые предъявляет педагогу общество [6].

Если определять структуру (содержание) педагогической позиции, то можно увидеть, что многие исследователи выделяют три компонента в профессиональной позиции (аффективный, когнитивный, поведенческий), описывая ее достаточно статично [2; 7]. Е.Г. Юдина рассматривает компоненты структуры профессиональной позиции как части педагогического процесса [9].

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что *профессиональная позиция учителя* представляет собой устойчивый феномен сознания, который определяет тип взаимодействия с учеником, предполагающий содействовать становлению и развитию личности учащегося.

В современной общеобразовательной практике чаще всего используются две общие формы обучения: фронтальная и индивидуальная. При *фронтальной* форме учитель не ориентирован на индивидуальность ученика, специфику его способностей и интересов. Учебная деятельность оценивается, исходя из относительных социальных норм. Педагогическая эффективность фронтальной формы обучения во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. При *индивидуальной* форме обучения учитель выявляет способности каждого ученика, строит содержание и методы обучения и воспитания, соответствующие возрастным и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям детей.

Обзор литературы показал, что сравнительный анализ профессиональной позиции учителя в разных формах обучения в педагогической психологии практически не проводился. Это и обусловило выбор *цели* нашего исследования – провести сравнительный анализ профессиональной позиции учителей начальных классов, работающих во фронтальной и индивидуальной формах обучения. Соответственно этому были поставлены следующие *задачи*:

1) изучить особенности содержания профессиональной позиции учителей, работающих во фронтальной и индивидуальной формах обучения;

2) выявить различия, характерные для профессиональной позиции учителей, работающих во фронтальной и индивидуальной формах обучения.

По нашему мнению, согласно *гипотезе*, профессиональная позиция учителя, отражающаяся в его приоритетных ценностях, будет различна при фронтальной и индивидуальной формах обучения.

Исследование проводилось в общеобразовательных учреждениях г. Москвы (Центр образования «Технологии обучения», СОШ «Школы надомного обучения» № 371, 388, 542) и г. Протвино Московской области (СОШ № 1, 3, гимназия, лицей №1, 2). В исследовании приняли участие две группы учителей начальных классов: 41 учитель, использующий фронтальную форму обучения, и 41 учитель, использующий индивидуальную форму обучения.

Для проведения исследования были использованы следующие диагностические методики: методика Г.В. Резапкиной «Психологический портрет учителя» [5], из которой были выбраны две шкалы «Приоритетные ценности» и «Самооценка»; авторская методика Е.Г. Юдиной [9], направленная на изучение педагогической позиции учителя.

По методике Г.В. Резапкиной «Психологический портрет учителя» получены следующие результаты.

По шкале *«приоритетные ценности»* 29% учителей начальных классов, использующих фронтальную форму обучения, выразили особую значимость для себя интересов и проблем школьников. В основе их отношений лежит безусловное принятие учеников. Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность плодотворной работы и сохраняет психическое здоровье как учителя, так и учеников. В группе учителей, использующих индивидуальную форму обучения, таких было выявлено в 1,6 раза больше (46%).

В структуре приоритетных ценностей у 5% учителей, использующих фронтальную форму обучения, выделяется особая значимость отношений с коллегами, ориентация на их мнение. Это

может свидетельствовать о групповой зависимости, которая нередко объясняется низкой самооценкой. Среди учителей, использующих индивидуальную форму обучения, таких выявлено не было.

Для 44% учителей, использующих фронтальную форму обучения, характерна «самодостаточность», концентрация на своих переживаниях и проблемах. В отношениях с коллегами и учениками выражена сдержанность, отчужденность, которая может быть вызвана как личностными особенностями, так и неблагоприятным психоэмоциональным состоянием (избегание контактов, вызванное усталостью и нервным истощением), в то время как среди учителей, использующих индивидуальную форму обучения, таких в 1,8 раза меньше, что составляет 24%.

По шкале «самооценка» позитивное самовосприятие, свойственное человеку, в полной мере реализующему свои возможности, характерно для 34% учителей, использующих фронтальную форму обучения. Учителей, использующих индивидуальную форму обучения, в 2,1 раза больше (73%).

Неустойчивая самооценка, которая может меняться в зависимости от ситуации, больше характерна для 22% учителей, использующих фронтальную форму обучения, и лишь для 5% учителей, использующих индивидуальную форму обучения. При удачном стечении обстоятельств человек с неустойчивой самооценкой испытывает эмоциональный и творческий подъем: он раскован, уверен в себе, у него все получается. Снижение самооценки в «полосе неудач» негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и жизненных проблем.

В группах учителей, использующих фронтальную и индивидуальную формы обучения, у 5% было выявлено негативное самовосприятие. Таким педагогам трудно вступать в свободное общение с другими. Им свойственно принижать значение личности другого человека точно так же, как и своей, поэтому они стремятся повысить свою самооценку нередко за счет учеников. Полученные данные говорят о возможном эмоциональном и профессиональном «выгорании» учителей.

Кроме того, по шкале «Приоритетные ценности» была выявлена группа педагогов, у которых поведенческие установки окончательно не сформированы (22% учителей, использующих фронтальную форму обучения, 30% учителей, использующих индивидуальную форму обучения). По шкале «Самооценка» таких учителей 29 и 17% соответственно.

Основываясь на работах Е.Г. Юдиной [9; 10], для анализа содержания профессиональной позиции учителя были выделены основные категории: *цели педагогической деятельности, образ ребенка, средства педагогической деятельности, планирование и способы коррекции поведения детей*, т. к. соответствующие им представления педагогов в большой степени определяют их позицию в профессиональной деятельности. Методика Е.Г. Юдиной позволяет изучить не столько мнения или осознаваемые суждения, сколько реально действующие установки педагогов, лежащие в основании их практических действий. Содержательное наполнение всех категорий строилось по принципу включения пар противоположных установок. Один полюс этой пары фиксировал авторитарный характер представления (*авторитарная позиция*), другой – представления, ориентированные на ребенка (*партнерская позиция*). Шкалу позиции педагогов от полюса партнерства до полюса авторитаризма обозначили как *шкалу авторитаризма*. Значение по шкале было обозначено как *индекс авторитаризма*, варьирующий от нуля до единицы. Чем больше этот показатель, тем ближе к полюсу авторитаризма находится профессиональная позиция педагога.

Результаты представлены в таблице.

**Индекс авторитаризма педагогов**

| Категория                  | Формы обучения |                | Среднее значение |
|----------------------------|----------------|----------------|------------------|
|                            | фронтальная    | индивидуальная |                  |
| Цели пед. деятельности     | 0,67           | 0,60           | <b>0,63</b>      |
| Образ ребенка              | 0,70           | 0,63           | <b>0,66</b>      |
| Средства пед. деятельности | 0,64           | 0,61           | <b>0,62</b>      |
| Способы коррекции          | 0,73           | 0,60           | <b>0,66</b>      |
| Планирование               | 0,60           | 0,58           | <b>0,59</b>      |
| Общекатегориальный индекс  | <b>0,67</b>    | <b>0,61</b>    | <b>0,64</b>      |

Для выявления различий между выборками использовался непараметрический Q-критерий Розенбаума.

Из таблицы видно, что значения индекса авторитаризма – как среднеарифметические по всем категориям (общекатегориальные), так и усредненные по каждой категории (среднекатегориальные) – превышают средний уровень (0,50). При этом общекатегориальный индекс авторитаризма учителей индивидуальной формы обучения меньше, чем индекс учителей фронтальной формы обучения (0,61 и 0,67 соответственно;  $p < 0,05$ ).

Самое низкое усредненное значение индекса авторитаризма для обеих групп было получено по категории *планирование* (0,59), самое высокое – по категориям *образ ребенка* (0,66) и *коррекция поведения* (0,66).

Анализ результатов выявил статистически значимые различия по трем категориям: *цели педагогической деятельности, образ ребенка, способы коррекции поведения детей*. Представления учителей начальной школы, использующих фронтальную форму обучения по категории *цели педагогической деятельности*, более авторитарны, чем представления учителей, использующих индивидуальную форму обучения (0,67 и 0,60;  $p < 0,01$ ). Это может быть связано с тем, что в тесном контакте с учеником учителю при индивидуальной форме обучения приходится ориентироваться на цели развития индивидуальности, способностей и интересов каждого ученика в отдельности. Учителя, использующие фронтальную форму обучения, чаще выбирают учебно-образовательные цели (усвоение школьниками определенной суммы знаний, умений и навыков), ориентированные на всех учащихся класса. Цели развития каждого учащегося в отдельности практически не ставятся.

Также более авторитарны представления *об образе ребенка* учителей, использующих фронтальную форму обучения, чем учителей, использующих индивидуальную форму обучения (0,73 и 0,63;  $p < 0,01$ ). Отношение к ученику как к субъекту в процессе взаимодействия с ним в очень малой степени характерно для учителей, использующих фронтальную форму обучения. Характерным является как раз объектное отношение. Это свидетельствует о большей готовности учителей, использующих индивидуальную форму обучения, уважительно относиться к интересам, запросам, личностным особенностям ученика, учитывать точку зрения ученика, а следовательно, предоставлять ему определенную свободу выбора.

Индекс авторитаризма по категории *способы коррекции поведения детей* у учителей, использующих фронтальную форму обучения, оказался больше, чем у учителей, использующих индивидуальную форму обучения (0,73 и 0,60;  $p < 0,01$ ). Это свидетельствует о том, что у педагогов, использующих фронтальную форму обучения, существует тенденция пресекать, останавливать нежелательное поведение учеников, что может приводить к множеству конфликтных ситуаций с детьми. Педагоги, использующие индивидуальную форму обучения, ориентированы на другие средства (объяснение, договор), относясь к запрету как к крайнему методу.

Индекс авторитаризма по категории *средства педагогической деятельности* у учителей, использующих фронтальную форму обучения, оказался незначительно больше, чем у учителей, использующих индивидуальную форму обучения (0,64 и 0,61). По категории *планирование* статистически значимых отличий среди учителей, использующих фронтальную и индивидуальную формы обучения, получено не было (0,60 и 0,58).

Таким образом, результаты исследования показывают значимые отличия в содержании профессиональной позиции учителя во фронтальной и индивидуальной формах организации обучения. Они имеют разные *цели педагогической деятельности*, представления *об образе ребенка*, используют разные *способы коррекции поведения детей*.

Результаты свидетельствуют о большей готовности учителей, использующих индивидуальную форму обучения, уважительно относиться к интересам, запросам, личностным особенностям ученика, учитывать его точку зрения, а следовательно, предоставлять ему определенную свободу выбора. В тесном контакте с учеником учителю приходится ориентироваться на его индивидуальность, специфику способностей и интересов. Многие учителя имеют позитивное самовосприятие, свойственное человеку, в полной мере реализующему свои возможности.

Исследование показало, что индивидуальная форма обучения может являться условием, при котором позиция учителя по отношению к ребенку приближается к партнерской.

#### Л и т е р а т у р а

1. Востокова Е.В. Формы обучения: категория дидактики и предметных методик // Педагогика. 2002. № 4. С. 33–38.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004.
4. Новиков А.М. Формы обучения в современных условиях. URL: <http://www.anovikov.ru/artikle/forms.htm>.
5. Резапкина Г.В. Психологический портрет учителя // Школьный психолог. 2006. № 6. С. 38–41. № 7. С. 40–41.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф. и др. Педагогика: учеб. пособие. М.: Академия, 2002.
7. Сочень Л.Т. Влияние профессиональной позиции педагога на уровень самостоятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.
9. Юдина Е.Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство // Теория и практика развивающего образования в школе В.В. Давыдова // Материалы юб. конф., посвящ. 75-летию В.В. Давыдова. М.: Науч. мир, 2007.
10. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психол. наука и образование. 2001. № 1. С. 89–100.

#### **Н.Г. Зотова**

#### **Ценностно-смысловые компоненты психологической культуры педагога**

The article examines the issues of the phenomena of teacher's psychological culture from the point of his or her tendency to self development, professional competence, psychological literacy and search for the meaning in his or her professional activity.

*Ключевые слова:* психологическая культура личности, психологическая грамотность, ценностно-смысловые компоненты, смыслообразование.

Исследования, раскрывающие природу смыслообразования в учебной и педагогической деятельности, концептуально ориентированы на поиск ресурсов повышения профессионального уровня и реализации творческого потенциала психологов и педагогов образования России. Кроме того, целенаправленно выявляется тема актуализации присвоения системы психологических знаний как обязательной составляющей профессиональной деятельности педагогов, не только повышающей ее гуманистическую направленность, но и стимулирующей эффективность и конкурентоспособность российского образования.

По мнению многих исследователей (Л.С. Колмогорова, Н.И. Лифинцева, Г.М. Понарядова), контакты с учителями и учащимися свидетельствуют, что большего успеха в учебно-воспитательной работе достигают учителя, постоянно читающие психологическую литературу и осмысливающие ее с позиций потребностей практики. Профессиональные неудачи отмечаются чаще у тех учителей, кто относится к психологическим знаниям скептически, настаивает на бесполезности знакомства с психологической литературой.

Затруднения в учении или отклонения в поведении учащихся эти учителя объясняют изначально присущими им «плохими» качествами характера и способностей; дурным влиянием родителей, улицы и т.п. Характеристики, составляемые на учащихся, вместо объективных полных сведений о личности содержат субъективный набор штампов. Один из путей преодоления негативных обстоятельств школьной жизни — повышение психологической культуры учителя. Основы ее закладываются в период изучения психологических дисциплин в вузе.

Наиболее эффективными выступают инновационные, социальные образовательные технологии, ориентированные на «конструирование» сознания профессионала, гуманитарного стиля мышления, принципиально иного типа отношений к миру, другому человеку, к себе. Это становится возможным на основе психотехнического подхода в психолого-педагогическом образовании, реализация которого повышает уровень саморегуляции студентов, способность к преодолению внутренних и межличностных конфликтов, содействует переструктурированию потребностей и ценностных ориентаций.

Но основная сфера реализации определенного уровня психологической культуры – это, конечно же, реальная профессиональная деятельность педагога, где все просчеты «психологизации», проявляющиеся в доминирующей теоретизации, абстрактности, безадресности, «бездетности» психологии, проявляются и расцветают в виде профессиональной некомпетентности и психологической безграмотности учителей.

Одним из самых действенных и надежных способов ослабления негативных и активизации положительных факторов при формировании психологической культуры является повышение роли самообразования, обеспечивающего интенсивное пополнение знаний. Однако педагог должен дойти до осознания момента бесперспективности, бесполезности и даже вредности своих профессиональных действий, для того чтобы обеспечить процесс своего роста посредством включения механизма самореализации другим образом.

Мы согласны с Е.А. Климовым [1, с. 45] в том, что минимальный «необходимый уровень развития психологической культуры – психологическая грамотность». Но ведь понятие профессиональной культуры вообще и психологической, в частности, предполагает гораздо более сложную структуру. И есть системообразующие компоненты, отвечающие за высокий уровень развития и функционирования рассматриваемой культуры, какая в контексте деятельности педагога определяет в конечном итоге, состоялся ли он как личность и как профессионал.

О психологической культуре человека можно говорить в контексте различных сфер жизнедеятельности (профессиональной, личной) с учетом ряда особенностей (национальных, возрастных и т.д.). Профессиональная психологическая культура определяется спецификой той или иной деятельности (учителя, врача, менеджера и т.д.), особенностями решаемых задач. Как правомерно считает Л.С. Колмогорова, базисная психологическая культура личности определяется наличием характеристик, параметров, определяющих готовность эффективно решать широкий круг повседневных задач независимо от особенностей узких, специальных видов деятельности, выполнять широкий спектр социальных ролей безотносительно к конкретной профессиональной деятельности [2, с. 24]. Но только относительно педагогической деятельности такое разделение вряд ли уместно. Специфика педагогической деятельности, ее уникальная цель состоят в творении субъективного мира другого человека, в создании другой «субъективной реальности». Главное предназначение педагогической реальности заключается в воспроизведении целостной сущности человека. Педагогическая деятельность всегда находится «в оболочке» какой-либо другой деятельности, в учебной, игровой, физкультурно-оздоровительной...

В работе А.Б. Орлова дается следующее определение профессиональной психологической культуры педагога: «Подлинная психологическая культура учителя предполагает культуру его убеждений, переживаний, представлений и влияний, проявляющуюся в отношении и к самому себе (прежде всего!), и к учащимся. Такая культура является результатом постепенного преодоления и изживания невротических (т. е. неаутентичных, иллюзорных) компонентов собственного внутреннего мира в разного рода психотерапевтических по своей сути практиках» [3, с. 146]. Тем самым закладывается необходимость исследования ценностно-смысловых компонентов психологической культуры в педагогической профессии, которые можно представить как результат осознанного от-refлексированного отношения педагогов к своей жизни и профессии; как способность педагогического коллектива к непрерывному процессу смыслообразования, определяющего насыщенность и удовлетворенность актуальных потребностей каждого педагога в его устремленности к позитивной самореализации в различных смысловых реалиях профессии; как совокупность личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений и т.д.



Действительно, наполненность жизни педагога каким-либо адекватным сущности его профессиональной деятельности устойчивым смыслом, феноменологически проявляется в энергии, жизнестойкости, терпеливом и внимательном отношении к Другому, а отсутствие смысла выражается в депрессии, подверженности психическим расстройствам и соматическим заболеваниям.

В связи с этим необходимо выделить уточняющие понятия, отражающие различные уровни осознания человеком окружающей действительности: *ситуативный смысл*, *жизненный смысл* (жизненная необходимость), *смысл жизни* (развитие и стремление), *смысл бытия* (сверхсмысл). Данные понятия являются обобщающими категориями, включающими в себя более частные смысловые образования и отражающие иерархические взаимосвязи между компонентами мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой сфер личности и разноуровневыми структурами сознания. Основываясь на вышесказанном, можно сказать, что личностные смыслы выступают связующим звеном между различными подсистемами личности. Являясь компонентами более сложной системы – личности, они сами представляют систему, организованную в определенной иерархической последовательности, отражающую процессы развития и функционирования сознания человека и его психологической культуры. Несомненно, даже отрицая наличие смысловой устремленности, каждый педагог имеет определенным образом организованную динамическую систему личностных смыслов, содержание которой распахивает его отношение к себе, своей жизни, к другим людям, открывает профессиональные позиции и стратегии развития. Даже отсутствие таковых также демонстрирует его систему смыслов, т. к. всегда существует иерархия, соподчинение значимых событий, переживаний и ситуаций, а «из песни, как известно, слов не выкинешь».

Исследование механизмов смыслообразования в педагогической деятельности как совокупности векторов позволит раскрыть целый ряд разнородных контекстов профессии педагога как интегрального, динамического процесса, отражающего не только реалии труда, но и особенности воспроизведения профессионально-психологической культуры педагога, т. к. процесс выработки смыслов – универсальный механизм, присутствующий на разных уровнях его профессиональной активности, обладающий функциями регуляции и саморегуляции параметров деятельности на основе значимых критериев.

#### Л и т е р а т у р а

1. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: МГУ, 1988.
2. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры как ориентир современного образования // Педагог. 2005. № 3.
3. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: пособие для студ. психол. фак. М., 1995.

*А.В. Капцов, М.В. Смирнова*

#### **Особенности аксиологической направленности преподавателей и студентов вуза**

The article considers some features of value sphere of university staff and students. Both similarity and distinctions in an orientation of values are shown.

*Ключевые слова: ценности, преподаватель, студент, аксиологическая направленность личности.*

Коренные социальные преобразования в стране приводят к появлению новых социальных норм и ценностей, трансформации существующих правил и образцов поведения. Новый жизненный опыт личности, изменение жизненных планов приводят к переоценке системы ценностей. Несмотря на консервативность системы образования, в ней тоже происходят изменения в различных аспектах, поэтому исследование особенностей аксиологической направленности субъектов педа-

гогического процесса в современном вузе является весьма актуальным, тем более что преподаватели вузов, как, впрочем, и образовательных учреждений других уровней, всячески избегают их изучения. При подключении к исследованию «административного ресурса» результаты психологической диагностики характеристик преподавателей получаются в значительной степени искаженными [6]. В то же время роль преподавателя в формировании ценностной сферы студентов, обучающихся по классической форме, значительно выше [1] по сравнению с той же его ролью в работе со студентами дистанционной формы обучения [2].

Данное эмпирическое исследование было проведено среди преподавателей с их согласия в нескольких вузах г.Самары. В результате оказалось, что выборка исследования состояла как из молодых, так и опытных преподавателей в основном гуманитарных дисциплин (философия, культурология, отечественная история, иностранный язык и т.д.). Возрастной диапазон преподавателей составил 25–60 лет (среднее – 36,2), общее количество – 104 человека. В качестве диагностической методики использовался тест личностных ценностей (ТЛЦ) [4], имеющий несколько степеней защиты от фальсификации. В результате первичной обработки данных из выборки были удалены 33 человека, данные тестирования которых не соответствовали требованиям достоверности. Студенческая выборка состояла из 206 студентов 2 – 5-х курсов (8 учебных групп). Для определения аксиологической направленности личности ценности подвергались эксплораторному факторному анализу с использованием критерия Кайзера. Аксиологический тип личности испытуемых определялся с помощью кластерного анализа (метод k-средних).

В результате проведенных исследований установлено, что среди как студентов, так и преподавателей статистически значимо выделяются три аксиологических типа личности: гармоничный (47% студентов и 38% преподавателей), характеризующийся умеренной выраженностью всех восьми диагностируемых ценностей; гипераксиальный (соответственно 29 и 31%), у которого высокий уровень выраженности всех ценностей, и наконец, гипоаксиальный (ценностно-маргинальный, по терминологии Л.В.Карпушиной [5]), характеризующийся низким уровнем всех диагностируемых личностных ценностей (соответственно 24 и 31%). Несмотря на видимые различия в соотношении представленности типов в выборках преподавателей и студентов, статистически значимых различий по угловому критерию Фишера обнаружено не было. Поскольку структура аксиологической направленности личности различается в зависимости от аксиотипа личности, то дальнейшее рассмотрение результатов изложим отдельно для каждого типа.

Структура аксиологической направленности преподавателей, относящихся к гармоничному типу, состоит из четырех независимых факторов (дисперсия 80,6%): индивидуальная направленность, или, как ее часто называют в литературе «направленность на себя»; направленность на взаимоотношения; прагматическая направленность, состоящая из ценности достижения и материального благополучия; творческая направленность. В структуре аксиосферы того же типа личности студентов выделяются всего две направленности (дисперсия 64,4%): традиционная гуманистическая [5], дополненная ценностью индивидуальности, и прагматическая.

В структуре аксиосферы гипераксиального типа преподавателей также выделено четыре независимых фактора (дисперсия 80,6%): прагматическая направленность, состоящая из ценностей достижения, престижа и материального благополучия; творческая направленность, дополненная ценностью духовного удовлетворения; направленность на взаимоотношения в совокупности с ценностью саморазвития; индивидуалистическая направленность. В структуре аксиосферы студентов выделено три фактора (дисперсия 76,7%), однако независимыми можно назвать только первые два. Это гуманистическая направленность и прагматическая, состоящая всего из двух ценностей – престижа и материального благополучия. Третий фактор, относящийся к индивидуалистической направленности, имеет взаимосвязь с гуманистической направленностью (коэффициент корреляции 0,538).

Таким образом, сравнительный анализ структуры аксиологической направленности преподавателей и студентов показал, что когнитивная сложность аксиосферы преподавателей всегда выше, чем она же у студентов. Наибольший вес в структуре аксиосферы студентов, также как и у двух ти-

пов преподавателей, имеет гуманистическая направленность, а у преподавателей, принадлежащих к гипоаксиальному типу, преобладает прагматическая направленность, хотя в исследовании принимали участие преподаватели гуманитарных дисциплин. Аналогичная закономерность была обнаружена при исследовании студенческой выборки четвертого курса.

В заключение следует отметить еще одну закономерность, связанную со сравнительным анализом аксиосфер преподавателей и студентов. Поскольку в выборке исследования присутствовали некоторые преподаватели и группы студентов, участвовавшие в совместном педагогическом процессе, то появилась возможность провести вычислительный эксперимент по определению ценностного единства отдельного преподавателя со студентами учебной группы. В работе [4] исследована взаимосвязь ценностного единства и социально-психологического климата в производственных бригадах. Исследование было проведено с помощью агломеративного иерархического кластерного анализа.

В результате установлено, что степень ценностного единства преподавателя с учебной группой определяется двумя факторами: во-первых, степенью ценностного единства студентов в группе; во-вторых, расхождением между ценностями преподавателя и ценностным единством группы. Чем однороднее аксиосфера студентов в группе и неординарнее ценностная структура преподавателя, тем вероятнее наблюдение низкого ценностного единства, а следовательно, большей дистанции между преподавателем и студентами, меньшего уровня доверия.

#### Л и т е р а т у р а

1. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя. Самара: СГПУ, 2000.
2. Волов В.Т., Сопов В.Ф., Капцов А.В. Психологический мониторинг в дистанционном образовании. Самара: СГПУ, 2000.
3. Капцов А.В., Карпушина Л.В. Психологическая диагностика аксиосферы личности. Самара: Содружество, 2008.
4. Карпушина Л.В., Капцов А.В. Психология ценностей российской молодежи. Самара: СНЦ РАН, 2009.
5. Карпушина Л.В. Структура жизненных ценностей различных социальных групп студентов вузов: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2003.
6. Огороднова О.В., Баранова О.Н. Особенности аксиологической сферы личности молодых преподавателей вузов // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России: материалы Третьей Всерос. науч.-практ.конф. Самара: СамЛюксПринт, 2010. С. 213–217.

#### *М.Е. Кошелева*

#### **Психолого-валеологическая компетентность педагога как компонент профессиональной педагогической компетентности: теоретический аспект**

This article explains the great importance of the teachers' psychological and valeological competence as a component of their professional and pedagogical competence. It also presents the main idea and structure of the psychological and valeological competence.

*Ключевые слова: компетентность, психологическая компетентность, психолого-валеологическая компетентность педагога, структура психолого-валеологической компетентности, когнитивный компонент, эмоционально-ценностный компонент, мотивационно-смысловой компонент, конативный компонент.*

Современные требования к системе общего образования, выражающиеся в приоритете гуманистических целей; обращенности к «внутренним сферам» личности; переходе на системно-деятельностный и компетентностный подходы; учете в оценке качества образования совокупности личностных, предметных и метапредметных результатов освоения учащимися основной обра-

зовательной программы; актуализации задач социализации, воспитания и развития обучающихся с учетом возрастных, гендерных, индивидуальных различий; необходимости формирования универсальных учебных действий, оказания психолого-педагогической и валеологической помощи и поддержки ребенка в процессе его развития и саморазвития, содействия духовно-нравственному становлению личности, формирования культуры безопасного и здорового образа жизни, привлечения в образовательный процесс современных образовательных технологий, использующих психологические по форме и содержанию методы педагогического воздействия, демонстрации в профессиональном поведении учителя компетентных педагогических реакций в процессе взаимодействия с учащимися, родителями, коллегами, усиливают потребность в «психологизации» и «валеологизации» учительского сознания.

Однако анализ массовой педагогической практики показывает достаточно низкий уровень психологической и валеологической подготовки современного учителя, что выражается в отсутствии общей психологической культуры общения, неумении организовывать работу в группах, урок в деятельностной парадигме, неумении работать с различными категориями детей в режиме здоровьесберегающих образовательных технологий, создавать благоприятные педагогические условия для сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса, незнании типологии детских проблем (детства в целом), психологии и физиологии детей и т.д.

Факт низкой психологической культуры современных педагогов констатировался на IV Всероссийском съезде психологов образования «Психология и современное российское образование» (декабрь 2008 г.), в связи с чем в Концепцию развития системы психологического обеспечения образования в РФ до 2012 года, принятую на данном съезде, были внесены положения о необходимости повышения уровня психологической культуры и психологической компетентности всех участников образовательного процесса и, соответственно, о необходимости совершенствования программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в части повышения уровня их психологической культуры и психологической компетентности.

Что касается валеологической составляющей профессиональной педагогической компетентности, то она объясняется общим неблагополучием в вопросах сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса. Это неблагополучие наглядно демонстрируют статистические данные, представленные НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей РАМН. Так, за 1998–2008 гг. среди учащихся младших классов суммарная распространенность функциональных отклонений и хронических заболеваний (патологическая пораженность) увеличилась на 54,5%. За этот же период распространенность функциональных отклонений среди юношей 15–17 лет увеличилась на 89%, среди девушек того же возраста – на 51,6%. При этом частота встречаемости хронических болезней возросла в среднем на 30%. Исследователи отмечают, что современные подростки по показателям физической работоспособности, физической подготовленности, уровню морфофункционального развития в целом отстают от своих сверстников конца 1990-х гг., что обуславливает почти у 80% выпускников школ ограничения в выборе профессии по состоянию здоровья и более чем у 35% юношей – непригодность к службе в армии в связи с имеющимися заболеваниями (Л.М. Сухарева, Н.Н. Куинджи, В.Р. Кучма, И.К. Рапорт, Ю.А. Ямпольская, 2009) (см.: Школы здоровья в России... 2009).

На одном из первых мест в перечне причин детской и подростковой заболеваемости стоят заболевания нервной системы и психические расстройства, в развитие которых свой вклад вносит образовательная система. Недостаточный уровень санитарно-эпидемиологического благополучия в образовательных учреждениях, включающий неполноценное питание, гиподинамию школьников, несоблюдение гигиенических нормативов режима учебы и отдыха, пребывания на воздухе, высокий объем учебных и внеучебных нагрузок, интенсификацию учебного процесса, выражающуюся в увеличении объема изучаемого учебного материала, количества уроков в день при сокращении продолжительности урока и учебной недели, являются основными школьно-обусловленными агрессивными факторами риска для здоровья школьников, приводящими к большой психофизиологиче-

ской нагрузке и оказывающими стрессорное воздействие на развивающийся организм (А.А.Баранов, В.Р.Кучма, Л.М.Сухарева, 2009) (см.: Школы здоровья в России... 2009).

Весьма актуальной для современной школы остается проблема школьной дезадаптации, причем психологи и медики выделяют четко выраженную тенденцию к ее росту. Результаты исследований, проведенных в ряде стран Всемирной организацией здравоохранения под названием «Поведение детей школьного возраста» ([www.hbsc.org](http://www.hbsc.org)), показывают, что по числу 11-летних детей, которым нравится школа, Россия находится в последней десятке стран – участниц обследования (31% девочек и 24% мальчиков). Чаще всего дезадаптация возникает вследствие длительного воздействия на ребенка травмирующих ситуаций в семье и школе, нарушений межличностных отношений с родителями, учителями, сверстниками, что формирует у него внутреннюю напряженность, тревожность, конфликтность, ощущение неполноценности, ненужности, отверженности (см.: Школы здоровья в России... 2009).

Можно сделать вывод о том, что состояние здоровья школьников на современном этапе является не только серьезной медико-социальной, но и педагогической проблемой, требующей срочного решения. Не случайно Президент России Д.А. Медведев в Послании Федеральному собранию Российской Федерации (2008 г.) отметил, что вопросам сохранения и укрепления здоровья школьников необходимо уделять внимание не только в семье, но и в образовательных учреждениях, где дети проводят значительную часть времени.

Необходимость решения задач сохранения здоровья обучающихся и воспитанников подтверждается государственными документами, определяющими стратегические направления развития образования в России: «Приоритетный национальный проект “Образование”», «Национальная образовательная инициатива “Наша новая школа”», «Федеральный государственный стандарт общего образования», «Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования», «Федеральные государственные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» и др. В них отражена необходимость решения целого спектра вопросов, касающихся здоровья детей и подростков.

Ситуация с сохранением здоровья самих педагогов также складывается не лучшим образом. Ученые отмечают, что педагоги, как профессиональная группа, отличаются крайне низкими показателями физического и психического здоровья, которые снижаются по мере увеличения их стажа работы. Одной из ключевых причин ухудшения состояния здоровья всех субъектов образовательного процесса является низкая престижность здоровья в образовании и в обществе в целом. Резко занижено самосознание педагогов и родителей в отношении ценности здоровья и ответственности человека за его состояние. Мало людей в обществе, в том числе среди педагогов, которые ведут здоровый образ жизни и могут личным примером убедить детей и подростков в том, что это необходимо. Однако передать опыт ценностного отношения к здоровью, убедить в необходимости ведения здорового образа жизни может своим личным примером только тот педагог, который сам ценностно относится к своему здоровью и здоровью других людей, знает законы его сохранения и укрепления, является убежденным сторонником здорового образа жизни, умеет создавать и создает условия для формирования валеологического самоотношения и ценностных валеологических ориентаций у своих воспитанников, имеет достаточно знаний по валеологии, психологии, физиологии человека.

Негативные тенденции в сфере образования, связанные с вопросами здоровьесбережения и здоровьесформирования, позволяют говорить о важности психолого-валеологической подготовки современных педагогов, что обуславливает выделение в структуре профессионально-педагогической компетентности такого компонента, как психолого-валеологическая компетентность.

Анализируя теоретико-методологические основы психолого-валеологической компетентности педагога, мы выделили несколько векторов исследования сущности и содержания данного понятия, один из которых лежит в области компетентностного подхода к профессиональной деятель-



ности человека в целом и компетентностного подхода к профессиональной педагогической деятельности в частности, хотя следует отметить, что в настоящее время в современной науке сложилась достаточно противоречивая ситуация по вопросу профессиональной компетентности, в том числе педагогической, что свидетельствует о недостаточной разработанности данной проблемы. В своем исследовании мы опирались на различные подходы в определении сущности и содержания профессиональной компетентности педагога (В.А. Болотов, В.А. Бордовский, Р.Х. Гильмеева, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Пинский, В.В. Сериков, Т.А. Стефановская, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.).

Мы интегрируем психологический и валеологический аспекты в единую структуру психолого-валеологической компетентности, т. к. они тесно взаимосвязаны, взаимозависимы и взаимообусловлены. Невозможно компетентно решать валеологические проблемы, будучи психологически некомпетентным, и, наоборот, компетентное с психологической точки зрения решение любых профессионально-личностных проблем неизбежно связано с вопросами психического, психологического, социального, духовно-нравственного, индивидуального, соматического здоровья.

По видовому признаку психолого-валеологическую компетентность можно отнести к разновидности психологической компетентности, в связи с чем другой вектор нашего исследования проходил в области анализа различных подходов к определению сущности и содержания психологической (психолого-педагогической) компетентности, существующих в настоящее время в науке (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, И.В. Дубровина, Т.Е. Егорова, В.Г. Зыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.В. Семикин, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др.).

Психолого-валеологическую компетентность также можно рассматривать как разновидность валеологической компетентности, в связи с чем вектор нашего исследования проходил в области общей и педагогической валеологии (В.Ф. Базарный, И.П. Березин, И.И. Брехман, Э.Н. Вайнер, Ю.В. Дергачев, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, Н.Н. Куинджи, М.Л. Лазарев, Е.С. Львов, В.П. Петленко, Л.Г. Татарникова и др.).

Анализ научных источников в ходе исследования показал, что психолого-валеологическая компетентность в составе профессионально-педагогической компетентности практически не выделяется современными исследователями, хотя можно встретить отдельные диссертационные работы, научные публикации, в которых сделаны попытки рассмотреть сущность и содержание валеологической компетентности, здоровьесберегающей компетентности педагогов и т.д. Тем не менее нам не удалось найти четкого определения данного понятия, характеристики его сущности, содержания, критериев, описания модели формирования и развития данного вида компетентности у педагогов, что говорит о недостаточной разработанности данной проблемы в науке.

Под психолого-валеологической компетентностью педагога мы понимаем сложное интегративное личностно-деятельностное образование, в рамках которого психолого-валеологические знания, умения, навыки, психологические свойства личности (мотивационные, эмоциональные, интеллектуальные, рефлексивные, регулятивные и др.), внутри- и межличностные отношения, переживания, личностный и профессиональный опыт интегрируются в системно-структурное целое, опосредующее эффективность как профессиональной педагогической деятельности, так и жизнедеятельности в целом.

Как сложный интегративный феномен, психолого-валеологическая компетентность педагога имеет сложную многофункциональную и многокомпонентную структуру, которая представлена когнитивным, эмоционально-ценностным, мотивационно-смысловым и конативным компонентами.

Когнитивный компонент характеризуется уровнем знаний педагога о себе, своем здоровье, своих психологических особенностях, других людях, их психологических особенностях, закономерностях и механизмах поддержания своего индивидуально-личностного здоровья и здоровья других людей. Эти знания обусловлены уровнем знаний педагога по вопросам педагогики, общей и педагогической психологии, психологии развития личности, возрастной психологии, психологии

общения, педагогической валеологии, возрастной анатомии, физиологии и школьной гигиены, которые, соответственно, либо позволяют, либо не позволяют ему оптимально и эффективно решать профессионально-личностные задачи.

Эмоционально-ценностный компонент характеризуется наличием гуманистической педагогической позиции (отсутствием авторитарности, пониманием важности фасилитирующей педагогической позиции во взаимоотношениях с обучающимися, воспитанниками, высоким уровнем эмпатии), в которой высшей ценностью профессиональной деятельности для педагога является не подавление личности ученика, а поддержка и сопровождение его успешного развития позитивным профессиональным самоотношением (адекватной самооценкой, самоуважением, креативностью, способностью к саморефлексии), позволяющим учителю чувствовать себя самоэффективным, успешно самореализующимся в профессиональной деятельности.

Мотивационно-смысловой компонент выражается в ценностных валеоустановках, внутренней устойчивой потребности и внутренней мотивации в профессионально-личностном саморазвитии, получении значимой психолого-валеологической информации, в сохранении своего здоровья и здоровья своих обучающихся, воспитанников.

Конативный (поведенческий) компонент характеризуется умением педагога вычленять психолого-валеологическое содержание профессиональной деятельности (видеть психолого-валеологические проблемы и задачи в отношении себя и других людей), профессиональным самосознанием, психологической «свободой», гибкостью профессиональной деятельности как показателем произвольного владения психологическим ресурсом, умением адекватно выходить из нестандартной стрессовой ситуации, владением навыками коммуникативного общения, умением выстраивать позитивные межличностные взаимоотношения, использованием в своей жизни правил здорового образа жизни, активной пропагандой здорового образа жизни на основе личного примера, непрерывным профессиональным и личностным саморазвитием, самообразованием, рефлексией профессиональных и личностных ситуаций, использованием эффективных и продуктивных стратегий копинг-поведения при попадании в стрессовые ситуации, способностью к самоуправлению, саморегуляции, самокоррекции, умением использовать в своей педагогической деятельности здоровьесберегающих технологий.

Все эти компоненты психолого-валеологической компетентности тесно связаны с другими видами профессиональной педагогической компетентности (предметной, общепедагогической, методической, технологической, воспитательной и др.), что позволяет педагогу успешно, с точки зрения сохранения и укрепления своего здоровья и здоровья своих воспитанников, конструировать свою профессиональную деятельность в разных сферах: «Я-профессионал», «Я-Я», «Я-Другой».

При определении уровня индивидуальной психолого-валеологической компетентности педагога в целом мы основываемся на базовом принципе системного подхода, в качестве которого выступает холистический принцип. Согласно ему, целостность системы не сводится к простому суммированию ее частей (компонентов, элементов), а возникает как новое (интегративное) качество, которое определяется характером связей и отношений между этими частями (компонентами, элементами). Таким образом, характер взаимосвязи между разными компонентами психолого-валеологической компетентности, а также уровень развития этих компонентов (низкий/критический, средний/допустимый, высокий/оптимальный) влияют на уровень индивидуальной психолого-валеологической компетентности педагога в целом.

Высокий уровень развития психолого-валеологической компетентности подразумевает наличие у педагога глубоких, осмысленных и постоянно обновляющихся психолого-валеологических знаний, ценностного и ответственного отношения к себе, своему здоровью и здоровью своих воспитанников (высокий уровень валеологического самоотношения личности), позитивного профессионально-личностного самоотношения и самооценки, стремления к профессионально-личностному саморазвитию, самообразованию, самоопределению, самоорганизации, саморегуля-

ции, гуманистической направленности личности, способности к фасилитирующему общению, эмпатии, толерантности, рефлексии, креативности. Все эти требования ставят педагога в позицию необходимости постоянного самосовершенствования, духовного роста, непрерывной работы над собой (акмеологическую позицию).

Наше исследование показало, что высокий уровень психолого-валеологической компетентности крайне редко появляется у педагога стихийно, сам собой, по инициативе самого педагога. Как правило, для его развития необходимо создавать специальные условия, что требует включения данного вопроса в программы как профессиональной подготовки педагогических кадров, так и дополнительного профессионального педагогического образования.

#### Л и т е р а т у р а

Школы здоровья в России: руководство для педагогических и медицинских работников школ. М. : Научный центр здоровья детей РАМН, 2009.

### ***Е.А. Круглова*** **Специфика профессиональных деструкций личности педагогических работников**

The article presents the analysis of professional peculiarities of teachers and educational officials' destruction that depends on professional activities.

*Ключевые слова: профессиональные деструкции, профессиональное психическое выгорание, профессиональная деформация личности.*

Проблема влияния профессии на личность периодически возникала в сфере внимания исследователей, но до настоящего времени остается актуальной и недостаточно разработанной. О связи профессии с личностью работника писали еще древние философы, но особенно часто она обсуждалась в конце XIX и начале XX в. В последующем крупные психологи также неоднократно уделяли внимание этой проблеме, при этом многие подчеркивали важность и актуальность более детального и конкретного исследования как положительного, так и отрицательного влияния профессии на психику человека.

Среди профессиональных деструкций личности, отрицательно влияющих на психику человека, на современном этапе достаточно подробно изучен феномен профессионального (психического) выгорания, который определяется как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Другая проблема – профессиональная деформация личности – изучена в меньшей степени. При этом она часто рассматривается именно в контексте выгорания, что не совсем правомерно.

Наши психологические исследования профессиональных деструкций различных категорий педагогических работников показали, что профессиональное психическое выгорание и профессиональная деформация личности – это явления, имеющие разную психологическую природу и специфику, хотя, безусловно, связанные между собой.

В исследовании особенностей профессионального психического выгорания и профессиональной деформации личности приняли участие 130 педагогических работников. Из них 45 – педагоги общеобразовательных школ; 42 – педагоги спецшкол-интернатов; 43 – руководители образовательных учреждений. Методики исследования: опросник карьерных ориентаций «Якоря карьеры» Э.Шейна, многофакторный личностный опросник FPI, методика для определения копинг-стратегий Р. Лазаруса. При этом результаты нашего исследования были подкреплены их математической обработкой и поэтому являются статистически значимыми.

Рассмотрим эти особенности.

*Педагоги общеобразовательных учреждений.* С увеличением стажа педагогической деятельности возрастает невротичность учителей, т.е. они становятся все более склонными к развитию невротического синдрома астенического типа, который сопровождается значительными психосоматическими нарушениями. Кроме того, возрастают показатели ситуативной и личностной тревожности, что является еще одним проявлением невротизации личности учителей и нарушений их психоэмоционального состояния. Это говорит о том, что с увеличением стажа педагогической деятельности возрастает риск развития синдрома профессионального психического выгорания.

Среди симптомов профессиональной деформации личности педагогов общеобразовательных школ наблюдается присутствие спонтанной агрессивности, что указывает на психопатизацию интроверсивного типа, создающей предпосылки для импульсивного поведения. С увеличением стажа работы происходит усиление признаков, характерных для психопатологического депрессивного синдрома. Они присутствуют в эмоциональной сфере, поведении, в отношениях к себе и социальной среде. Психопатологическое реагирование на сложные и стрессовые ситуации с увеличением стажа педагогической деятельности становится устойчивым и относительно постоянным. Педагоги раздражительны, что свидетельствует о неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию. Однако они более общительны, открыты (по сравнению с другими группами испытуемых) и стремятся к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми. Кроме того, можно выделить тенденцию педагогов к маскулинности. Причину этого мы видим в том, что педагогический коллектив в основном состоит из женщин, которые усвоили и используют мужскую систему образования с применением агрессивности, власти и жесткости.

Деформация мотивационной сферы проявляется в том, что педагоги утрачивают стремление к успеху в профессиональной сфере, теряют интерес к работе; снижается уровень ориентации личности на интеграцию усилий других людей, утрачивается чувство ответственности за результаты работы. Кроме того, снижается стремление к интеграции различных сторон образа жизни – учителя в основном ориентированы на работу и целиком погружаются в нее в ущерб семье, общению и другим сферам жизнедеятельности. Вместе с этим уровень профессиональной мотивации снижается, и педагоги работают как бы по инерции, не стремясь к новым способам деятельности, т.е. становятся ригидными в отношении как работы, так и других сторон жизни.

Деформация поведенческой сферы состоит в том, что они избегают усилий в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки, предпочитают быть наедине со своими проблемами, дистанцируются от людей, а также перестают прилагать усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности. Следовательно, у педагогов общеобразовательных школ присутствуют признаки профессиональной деформации личности, проявлением которой являются указанные психопатические характеристики.

*Педагоги спецшкол-интернатов для детей с отклонениями в развитии.* С увеличением стажа работы в школах с изучаемой спецификой возрастает предрасположенность педагогов к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, протекающему по пассивно-оборонительному типу, что проявляется в тревожности, скованности, неуверенности, следствием чего являются трудности в социальных контактах. Кроме того, с увеличением стажа работы в спецшколах-интернатах усиливается проявление эмоции страха. Для поведенческой сферы педагогов спецшкол-интернатов характерно то, что они предпочитают быть наедине со своими проблемами, дистанцируются от людей.

Вышеперечисленные признаки указывают на невротическое реагирование педагогов в стрессовых ситуациях, что является, скорее, проявлением синдрома профессионального психического выгорания. Признаки же личностной деформации педагогов спецшкол-интернатов мы обнаружили лишь в мотивационной сфере.

С увеличением стажа работы в школах для детей с отклонениями в развитии у педагогов снижается значимость такой карьерной ориентации, как «предпринимательство», т.е. стремление создавать что-то новое, готовность к риску и преодолению препятствий. Кроме того, утрачиваются на-

правленность личности на интеграцию усилий других людей, а также стремление к личностному и групповому общению. Считается, что с возрастом и опытом работы данная карьерная ориентация проявляется сильнее, но у педагогов спецшкол-интернатов мы наблюдаем прямо противоположное явление. Учителя не стремятся к ответственности, власти и управлению педагогическим процессом.

*Руководители образовательных учреждений.* Исследования показали, что у руководителей присутствует достаточно высокий уровень невротичности, что свидетельствует о наличии у них синдрома профессионального психического выгорания. Однако с увеличением стажа руководящей деятельности показатели невротичности (а также предрасположенности к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации), протекающей по пассивно-оборонительному типу, снижаются. Снижается также спонтанная агрессивность руководителей, следовательно, они становятся менее предрасположенными к импульсивному поведению. Напротив, с увеличением стажа работы на руководящей должности возрастает уравновешенность, т.е. устойчивость к стрессу, защищенность от воздействия стрессовых факторов, базирующаяся на уверенности в себе, оптимистичности и активности. В трудных ситуациях руководители способны совершать произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме.

С ростом стажа управленческой деятельности происходят изменения в мотивационной сфере руководителей. Возрастает ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации, а также стремление занять еще более высокую должность. Усиливается значимость такой карьерной ориентации, как «предпринимательство». Руководители стремятся создать что-то новое в своей сфере (концепцию, особую организацию), при этом готовы к преодолению препятствий и даже риску. Следовательно, продвижение по службе, карьерный рост педагога препятствует негативным проявлениям личностной деформации.

Таким образом, профессиональная деформация личности, безусловно, является сложным и многогранным процессом. Несмотря на достаточно большое количество научных работ, посвященных данной проблематике, очевидной является ее недостаточная разработанность, поэтому требуется более глубокое ее изучение с целью обеспечения необходимой своевременной коррекции негативных личностных новообразований.

***Н.И. Леонов***

### **Конфликтологическая компетентность педагога**

The article presents the results of the empirical research based on the structural-dynamic model of conflict competence.

*Ключевые слова:* конфликтология, конфликт, конфликтологическая компетентность, структурно-динамическая модель.

Конфликт в рамках современной конфликтологической парадигмы рассматривается как объективное явление социального взаимодействия, т. к. представляет собой форму предельного обострения естественных противоречий, характерных для общества. Не являются исключением и общеобразовательные учреждения.

Конфликты воспринимаются основными субъектами педагогического взаимодействия (учителями, представителями администрации, учащимися, родителями) как неизбежное явление школьной жизни, с которым не только необходимо считаться, но и активно влиять на него с целью предотвращения негативных последствий и реализации конструктивных возможностей. Однако характер взаимных претензий учителей и администраторов, учителей и учащихся, составляющих основ-



ную часть социально-психологической напряженности в школьном социуме, свидетельствует о том, что педагоги общеобразовательной школы не владеют в достаточной мере эффективными практическими способами управления конфликтом.

Вместе с тем в Концепции модернизации российского образования зафиксировано положение об ответственности каждого из субъектов образовательных правоотношений за создание условий, необходимых для выполнения системой образования своих социальных и образовательных функций. Ответственность за создание условий реализации всех функций системы образования предполагает, прежде всего, добросовестное выполнение профессиональных обязанностей всеми участниками педагогического процесса. Таким образом, очевидно противоречие между потребностью общества и образовательной системы в снижении конфликтности школьного социума, необходимостью управления конфликтом в школе, с одной стороны, и недостаточным уровнем конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы – с другой. В то же время проект государственных образовательных стандартов третьего поколения ориентирует на необходимость первоочередного учета требований конкретной области профессиональной деятельности при определении содержания и планируемых результатов профессиональной подготовки.

Конфликтологическая компетентность педагогов общеобразовательной школы является компонентом их профессиональной компетентности, видом специальной компетентности. Это подготовленность и способность к управлению конфликтами в образовательном учреждении. Она предполагает способность не только выполнять трудовые функции в конфликтной среде, но и преобразовывать ее для успешного решения педагогических задач.

Анализ источников научной информации по проблеме конфликтов позволил сделать вывод о том, что способность управлять конфликтными ситуациями является одним из важных видов профессиональной компетентности личности. Для обозначения данной способности исследователи в психологической литературе используют близкие по содержанию понятия: «конфликтная компетентность» (Л.А. Петровская, Б.И. Хасан), «конфликтологическая компетентность» (Н.И. Леонов, В.Г. Зазыкин, Л.Н. Цой). В целом в качестве психологических составляющих конфликтной компетентности личности авторы называют гибкий индивидуальный стиль управления, особый когнитивный стиль, творческое мышление, открытость, конфликтоустойчивость, овладение эмоциями, уточнение своих пожеланий и возможностей, установку на сотрудничество, рефлексивную культуру, культуру саморегуляции, коммуникативные умения, сензитивность.

Таким образом, в настоящее время в психологической литературе отсутствует общепринятый исследователями подход к рассмотрению структурных составляющих конфликтной компетентности, и нет единых критериев для выделения ее компонентов. Проведенный сравнительный анализ различных подходов позволил нам сделать вывод о необходимости четкой интеграции отдельных личностных качеств в компоненты, составляющие структуру конфликтной компетентности. Отметим, что понятие «конфликтная компетентность» не следует отождествлять с понятием «конфликтологическая компетентность».

Конфликтологическая компетентность представляет собой сложное интегральное образование, вид коммуникативной компетентности и обладает ее существенными качественными признаками: сложностью структурной организации, имеющей интегральный характер; связанностью со структурой процесса коммуникации и его эффективностью; динамичностью структурных компонентов; возможностью их совершенствования.

Педагогу принадлежит особое место в проблеме разрешения конфликтов. При этом следует учесть, что он как субъект, управляющий процессом, развивается в процессе своей деятельности, приобретая опыт управления конфликтными ситуациями и их разрешения. Мы будем опираться на структурно-динамическую модель конфликтологической компетентности, предложенную Н.И. Леоновым. Структурными составляющими этой модели являются социально-психологические, операциональные и поведенческие характеристики личности педагога. Динамические составляющие – это характеристики, определяемые как самой спецификой профессиональной деятельности,

так и ситуацией непосредственного взаимодействия педагога и других субъектов образовательного пространства (профессионально важные качества).

Таким образом, с нашей точки зрения, конфликтологическая компетентность – это системное, многокомпонентное образование профессионально важных, социально-психологических, операциональных и поведенческих особенностей педагога, способствующее конструктивному разрешению конфликтов между субъектами образовательного пространства.

В нашем эмпирическом исследовании участвовали педагоги общеобразовательных школ. Мы использовали опросник «Посреднический потенциал в разрешении конфликтов» Н.И. Леонова, который включает в себя 27 вопросов, разбитых на три блока. Первый блок вопросов направлен на выявление социально-психологических особенностей личности и включает в себя 14 пунктов; второй блок направлен на выявление операциональных характеристик в разрешении конфликта (9 пунктов); третий блок направлен на выявление тактик поведения, выбираемых испытуемым, при разрешении конфликтов (4 пункта).

На основании результатов была построена кривая нормального распределения показателей и выделены три группы учителей с низким, средним и высоким уровнем посреднического потенциала в разрешении конфликтов (ППРК). На основе достоверных различий, полученных в результате эмпирического исследования, можно сделать вывод о следующих значимых характеристиках педагогов.

Педагоги с высоким уровнем ППР демонстрируют более высокий уровень интеллекта, что позволяет предположить, что они в большей степени могут осознавать свое поведение в конфликтной ситуации, а также предвидеть и прогнозировать возможные последствия и результаты. Они общительные, смелые, часто экспериментирующие, критически и свободно мыслящие, либеральные, испытывают потребность в новизне, спонтанны и эмоциональны, но склонны продумывать последствия своих действий. Эти педагоги считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свою жизнь в целом.

Всего в своей жизни они добиваются сами и способны взять на себя ответственность за свои действия, имеют развитое чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям. В общении с людьми они часто опираются на различные элементы-«подсказки», редко используют стратегию компромисса между участниками конфликта, достигнутого путем взаимных уступок. Для них характерны стратегия сотрудничества в конфликтной ситуации и поиск альтернативных решений, которые удовлетворяют интересы обеих сторон.

Следовательно, можно представить следующую модель конфликтологической компетентности педагогов с высоким уровнем ППР.

**Когнитивный** (предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию, свое поведение в ней, выделять структурные компоненты):

интеллект (высокий);

любопытность (стремление к новому, эксперимент).

**Мотивационный** (предполагает направленность личности на конструктивное разрешение конфликта):

направленность на «себя», на «другого» (стратегии поведения – сотрудничество, компромисс);

дипломатичность (обходительность, сдержанность; внимательность, чуткость, осторожность в оценках).

**Регулятивный** (предполагает способность личности к сознательному управлению собой и своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях):

локус контроля (субъективный самоконтроль – обладает способностью взять ответственность на себя за свои действия).

Педагоги с низким уровнем ППРК характеризуются тем, что их поведение и эмоции зависят в большей степени от внутреннего состояния, а не от требований ситуации. Они не имеют развитых навыков контроля и управления своим поведением, неудачи и проблемы склонны связывать с внешними факторами и другими людьми.

Их интересы обращены на самих себя, они осторожны в поступках, эгоцентричны, к окружающим относятся напряженно, чаще всего не умеют «разряжать атмосферу». Они ригидны, излишне строги в оценке людей и их действий; не уверены в себе, поэтому зависят от чужого мнения, сверхконформны; стремятся быть хорошо информированными, чтобы избежать неопределенности; не склонны к экспериментированию; с трудом принимают новые, не устоявшиеся взгляды и перемены; на веру ничего не принимают.

Таким образом, можно представить следующую модель конфликтологической компетентности педагогов с низким уровнем ППР.

**Когнитивный** (предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию, свое поведение в ней, выделять структурные компоненты):

интеллект (тенденция к понижению);

ригидность, консерватизм.

**Мотивационный** (предполагает направленность личности на конструктивное разрешение конфликта):

направленность на «другого» (стратегии поведения – избегание, приспособление);

отчужденность, робость, настороженность.

**Регулятивный** (предполагает способность личности к сознательному управлению собой и своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях):

локус контроля (перенос ответственности на других).

Таким образом, интегральные характеристики, представляющие модель конфликтологической компетентности педагогов, отличаются своими содержательными характеристиками.

**И.Ю. Леонова**

### **Особенности представлений о доверии другим людям в зависимости от личностного типа доверия педагогов**

The article represents the results of theoretical and empirical researches of educators' trust to other people.

*Ключевые слова: доверие, социальные представления.*

В настоящее время исследование доверия – одно из самых востребованных направлений в общественных науках. Особый интерес в исследовании феномена доверия порождает довольно интенсивный обмен знаниями специалистов различных научных отраслей. Феномен доверия «вошел» в предметное поле многих социогуманитарных наук фактически молниеносно: в середине 1990-х гг. появились первые крупные публикации отечественных авторов, скорее, теоретического и гипотетического характера, а в конце того же десятилетия уже оформилось научное направление исследований, причем в экономической науке и политологии, социологии и психологии практически одновременно. Причиной тому, по мнению А.Л. Журавлева, явился ярко выраженный общественно-психологический феномен, получивший наименование «дефицит доверия» и сформировавшийся в российском обществе к середине 90-х гг. XX в. Он стал одним из негативных следствий радикальных экономических и политических преобразований в России в начале 1990-х г. Дефицит доверия проявлялся во многих слоях общества и в большинстве сфер жизнедеятельности людей, особенно в экономике, политике и социальной сфере. Подлинным источником формирования научного интереса к проблеме доверия были именно практические потребности, благодаря которым и возникла общественная атмосфера высокой востребованности знаний о доверии, позволяющих не только его описывать, но и объяснять, прогнозировать и, по возможности, воздействовать на него, управлять им [1, с. 9]. А.Л. Журавлев констатирует, что социогуманитарные науки методически не были готовы к исследованиям столь сложного феномена.

---

© Леонова И.Ю., 2011

В психологии известны феномены, получившие от исследователей разного рода образную квалификацию («категория повышенной сложности», «тончайшие психологические явления» и т.п.), что свидетельствует, прежде всего, о чрезмерной трудоемкости их исследования из-за высокой динамичности, многофакторной зависимости и т.д. Феномен доверия относится именно к такой особой категории. Практика изучения подобных психологических явлений показывает, что при отсутствии внешне обусловленной востребованности знаний о подобных явлениях имеет место очень медленное продвижение в их разработке и понимании.

Проблемой, которую не обошел вниманием, пожалуй, ни один исследователь доверия, является понимание сущности и содержания данного феномена, которое тесно связано с принадлежностью авторов к определенным отраслям общественных наук и научных направлений. За весь период исследований сформулированы разные определения доверия, выделены специфические структурные элементы, основания и критерии. Следует отметить, что различаются взгляды исследователей не только на содержание доверия, но также и на то, к какому классу понятий оно относится. Доверие рассматривается как ожидание, установка, отношение, состояние, чувство, процесс социального обмена и передачи информации и других значимых благ, личностное и групповое свойство и т.д. Исследователи также говорят о культуре доверия, нередко доверие понимается как компетенция субъекта. Единства нет не только в научной мысли, но и в обыденных представлениях о доверии.

Независимо от сферы приложения исследований, их основным предметом являются условия и факторы доверия, специфичные для различных его уровней и видов. Согласно модели доверия, которую предложили Д. Макнайт, Л. Куммингс и Н. Червани, первоначальное доверие личности формируется под влиянием личностных (существования предрасположенности к доверию, готовности доверять у кого-то из участников взаимодействия), институциональных и когнитивных (процессов категоризации и иллюзий контроля) факторов. И.В. Антоненко, А.И. Донцов, В.С. Сафонов, Р. Хардин отмечают особую значимость в установлении доверия таких факторов, как характеристики объекта доверия, личностные особенности субъекта доверия, специфика и значимость ситуации взаимодействия. Среди личностных факторов, оказывающих влияние на готовность доверять, наиболее изучены общая установка на доверие другим людям и миру, уровень субъективного контроля и общительность личности. Исследования М. Дойча, Р. Левицки, С. Линдсколда и др. показали, что восприятие людьми надежности других и их желания вступать в доверительные отношения большей частью зависят от имеющегося опыта взаимодействия, который дает информацию, позволяющую оценить установки, намерения и мотивы других людей. Эта информация создает основу для умозаключения по поводу надежности партнера и для прогнозирования своего поведения. Взаимность в отношениях увеличивает доверие, в то время как ее отсутствие или нарушение его ослабляет. Кроме того, было выявлено, что доверие легче разрушить, чем создать.

Так, по мнению Дж. Роттера, ключом к предсказанию человеческого поведения являются наши знания, прошлая история и ожидания. Предсказать поведение можно, рассматривая взаимоотношения человека со значимой для него средой. Роттер определял доверие в межличностных отношениях как «обобщенные ожидания человека относительно того, насколько можно положиться на слова, обещания, высказанные или письменные заявления другого человека или группы людей» [6, с. 618].

Ожидание справедливого поведения – не единственный и не ключевой признак доверия. Т.П. Скрипкина определяет доверие как «способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости)» [4, с. 85]. В этом определении основными признаками доверия называются безопасность и полезность (значимость).

По мнению А.Б. Купрейченко, интерес к другому человеку является одним из основных критериев доверия. Анализируя имплицитные представления о доверии, А.Б. Купрейченко утверждает, что большинством людей доверие к другому человеку воспринимается, в первую очередь, как

собственная готовность к справедливому и честному отношению, как готовность оказать поддержку и помощь без каких-либо условий. Все это дает основание считать первоосновой доверия и его начальной формой эмоционально-позитивное отношение, интерес и открытость субъекта по отношению к партнеру. Более «зрелая» форма доверия характеризуется готовностью проявлять добрую волю в отношении партнера, и только затем следует ожидание справедливого и честного отношения [1, с. 43].

Мы полагаем, что основанием доверия личности разным категориям других людей служат социальные представления об этих других. В настоящее время проблема социальных представлений вызывает огромный интерес исследователей (С. Московичи, Д. Жодле, Т.П. Емельянова, А.И. Донцов, И.Маркова, Н.И.Леонов, Л.Г. Почебут, Р.М. Шамионов и др.). С. Московичи под социальным представлением подразумевает «набор понятий, убеждений и объяснений, возникающих в повседневной жизни по ходу межличностных коммуникаций» [2, с. 39]. Л.Г. Почебут определяет социальные представления как «сложное научное понятие, включающее в себя: образы, в которых сконцентрирована совокупность значений; системы отсчета, которые позволяют людям интерпретировать происходящие с ними события, осмысливать неожиданное; категории, служащие для классификации обстоятельств, феноменов других людей; теории, позволяющие выносить о них решения» [3, с. 262]. Она указывает на то, что понятие «социальное представление» относится к «спонтанному», «наивному» знанию, обычно называемому здравым смыслом или естественным мышлением в противоположность мышлению научному.

Социальные представления – это социально вырабатываемое и разделяемое с другими знание. Они направлены на то, чтобы люди осваивали окружающую среду, понимали и могли объяснить факты и идеи, существующие в мире, воздействовать на других и действовать вместе с ними, позиционировать себя по отношению к ним, отвечать на вопросы и т.д. Социальные представления – это практическое знание. К ним следует подходить как к продукту и процессу переработки психологической и социальной реальности. Они находятся в постоянном движении, хотя и «призваны упрочивать психологическую стабильность социального субъекта».

Социальные представления об одном и том же объекте могут значительно расходиться у разных групп и лиц. Р.М. Шамионов полагает, что «социальное представление индивида во многом связано с его социальным опытом, и чем разнообразнее этот опыт, тем более учитываются различные аспекты выстраиваемого образа» [5, с. 52]. В формировании отношения доверия к другому для субъекта доверия большую роль играет как прошлый опыт взаимодействия с ним, так и актуальные потребности субъекта доверия. А.А. Бодалев, В.Н. Князев, Я.Л. Коломинский считали, что ведущую роль в регуляции межличностного общения выполняют представления, понятия о другом человеке, которые атрибутируются на основе прошлого опыта межличностного взаимодействия. Представление о другом человеке есть результат «отбора», фильтрации самых важных для определенного вида взаимодействия личностных свойств отражаемого человека.

Мы провели исследование по выявлению особенностей социальных представлений личности о доверии другим людям в ситуации межличностного взаимодействия и полагаем, что в зависимости от личностного типа доверия респонденты будут по-разному оценивать незнакомого, знакомого и близкого человека, которому можно доверять в ситуации межличностного взаимодействия. Выборка пилотажного исследования составила 50 человек в возрасте от 21–22 лет. В результате кластерного анализа по методу К-средних шести показателей отношения к человеку, которому доверяют больше всего, и шести показателей отношения к человеку, который доверия не оправдал, была построена типология доверия личности другим людям. Она включает три основных типа.

Тип 1 характерен для 36% респондентов. Для них значимыми компонентами доверия по отношению к человеку, которому доверяют больше всего, одновременно выступают сразу три критерия: «Надежность», «Знание», «Приязнь». Представители данного типа доверяют человеку, если



уверены в его надежности, т.е. способности оказать помощь, поддержать в трудной ситуации. Они полагают, что человек, которому они доверяют, способен всегда предложить поддержку, доверяют ему в тех ситуациях взаимодействия, когда уверены, что хорошо его знают, и способны предсказать его поведение в ситуации неопределенности. Человек, которому они доверяют, вызывает у них симпатию, и им он нравится. При этом не обязательно, чтобы тот, кому они доверяют больше всего, имел с ними общие цели, принципы или мировоззрение. Они не придают значения недостаткам человека, которому доверяют. Тип 1 получил название «*Доверяющий на основании надежности и дружбы*».

Тип 2 включает 38% респондентов. Основная особенность представителей этого типа заключается в наиболее высокой оценке «Знания» человека, который доверия не оправдал. Представители данного типа уверены, что способны прогнозировать поведение человека, действия которого считают предсказуемыми. Условное название данного типа – «*Знающий*». Они предполагают, что человек, которому они доверяют, способен оказать им помощь в трудной ситуации, и убеждены в том, что доверяют человеку в тех ситуациях взаимодействия, когда уверены, что хорошо знают его, и на основании этих знаний способны предсказать его поведение в ситуации неопределенности. Для представителей данного типа важно, чтобы человек, которому они доверяют, разделял их цели, принципы, интересы. Если человека в ситуации взаимодействия они оценивают как «полезного» им, то доверие может заменяться расчетом. Они высоко оценивают «Недостатки» человека, который доверия не оправдал.

Тип 3, к которому относится 26% респондентов, характеризуется высокими оценками «Дружбы» по отношению к человеку, которому доверяют. Можно сказать, что представители данного типа склонны к замене доверия верой. Они считают, что человек, которому они доверяют, должен вызывать у них симпатию или им нравится. Для представителей этого типа свойственно то, что они не оценивают человека, которому они доверяют, с точки зрения получения выгоды при взаимодействии с ним. Им важно доверять что-либо только тому Другому, который разделяет их жизненные принципы. Поэтому данный тип получил условное название «*Доверяющий на основании дружбы*».

Нами было выявлено, что в зависимости от личностного типа доверия социальные представления о незнакомом человеке, которому можно доверять, различны. Так, было установлено, что представители первого типа будут доверять незнакомому человеку, если он в ситуации взаимодействия оценивается ими как неагрессивный, имеющий с ними общие интересы, опрятный, открытый, вежливый, сдержанный, помогающий. Для представителей второго типа незнакомый человек, вызывающий доверие, – это неагрессивный, вежливый, открытый, имеющий общие интересы, опрятный, полезный, образованный, веселый, предпочитающий компромиссы, обаятельный, активный, сдержанный, смелый, разговорчивый. Представители третьего типа считают, что доверять незнакомому человеку можно, если он оценивается как открытый и помогающий им.

В структуре социальных представлений выделяются центральные и периферические элементы. В качестве центрального элемента (ядро социальных представлений) выступают общие, универсальные оценочные суждения, характерные для всех типов доверия. Выделение центрального ядра основывается на количественных критериях, уровне согласия членов группы по поводу важности какой-либо характеристики объекта представления. Таким образом, универсальным качеством доверия незнакомому человеку в ситуации взаимодействия для представителей всех типов доверия является такое оценочное суждение, как *открытый*.

Периферическая система индивидуальна для каждого типа, она подвижна, изменчива, чувствительна к наличному контексту. Периферическую систему социального представления о незнакомом человеке, способном вызвать доверие, составляют такие специфические критерии, характерные только для представителей второго типа доверия, как качества *полезный, активный, разговорчивый*.

Аналогичным образом мы выявили социальные представления о знакомом человеке, которому можно доверять. Следует отметить, что чем меньше дистанция в межличностных отноше-

ях с исследуемой категорией других людей, тем большее количество оценочных суждений выявляется. Так, представители первого типа доверия считают, что знакомому человеку можно доверять, если он искренний, надежный, открытый, неагрессивный, вежливый, организованный, помогающий им, любимый, находчивый, веселый, кристально честный, с совпадающими интересами, терпимый к недостаткам других, независимый, рациональный.

Представители второго типа считают, что знакомому человеку можно доверять, если он оценивается ими как надежный, искренний, открытый, неагрессивный, предпочитающий компромиссы, активный, вежливый, с совпадающими интересами, терпимый к недостаткам других, разговорчивый, веселый, образованный, смелый, обаятельный, сдержанный, так же воспринимающий мир, находчивый, любимый, организованный, участливый, рациональный, опрятный, полезный, помогающий, независимый.

Представители третьего типа считают, что можно доверять знакомому человеку, если он зависит от них, их интересы совпадают, авторитетный, помогающий, кристально честный, любимый, очень спокойный, сильный, степенный, веселый, предпочитающий компромиссы, образованный, смелый, сдержанный, вежливый, обаятельный, очень красивый, искренний, воспринимающий мир так же, терпимый к недостаткам других, борющийся за справедливость, надежный.

В ядро социальных представлений о знакомом человеке, которому можно доверять, входят такие универсальные качества доверия, как *искренний, надежный, вежливый, помогающий, любимый, веселый, с совпадающими интересами, терпимый к недостаткам других.*

В периферическую систему социальных представлений о знакомом человеке, которому можно доверять, у представителей второго типа входит такое качество, как *разговорчивый*, а у представителей третьего типа такие качества, как *авторитетный, очень спокойный, сильный, степенный, очень красивый.*

Близкого человека, которому можно доверять, представители первого типа оценивают как надежного, искреннего, любимого, открытого, кристально честного, вежливого, находчивого, помогающего, организованного, активного, веселого, неагрессивного, с совпадающими интересами, имеющего с ними общие жизненные цели, терпимого к недостаткам других, бесхитростного, рационального, независимого, предпочитающего компромиссы, любящего стабильность, имеющего широкий круг интересов, сдержанного.

Представители второго типа близкого человека, которому можно доверять, оценивают следующим образом: любимый, надежный, искренний, вежливый, открытый, с совпадающими интересами, активный, обаятельный, рациональный, предпочитающий компромиссы, веселый, полезный, помогающий, терпимый к недостаткам, воспринимающий мир так же, организованный, кристально честный, образованный, находчивый, имеющий широкий круг интересов, неагрессивный, разговорчивый, сдержанный, имеющий те же жизненные цели, смелый, независимый, сильный.

Для представителей третьего типа близкий человек, которому можно доверять, это, прежде всего, открытый, помогающий, искренний, так же воспринимающий мир, кристально честный, очень спокойный, сильный, с совпадающими интересами, сдержанный, авторитетный, обаятельный, очень умный, непосредственный, имеющий с ними общие жизненные цели, терпимый к недостаткам, надежный, любимый, неагрессивный, полезный, надеющийся на интуицию, разговорчивый, степенный, веселый, нелюбопытный, предпочитающий компромиссы, образованный, смелый, вежливый, неболтливый, участливый, богатый, находчивый, надеющийся только на себя, принципиальный, рациональный, организованный, независимый, борющийся за справедливость, гиперответственный.

Таким образом, мы видим, что в зависимости от личностного типа доверия число значимых оценочных суждений, составляющих социальные представления о близком человеке, которому можно доверять, различно. В ядро социальных представлений о близком человеке, которому можно доверять, входят такие универсальные качества доверия, как *надежный, искренний, любимый, откры-*

*мый, кристально честный, вежливый, находчивый, помогающий мне, организованный, веселый, неагрессивный, с совпадающими интересами, имеющий те же жизненные цели, как у меня, терпимый к недостаткам других, рациональный, независимый, предпочитающий компромиссы, сдержанный.*

В периферическую систему социальных представлений о близком человеке, которому можно доверять, у представителей первого типа входит специфическое качество *разговорчивый*, а у представителей третьего типа – качества *авторитетный, очень спокойный, сильный, степенный, очень красивый*.

Таким образом, наше предположение о том, что в зависимости от личностного типа доверия респонденты будут по-разному оценивать незнакомого, знакомого и близкого человека, которому можно доверять в ситуации межличностного взаимодействия, нашло подтверждение.

#### Л и т е р а т у р а

1. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Ин-т психологии РАН, 2008.
2. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 3–18; № 2. С. 3–14.
3. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010.
4. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М.: Академия, 2000.
5. Шамионов Р.М. Социальные представления и субъективное благополучие личности в изменяющемся мире // Социальный мир человека. Вып. 3: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров», 24–25 июня 2010 г. Ижевск: ERGO, 2010.
6. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / пер. с англ. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2006.

#### ***Н.В. Савва***

#### **Аутокомпетентность как элемент психологической культуры учителя**

The numerous researches show the importance of a psychological culture of a teacher. Teachers have to raise some personal qualities which help them to be more self-competent. It protects a number of negative influences of professional activity.

*Ключевые слова: психологическая культура, педагогическая профессия, психологическая компетентность, аутокомпетентность.*

В последние годы в сфере образования отмечается тенденция нового взгляда на педагогическую профессию в целом и личность учителя в частности. Учитель сегодня становится не просто носителем круга знаний в области преподаваемых дисциплин или определенных профессиональных функций. Особую ценность приобретает личность педагога как главный инструмент в процессе взаимодействия учителя с учеником при создании ситуации развития в образовательном пространстве.

Говорить о значимости личности профессионала, в особенности в рамках педагогической деятельности, невозможно без рассмотрения основания, на котором эта личность взращивается. Таким базисом можно считать профессионально-психологическую культуру, уровень которой во многом определяет уровень развития личности, профессиональной деятельности, а следовательно, и продукта этой деятельности в целом.

Понятие «психологическая культура» в науке стало рассматриваться совсем недавно, но целый ряд педагогических реалий, тесно связанных с ним, детально изучен в научных исследованиях (И.П. Андриади, Ф.Н. Гоноволин, А.Д. Глоточкин, Ю.М. Забродин, Л.Н. Захарова, А.А. Криулина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Б. Орлов, А.И. Шутенко и др.). Подробное изучение феноме-

на «психологическая культура», его основных компонентов показано в исследованиях Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаева, Н.Б. Крыловой, В.А. Сластенина и др.

Сегодня в научных трудах нет четкого определения данного понятия, представлено лишь понимание описываемого феномена с позиции различных авторов. Например, у А.Б. Орлова есть следующее определение профессиональной психологической культуры педагога: «Подлинная психологическая культура учителя предполагает культуру его убеждений, переживаний, представлений и влияний, проявляющуюся в отношении и к самому себе (прежде всего!), и к учащимся. Такая культура является результатом постепенного преодоления и изживания невротических (т. е. неаутентичных, иллюзорных) компонентов собственного внутреннего мира в разного рода психотерапевтических по своей сути практиках» [4, с. 146].

В научных культурологических и психологических исследованиях встречается такое понятие, как «базисная психологическая культура». Данный феномен можно рассматривать с позиции следующих аспектов: гносеологического (нормы, знания, значения, ценности, символы); процессуально-деятельностного (круг и содержание задач, которые предстоит научиться решать ученику, и организация деятельности по ее освоению), а также субъективно-личностного (культура общения, речи, поведения, чувств, мышления и т.д.).

Кроме этого, выделяются основные компоненты профессиональной психологической культуры, среди которых выступают психологическая грамотность, *психологическая компетентность*, ценностно-смысловой компонент, рефлексия, культуротворчество [3].

Говоря о личности педагога как о призме, через которую ученик получает новые знания и опыт, необходимо понимать, что педагогу чрезвычайно важно быть психологически компетентным. Рассматривая отдельно компонент профессиональной психологической культуры – психологическую компетентность, которая подробно исследуется в работах А.А. Бодалева, А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др., важно отметить, что именно благодаря данному феномену профессионал обретает круг предметно-специфических знаний и, по определению М.А. Холодной, «позволяет принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [5, с. 369].

Возвращаясь к учету особой значимости личности учителя в рамках педагогической деятельности, отметим, что психологическая компетентность, в особенности аутокомпетентность как ее компонент, играет в становлении и формировании профессиональной психологической культуры учителя едва ли не главную роль, поскольку компетентность по своей сути предполагает *умение использовать* знания в решении различных проблем, а аутокомпетентность предполагает знание себя и владение собственной личностью, что для педагога имеет первостепенное значение.

По мнению ряда ученых, в том числе и Н.С. Аболиной, аутокомпетентность является базовой составляющей профессиональной компетентности, а следовательно, и профессиональной психологической культуры современного специалиста. Понятие «аутокомпетентность» можно рассматривать как компетентность самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии, лежащей в основе эффективного поведения людей, профессиональной и социальной жизни (И.А. Зимняя). Помимо этого, аутокомпетентность включает комплекс умений (самодиагностика, саморазвитие, самокоррекция, самомотивирование), характеризующихся стремлением к профессиональному росту и адекватному самооцениванию (А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев, А.Н. Сухов), а также является одним из субъективных факторов, определяющих эффективность и продуктивность деятельности (Н.В. Кузьмина). Более того, по мнению В.Б. Бондаревой, аутокомпетентность позволяет совершенствоваться и познавать себя, способствует активизации резервных возможностей, управлению развитием способностей личности, тем самым обеспечивая профессиональный и личностный рост.

Качественное общение с другим человеком предполагает, прежде всего, глубокое понимание себя. В педагогической профессии выстраивание взаимодействия с Другим на высоком уровне – это основа, на которой строится образовательный процесс. Учитель, постоянно развивающийся-

ся как в личностном, так и в профессиональном плане, обладающий широким кругом рефлексивных умений, в целом являющийся аутокомпетентным, способен транслировать ценности, связанные с развитием.

Таким образом, одним из элементов, влияющих на формирование такого основополагающего компонента в профессиональной деятельности учителя, как профессиональная психологическая культура, является аутокомпетентность. Все то, что вбирает в себя данное понятие, способствует росту личности педагога, которая, в свою очередь, будет создавать адекватную развивающую среду для учащегося в рамках образовательного пространства.

#### Л и т е р а т у р а

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. 5-е изд., перераб., доп. М. : Академ. проект; Фонд «Мир», 2008.
2. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования // Пути формирования нравственных основ личности школьника. Барнаул, 1997.
3. Кузнецова Т.Ф., Межуев В.М., Шайтанов Н.О. Культура: теории и проблемы. М., 1995.
4. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: пособие для студ. психол. фак. М., 1995.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997.





## Раздел 14. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*С.А. Беседина*

### **Значение социально-психологического мониторинга в проектировании деятельности психологической службы вуза**

This article describes the experience of socio-psychological monitoring of the adaptation of the students at university. It reveals the possibilities of monitoring in design of activity of psychological service institutions of higher education.

*Ключевые слова: проектирование, социально-психологический мониторинг, студент, адаптация, психологическая служба.*

На сегодняшний день в нашей стране практика организации психологической службы вуза значительно отстает от создания аналогичной службы в школе. Ряд исследователей обозначают современный этап организации психологической службы вуза скорее как теоретико-концептуальный, чем организационно-деятельностный [3]. Вместе с тем в условиях системных изменений профессионального образования в России потребность молодежи в качественной социально-психологической помощи, поддержке и сопровождении для успешной социализации, эффективной самореализации, развития своего потенциала достаточно высока. Об этом свидетельствуют результаты опроса, проведенного психологической службой среди студентов МОУ «Волжский институт экономики, педагогики и права» в 2009 г. В анкетировании приняли участие первокурсники экономических, педагогических и юридических специальностей в количестве 80 чел. Респондентам предлагалось ответить на вопрос «Считаете ли Вы, что психологическая служба нужна в институте?». Ответ «да» дали 53 чел., или 66,2%; 23 студента (28,7%) выбрали вариант ответа «скорее да, чем нет»; двое посчитали, что психологическая служба скорее не нужна, чем нужна (2,5%); также двое человек на данный вопрос дали отрицательный ответ. Таким образом, большинство опрошенных первокурсников (94,9%) признали желательным наличие в институте психологической службы.

При организации психологической службы в вузе возникает проблема проектирования ее деятельности. Одной из эффективных форм осуществления проектной деятельности является социально-психологический мониторинг. Сегодня о нем говорят как о новом виде деятельности психолога образовательного учреждения, позволяющем отслеживать психологическую составляющую образования и своевременно принимать решения о судьбе тех или иных педагогических инноваций, корректировать образовательные задачи, создавать необходимые условия для развития и т.д. [1, с. 67].

Психологическая служба Волжского института экономики, педагогики и права на протяжении последних двух лет ведет работу по созданию программы социально-психологического мониторинга по следующим направлениям: «Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в вузе» и «Эффективность деятельности психологической службы». Разработка программы мониторинга осуществляется в рамках создания эффективной модели социально-психологического сопровождения процесса адаптации студентов к обучению в вузе.

На основе анализа теоретических подходов и эмпирических исследований проблемы адаптации к вузовскому обучению (С.В. Васильева, Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова, С.И. Минеева, Я.В. Дидковская, Ю.Р. Вишневицкий, Л.Н. Боронина и др.) была выделена группа факторов, влияющих на процесс адаптации первокурсников:

- школьная успеваемость первокурсников;

- мотивы получения высшего образования;
- мотивы выбора конкретного учебного заведения для получения высшего профессионального образования;
- общее отношение студентов к обучению в конкретном вузе (нравится учиться или нет);
- особенности организации учебного процесса в вузе;
- отношения с преподавателями;
- отношения с куратором студенческой группы;
- отношения с однокурсниками;
- особенности организации и проведения культурных мероприятий в институте;
- обеспеченность учебно-методической литературой;
- удовлетворенность студентов своими учебными результатами;
- удовлетворенность студентов качеством преподавания в вузе;
- личностные проблемы студентов;
- организация психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации.

На сегодняшний день проведено пилотное мониторинговое исследование особенностей процесса адаптации первокурсников. В соответствии с общим определением мониторинга как системы измерения динамики качественно-количественных изменений объекта и систематического стандартизированного наблюдения за объектом сбор информации осуществлялся с помощью метода анкетирования. Психологической службой вуза были разработаны две анкеты. Первая анкета содержит вопросы относительно процесса адаптации к обучению в вузе:

1. Как Вы учились в школе?
2. Для чего Вам необходимо высшее образование?
3. Отметьте все возможные причины выбора ВИЭПП для получения высшего профессионального образования...
4. Нравится ли Вам учиться в МОУ ВИЭПП?
5. Испытываете ли Вы трудности в учебе?
6. Если Вы испытываете трудности в учебе, отметьте все возможные причины...
7. Укажите, пожалуйста, учебные дисциплины, которые вызывают у Вас наибольшие трудности.
8. Оцените, пожалуйста, степень своей удовлетворенности по следующим параметрам:
  - организация учебного процесса (расписание и проч.);
  - отношения с преподавателями;
  - отношения с куратором;
  - отношения в студенческой группе;
  - организация и проведение воспитательных мероприятий;
  - обеспеченность учебно-методической литературой.

Вторая анкета направлена как на изучение особенностей процесса адаптации, так и на оценку эффективности деятельности психологической службы и включает вопросы:

1. Нравится ли Вам учиться в МОУ ВИЭПП?
2. Удовлетворены ли Вы своими результатами в зимнюю сессию?
3. Удовлетворены ли Вы своими отношениями со студенческой группой?
4. Удовлетворены ли Вы своими отношениями с преподавателями института?
5. Удовлетворены ли Вы качеством преподавания в институте?
6. Трудно ли Вам было привыкать к студенческой жизни?
7. В ходе решения каких проблем Вы нуждались в психологической помощи в текущем учебном году (даже если Вы за ней не обращались)?
8. Какая форма общения с психологом является для Вас предпочтительной?

Студентам предлагалось отметить те формы работы, которые использовались психологом при работе с ними на протяжении учебного года: беседа в группе с другими студентами, социально-психологический тренинг, индивидуальная беседа.

Для оценки эффективности деятельности психологической службы по сопровождению процесса адаптации студентам предлагалось ответить на вопросы:

- Удовлетворены ли Вы частотой встреч с психологом института на протяжении учебного года?
- Хотели бы Вы продолжить общение с психологом института?

Сбор информации с помощью первой анкеты осуществлялся в ноябре, на вопросы второй анкеты студентам предлагалось ответить в конце учебного года, в мае. На первом этапе (ноябрь 2010 г.) было опрошено 76 студентов (76,8% от списочного состава), на втором этапе (май 2011 г.) в анкетировании приняли участие 74 первокурсника. Опрос был анонимным и носил добровольный характер.

Полученные в результате проведения мониторинговых процедур данные позволили отследить особенности процесса адаптации на протяжении всего учебного года, т.е. в его динамике; выделить круг проблем, которые требуют своего решения в рамках создания психолого-педагогических условий для минимизации трудностей процесса адаптации. Результаты пилотного исследования будут учтены в ходе дальнейшей разработки модели сопровождения адаптации будущих первокурсников, а также для оказания помощи тем студенческим группам и конкретным студентам, которые испытывали значительные трудности адаптации и оказались наименее удовлетворенными различными сторонами обучения в вузе. Так, по нашим данным, 12,3% студентов отметили, что процесс адаптации был для них трудным и долгим. Были выявлены студенческие группы, в которых трудности адаптации были связаны в большей степени с одним–двумя факторами, нежели с другими. Большинство будущих педагогов-психологов отметили, что нуждались в психологической помощи по разрешению личностных проблем. Студенты, обучающиеся на юридических специальностях, оказались в большей степени неудовлетворенными низкой сплоченностью студенческой группы. Будущие менеджеры испытывали трудности в восприятии и переработке большого объема информации, а также в преодолении стресса перед первой сессией.

Таким образом, социально-психологический мониторинг предоставляет данные, которые позволяют судить о состоянии объекта, осуществлять прогноз и, как следствие, обеспечивать эффективность последующих проектировочных шагов по созданию модели деятельности, в данном конкретном случае – модели психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников к вузовскому обучению.

## Л и т е р а т у р а

1. Алехина С.В., Битянова М.Р. Мониторинг как вид профессиональной деятельности педагога-психолога // Вестн. практ. психологии образования. 2009. №4. С. 66–73.
2. Васильева С.В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педагогика в общественной практике: сб. науч. тр. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. URL: <http://www.psyedu.ru>.
3. Бондаренко С.В. Проблемные аспекты построения модели психолого-педагогической поддержки в образовательном пространстве вуза // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2008. № 6. URL: <http://www.nestu.ru>.
4. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2010. № 2. URL: <http://www.psyedu.ru>.
5. Минеева С.И., Дидковская Я.В., Вишневский Ю.Р., Боронина Л.Н. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции // Электронный журнал «Университетское управление: практика и анализ». 2001. № 4. С. 65–69. URL: <http://www/umj/ru/index.php/pub/inside/269>.

*М.С. Зайцева*  
**Развитие позитивного профессионального самоотношения психологов  
в процессе их обучения**

The article describes the valuable aspect of the formation and development of the professional self-relation of the future experts in helping trades in the course of vocational training. The article presents the analysis of the change of structural components of the self-relation of the students trained on the speciality Psychology.

*Ключевые слова: самоотношение, профессиональное самоотношение, помогающие профессии, психологи, процесс профессиональной подготовки.*

Изменения в социально-экономической и социокультурной сфере диктуют пересмотр системы взглядов на профессиональное развитие специалиста, что закономерно вызывает интерес современных исследователей к проблемам личностного и профессионального развития специалиста. Особую актуальность приобретает повышение кадрового потенциала будущих специалистов. Тот факт, что в процессе профессиональной деятельности тесно переплетаются и позволяют преобразовывать себя личностные и профессиональные качества специалиста, заставляет задуматься о конкурентоспособности выпускаемых специалистов.

Социально-профессиональная конкурентоспособность специалиста, характеризующая потенциал его профессиональной востребованности на современном рынке труда, представляет собой совокупность свойств индивида как носителя определенных квалификационных, социальных и психологических характеристик, выступающую на рынке труда в качестве товара наравне с присутствующими там свойствами других индивидов, имеющих аналогичные характеристики [1, с. 37].

Согласно карьерному подходу, подготовка востребованных специалистов предполагает развитие у обучаемых тех знаний, умений и практических навыков, которые позволят им в будущем грамотно планировать свою карьеру и эффективно выполнять профессиональную деятельность. При этом одним из условий эффективной деятельности, оказывающим значительное влияние на способность ориентироваться в реальности и реагировать на все изменения, происходящие в ней, соответствующим образом, а также быть ответственным за принятые решения, является понимание себя и отношение индивида к самому себе как к личности и как к специалисту своего дела [2, с. 167].

В течение всего процесса обучения формируются мировоззрение, коммуникативная культура и индивидуализированные способы деятельности, определяющие успешность будущей профессиональной деятельности, возникает необходимость грамотной профессиональной подготовки будущих специалистов к самостоятельному выбору, развитию внутренних критериев оценки своих поступков, применению психологических способов оказания помощи в поиске ориентиров в самом себе и формированию позитивного отношения к себе как к личности и профессионалу.

Позитивное отношение к себе позволяет адекватно преодолевать профессиональные и личностные трудности, с которыми специалист сталкивается в процессе жизнедеятельности. Самоотношение определяет особенности проявлений личности, является основой формирования позиции человека во всех других отношениях, выполняет регулирующую функцию, представляя собой механизм внутреннего контроля личности.

Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время значительно возрос научный интерес к проблеме самоотношения. Ученые достаточно интенсивно исследуют вопросы, раскрывающие сущностные характеристики самоотношения и психологические условия его развития в процессе профессиональной деятельности и общения педагогов (Т.Л. Садовская), в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей (О.Л. Колчина), взаимосвязь ценностных представлений и самоотношения на этапе ранней юношеской социализации (О.А. Тихомандрицкая); направленные на формирование ценностного самоотношения будущих учителей (В.В. Иванова), а

также раскрывающие особенности самоотношения подростков, воспитывающихся в неполных семьях (Н.С. Фонталова).

Интерес к выявлению особенностей формирования и развития самоотношения в юношеском возрасте, особенно на примере специалистов помогающих профессий, не случаен. С одной стороны, в юношеском возрасте одним из главных условий формирования личности являются высокий уровень рефлексии, осознание жизненного опыта и произвольное поведение (Истошин, 1979, Надирашвили, 1979, Фельдштейн, 1996). С другой стороны, именно в этот период к личности предъявляются достаточно высокие требования, диктуемые особой социальной ситуацией ее жизнедеятельности. Становится необходимым определение в отношении к миру в целом и к социуму в частности, ориентация на цели и средства их достижения в будущем (Тихомандрицкая, 1998). Молодые люди должны понять, кто они, к чему стремятся и как можно эти стремления осуществить (Массен и др., 1984). От отношения специалистов помогающих профессий к своей профессиональной деятельности и к самому себе зависит отношение к окружающим и их – к нему. Оптимизация динамики их личностно-профессионального самоопределения и развития возможна в ситуации поддержки со стороны вуза позитивного самоотношения и отношения к будущей профессиональной деятельности.

В рамках эмпирического исследования, проходившего на базе Астраханского государственного университета и Астраханского филиала Университета РАО (специальность 030301.65 «Психология», квалификация «Психолог, преподаватель психологии»), процесс формирования и развития позитивного профессионального самоотношения студентов-психологов, который мы рассматривали в русле карьерного подхода, проходил параллельно образовательному процессу и был условно структурирован на несколько последовательных этапов. Общий объем выборки составил 396 студентов-психологов 1–5-го курсов очной формы обучения. Учитывая, что 93,3% респондентов – девушки, а 6,7% – юноши, гендерная проблематика развития профессионального самоотношения студентов-психологов нами не исследовалась.

В основу исследования положены констатирующий и формирующий этапы эксперимента. На констатирующем этапе изучалось состояние процесса формирования самоотношения у будущих психологов, выявлялся исходный уровень самооценки, анализировались условия выбора профессии, определялась ориентированность на те или иные социально-психологические установки личности. На формирующем этапе была разработана и апробирована программа по развитию позитивного профессионального самоотношения. В рамках реализации социально-психологической программы, направленной на развитие позитивного самоотношения будущих психологов, был использован метод социально-психологического тренинга.

Целью данной программы, как и любых других тренинговых занятий, является рост личности через расширение сферы осознания себя и других, а также процессов, происходящих в группе. Тренинговые занятия являются своего рода лабораториями для развития и отработки способов анализа своего эмоционального состояния, ценностей и установок, поведения, умений межличностного общения, значимых для будущей профессиональной деятельности, особенно в системе помогающих профессий.

В ходе диагностики с помощью методики исследования самоотношения, по Пантлееву (МИС), были получены следующие данные. Мы применили непараметрический критерий Вилкоксона (для порядковых переменных) (см. табл. на с. 441). Первичный анализ показателей по отдельным шкалам привел к выводу об общем благополучии.

После проведенного социально-психологического мероприятия из сведений, представленных в таблице, видны изменения с тенденцией повышения показателя по шкалам «самоуверенность», «отраженное самоотношение», «саморуководство», «самопринятие» и с тенденцией снижения показателя по шкале «самообвинение». В целом это говорит о том, что студентов устраива-



ет то, какие они есть. Они принимают себя, позволяют себе быть тем, кто они есть, предоставляют себе возможность выбора самого себя. Показатель принятия себя означает готовность поделиться собственными ценностями, с одной стороны, и требование ответственности за свои поступки – с другой, хотя наблюдаются снижение показателя шкалы «открытость» и неизменность показателя «внутренняя конфликтность», что проявляется в определенной скованности, повышении критичности и неуверенности в правильности профессиональных действий. В связи с этим чрезвычайно значимым для будущих специалистов выступило ожидание положительного отношения других, необходимость эмоционального и морального одобрения и поддержки.

| Переменные               | Значение медианы |         | Значение критерия | Уровень значимости |
|--------------------------|------------------|---------|-------------------|--------------------|
|                          | I срез           | II срез |                   |                    |
| Открытость               | 5,0              | 4,5     | 53,00             | 0,0000             |
| Самоуверенность          | 6,0              | 7,0     | 0,00              | 0,0000             |
| Саморуководство          | 6,0              | 7,0     | 0,00              | 0,0000             |
| Отраженное самоотношение | 6,0              | 7,0     | 217,0             | 0,0000             |
| Самоценность             | 7,0              | 7,0     | 19,50             | 0,0000             |
| Самопринятие             | 5,0              | 6,0     | 34,00             | 0,0000             |
| Самопривязанность        | 5,0              | 5,0     | 0,00              | 0,0003             |
| Внутренняя конфликтность | 6,0              | 6,0     | 737,5             | 0,9657             |
| Самообвинение            | 5,0              | 4,0     | 205,0             | 0,0035             |

Полученные результаты диагностики свидетельствуют о том, что будущие психологи способны к принятию себя, позитивному самоотношению, что особенно важно для будущего профессионала. Особо значимыми характеристиками выступают отраженное самоотношение и ориентация на достижения (самоуважение, саморуководство, самопринятие).

Следовательно, существует возможность изменения самоотношения психологов за счет включения в образовательный процесс тренинговых программ, направленных на повышение уверенности в себе и изменение самоотношения. При этом модель психолого-педагогической поддержки станет более эффективной, если при ее разработке и внедрении будут учтены эмпирические данные, отражающие динамику развития отношения к профессии и профессиональной деятельности на каждом из этапов обучения, психологические условия, механизмы и факторы, необходимые для развития позитивного отношения к профессии.

## Л и т е р а т у р а

1. Копыця Е.А. Профессиональная социализация студентов как фактор повышения конкурентоспособности в вузе // Гуманитарное знание в системе современного университетского образования: сб. науч. работ по итогам науч.-практ. конф. студ. и асп., проведенных в Университете РАО в рамках «Недели вузовской науки-2010». М.: Ун-т РАО, 2010.

2. Степкина Т.В. Проблема развития самопонимания у студентов // Актуальные психологические проблемы становления личности в современном мире : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (заочной). 15 дек. 2005 г. / под ред. О. Г. Петушковой. Магнитогорск : МаГУ, 2005. С. 166–170.

## **Проблемы психологической готовности студентов к обучению в вузе**

The article presents such phenomenon as the portrait of a modern student. It is shown that the cognitive and personal components of a psychological portrait of first-year students haven't essentially changed for the last three years.

*Ключевые слова: готовность, когнитивная сфера, студенты.*

Высшее образование, с одной стороны, переживает последствия реформирования общеобразовательной школы, а с другой – само находится в стадии всеобщего перехода на многоуровневую систему. Все это приводит к тому, что традиционные подходы к решению проблемы повышения качества образования должны модернизироваться и соответствовать духу времени. Ощущая изменения в качестве подготовки абитуриентов, преподаватели вузов интуитивно изменяют методику преподавания своих учебных дисциплин, однако в этом методе проб и ошибок не всегда результат оказывается положительным. Возникает противоречие между психологическими характеристиками студентов и методикой преподавания учебных дисциплин в вузе.

Д.И. Фельдштейн выделяет 16 основных тенденций в психологическом портрете молодого поколения [9], и хотя большинство из них относится к дошкольному и младшему школьному возрасту, тем не менее, они накладывают отпечаток и на более поздние возрасты. Изменения наблюдаются в когнитивной, эмоционально-волевой, коммуникативной, мотивационной сферах школьников, обобщая их в интегральный показатель, можно утверждать, что изменяется уровень готовности студентов к обучению в вузе. Понятие «готовность к обучению в вузе» стало употребляться в научной литературе в последние 10 лет [2; 3; 6; 7]. Если аналогичное понятие «готовность ребенка к школе» достаточно разработано, определены структура, содержание, методы коррекции, то относительно понятия готовности студентов все еще впереди.

Для принятия адекватных управленческих решений в этих условиях необходимо первоначально решить проблему организации психологического мониторинга абитуриентов, поступающих в вуз, и студентов на протяжении всего времени обучения [1]. В.В. Рубцов считает, что наряду с ЕГЭ должна быть создана целостная система психолого-педагогической диагностики, дополняющая ЕГЭ и ориентированная на определение сформированности ключевых компетентностей выпускника общего среднего образования [8]. При таком подходе проблема качества образования ставится и решается с точки зрения не только знаний, освоенных учащимися, но и достижений в их психическом развитии, которые на каждой возрастной ступени формируются как набор соответствующих компетентностей.

Для реализации такого подхода должны быть разработаны средства психолого-педагогической диагностики, стандартизированные на российских репрезентативных выборках. Ответственным за реализацию такой системы в образовательном учреждении является, прежде всего, психолог, координирующий работу педагогического коллектива, направляя ее не на достижение высоких оценок по ЕГЭ, а на формирование соответствующих возрасту компетентностей (Там же).

Пока элементы будущей системы обсуждаются [5], остаются нерешенными многие проблемы педагогической психологии, в том числе вопрос о том, какие психологические факторы способствуют формированию тех или иных компетентностей. Рассмотрим в качестве примера когнитивную сферу.

Многие исследователи считают, что успешность обучения, а следовательно, и сформированность компетентностей определяются общими способностями учащихся, диагностируемыми чаще всего с помощью теста Дж. Равена, либо составляющими интеллекта, диагностируемыми тестами АСТУР или Р. Амтхауэра. По данным Д.И. Фельдштейна, количество младших школьников с высоким интеллектом ежегодно возрастает. Мы взяли случайную выборку, состоящую из студентов

первого курса, за последние три года (1004 человека) и с помощью дисперсионного анализа оценили изменчивость результатов диагностики общих способностей и составляющих интеллекта. Статистически значимых различий за 2008–2010 гг. не обнаружено. Следует отметить, что доля уровня интеллекта в балле ЕГЭ при этом с каждым годом уменьшалась [4]. В то же время мнение преподавателей, работающих с первым курсом, достаточно однозначно: способности поступивших в вуз уменьшаются. Следовательно, в когнитивной сфере остается открытым вопрос поиска факторов, детерминирующих успешность обучения и соответственно качество подготовки специалистов.

Кроме исследования когнитивной сферы студентов первого курса, поступивших в вуз в последние три года, мы рассматривали личностные качества, диагностируемые с помощью теста Р. Кеттелла (форма С), и личностные ценности, диагностируемые тестом аксиологической направленности личности АНЛ. В результате исследования установлено, что статистически значимых различий в изменении личностных качеств, по Р. Кеттеллу, нет, т.е. можно считать, что в течение последних трех лет в технический вуз в среднем поступают одинаковые по личностным качествам студенты. В то же время обнаружено устойчивое монотонное нарастание приспособленности как фактора второго порядка. Это означает, что уровень тревожности и беспокойства среди современных первокурсников ежегодно уменьшается ( $p < 0,01$ ).

В аксиосфере личности нас интересовало нарастание ценности достижения успеха, которое в школьном возрасте имеет явную тенденцию [9]. На выборке студентов такую закономерность получить не удалось. Установлено, что из года в год ценность достижения первокурсников статистически значимо изменяется (наблюдается волнообразная зависимость), но эти изменения происходят в пределах статистической нормы (5–6 стенов).

Таким образом, проведенные исследования показывают, что для построения системы качества подготовки специалистов необходимо решить ряд задач, связанных с психологическим обеспечением учебного процесса в вузе.

#### Л и т е р а т у р а

1. Волон В.Т., Сопов В.Ф., Капцов А.В. Психологический мониторинг в дистанционном образовании. Самара: СГПУ, 2000.
2. Зенкова Н.А. Психологическая модель готовности студентов первого курса к обучению в вузе: дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2003.
3. Калинин Л.И. Педагогические средства формирования готовности слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2004.
4. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Взаимосвязь уровня и изменения интеллекта студентов с результатами ЕГЭ // Рос. науч. журнал. 2010. № 4 (17). С. 108–115.
5. Колесникова Е.И. Проблемы оценки сформированности компетентности студента технического вуза // Психология образования: социокультурный ресурс национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: матер. VI Всерос. науч.-практ. конф. М.: ФПОР, 2010. С. 75–76.
6. Меркулова О.П. Психологическое сопровождение обеспечения качества высшего образования как цель работы психологической службы вуза // Психология и современное российское образование: материалы IV Всерос. съезда психологов образования России. М., 2008. С. 118–119.
7. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования / под ред. А.В. Капцова, В.И. Кичигина. Самара: СамГАСА, 2003.
8. Рубцов В.В., Марголис А.А. Роль и задачи психолого-педагогической диагностики в определении качества образования // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 5–6.
9. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестн. практ. психологии образования. 2010. № 2. С. 12–18.

## **Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности**

The article deals with explanation of term «individually-typological features», success of educational activity, the basic components of research of psychology's structure of students educational activity and success of educational activity of students with individually-typological features.

*Ключевые слова: индивидуальность, индивидуально-типологические особенности, успешность учебной деятельности, психологическая структура учебной деятельности.*

Переход к личностно ориентированному и компетентностному подходу предполагает обучение в вузе с учетом всех особенностей индивидуальности студента. В научных исследованиях психологии высшей школы немало работ, направленных на изучение индивидуальных, возрастных особенностей студенчества (Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриева, И.С. Кон, И.В. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, В.Т. Лисовский, Н.В. Нижегородцева, И.М. Слободчиков, С.Д. Смирнов и др.). Однако проблема проявления индивидуально-типологических особенностей в учебной деятельности студентов разработана недостаточно, в частности, в литературе существуют противоречивые сведения о том, как вообще индивидуальные особенности связаны с успешностью учебной деятельности.

Исходя из концепции Б.Г. Ананьева, в качестве конструкторов, входящих в понятие «индивидуально-типологические особенности», мы видим индивидуальные характеристики, т. к. они «являются первичными и существуют на всех уровнях индивидуальности» [1, с. 209]: психодинамические особенности (экстраверсия–интроверсия, эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость) и функциональную асимметрию мозга.

В результате теоретического исследования проблемы было конкретизировано понятие индивидуально-типологических особенностей, которые определены как первичные (индивидуальные) характеристики индивидуальности, формирующиеся на основе природных свойств, отражающие общее, особенное и единичное в человеке и имеющие разную меру выраженности, определяющую уникальность и неповторимость каждого конкретного человека и его принадлежность к определенному типу людей. Свойства индивидуальности могут быть определены количественно через показатели эффективности деятельности (производительность, качество, надежность) [2, с. 27]. Учитывая специфику учебной деятельности, мы использовали только показатель качества (успешность учебной деятельности), выраженный результативно (академическая успеваемость) и структурно-организационно (уровень развития психологической структуры учебной деятельности).

Для оценки результативного качества учебной деятельности использовались показатели академической успеваемости (АУ) по профильным дисциплинам и успеваемости по непрофильным дисциплинам. АУ представлена в виде среднего значения отметок, полученных студентами в период промежуточных аттестаций и экзаменационной сессии. Общий показатель АУ студентов – средняя сумма оценок по профильным и непрофильным предметам.

Были использованы теоретическая модель и комплекс методических приемов и методов исследования психологической структуры учебной деятельности, разработанный и апробированный в рамках системогенетической концепции учебной деятельности студентов Н.В. Нижегородцевой. Содержание (компонентный состав) психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) определяется спецификой учебной деятельности и содержанием образования на конкретном этапе обучения. Основу ПСДу составляет структура (система) учебно важных качеств (УВК), обеспечивающих реализацию учебной деятельности [2].

В ходе теоретического анализа проблемы сформирована общая стратегия исследования: определение влияния индивидуально-типологических особенностей студентов на показатели успешности учебной деятельности через анализ взаимосвязи двух уровней индивидуальности (по Б.Г. Ананьеву):

индивидуального и субъектного. Индивидуальный уровень представляют индивидуально-типологические особенности, а субъектный – уровень развития учебно важных качеств, входящих в состав психологической структуры учебной деятельности (ПСДу).

В результате эмпирического исследования была выявлена взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей с результативным и структурным показателями успешности учебной деятельности. Студенты с разными индивидуально-типологическими особенностями имеют различный уровень результативного показателя (РП) успешности учебной деятельности: интроверты успешнее экстравертов; эмоциональная устойчивость/неустойчивость не определяет РП успешности учебной деятельности; тип функциональной асимметрии мозга (ФАМ) на уровне тенденции связан с РП.

Установлена зависимость структурного показателя успешности учебной деятельности и качественной специфики ПСДу от меры выраженности индивидуально-типологических особенностей. ПСДу интровертов менее развита, в ней проявляется эффект мнимой дезинтеграции, причиной которого являются значительные индивидуальные различия в организации индивидуальной ПСДу. ПСДу эмоционально-неустойчивых студентов характеризуется избыточным набором связей компонентов, более высоким уровнем развития УВК. ПСДу «правополушарных» и «левополушарных» студентов качественно гомогенны. ПСДу «правополушарных» и «амбидекстров» менее развиты, в отличие от ПСДу «левополушарных». Возможная причина выявленных особенностей – наличие индивидуальных ПСДу в группах «правополушарных» студентов и «амбидекстров», обусловленное присутствием индивидуального стиля деятельности, периодом активной перестройки ПСДу.

Также были определены типы студентов с разным уровнем и сочетанием показателей успешности учебной деятельности, характеризующиеся следующей спецификой индивидуально-типологических особенностей:

– «низкоуспешные» студенты преимущественно экстраверты, тип ФАМ характеризуется тенденцией к доминированию левого полушария головного мозга;

– «среднеуспешные» студенты преимущественно экстраверты, тип ФАМ характеризуется тенденцией к доминированию правого полушария головного мозга и к отсутствию асимметрии (амбидекстрия);

– «высокоуспешные» студенты преимущественно интроверты, тип ФАМ характеризуется тенденцией к доминированию правого полушария головного мозга и к отсутствию асимметрии (амбидекстрия);

– «дисгармоничный» тип студентов представлен преимущественно экстравертами, «левополушарным» типом ФАМ. Данный тип студентов характеризуется существенной внутренней неоднородностью.

Таким образом, полученные данные позволяют говорить о наличии взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей с успешностью учебной деятельности на начальном этапе обучения студентов вуза. Результаты исследования будут полезны для выделения психологических типов студентов с целью индивидуализации и дифференциации высшего профессионального образования.

## Л и т е р а т у р а

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977. 380 с.
2. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению: моногр. Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
3. Нижегородцева Н.В. Проблемы системогенеза учебной деятельности: моногр. / под ред. чл.-кор. РАО, д-ра психол. наук, проф. А.В. Карпова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009.
4. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. : Логос, 2007.



## **Субъективные показатели качества высшего профессионального образования**

The paper considers the problem of developing a system of subjective quality indicators of higher education: self-assessment of learning outcomes; satisfaction of the educational needs in the learning process; assessment of the educational process quality; differential evaluation of real and desirable images of education.

*Ключевые слова:* субъективность, качество образования, показатель качества, высшее профессиональное образование, удовлетворенность, образовательные потребности, представления об образовательном процессе.

Решение задач обеспечения качества, которые в последнее время неизменно ставятся перед системой образования, вряд ли возможно без определения диагностируемых *показателей качества*. В своих разработках мы рассматриваем данную проблему применительно к уровню высшего профессионального образования.

В работах, посвященных проблемам управления качеством образования, основной акцент делается, как правило, на разработку *результативных* показателей, отражающих уровень освоения образовательной программы через оценку знаний и умений, сформированность компетенций или их отдельных составляющих. Менее распространенным, но получающим все более широкое признание, является подход к оценке *качества образовательного процесса*, при котором субъектами оценивания становятся сами студенты. Введение в действие новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) с заданным требованием необходимости предоставить обучающимся возможности «оценивания содержания, организации и качества учебного процесса в целом, а также работы отдельных преподавателей» должно привести к значительно более активному распространению такой практики.

В современных подходах качество понимается, как правило, через отсылку к возможности удовлетворять потребности или через соответствие установленным или ожидаемым требованиям [4]. «Объективная» оценка результативности образования основана на явном или имплицитном допущении того, что образование — в первую очередь, социальный институт для удовлетворения общественных потребностей. Именно они находят свое выражение в государственных образовательных стандартах, требованиях к результату обучения, в содержании образовательных программ, показателях и критериях оценивания уровня их освоения студентами.

Субъектный, гуманистический, антропологический, личностно ориентированный подходы, которые все чаще берутся за основу изменений в современном образовании, требуют рассматривать студента как активного полноправного субъекта, в интересах которого по большому счету и строится вся образовательная практика. И в этом случае показатели качества уже не могут сводиться к уровню освоения образовательных программ — ключевыми становятся вопросы о том, какие именно индивидуальные потребности и каким образом удовлетворяются благодаря получаемому или уже полученному образованию, какой вклад в развитие, подготовку студента к дальнейшему профессиональному становлению оно вносит не только и не столько с точки зрения актуальных наличных форм культуры соответствующей профессиональной сферы, сколько в перспективе их развития. Именно эти вопросы и обосновывают необходимость определения содержания и операционализации субъективных показателей качества образования, в частности — высшего профессионального.

Остановимся кратко на содержании самого понятия «субъективный», которое имеет два смысловых ядра: 1) принадлежащий субъекту, его внутреннему миру и 2) недостаточно достоверный, подверженный влиянию индивидуальных особенностей познавательной сферы конкретного человека. Мы используем данное понятие именно в первом из указанных значений, полагая, вслед за С.Л. Рубинштейном, что «объективность какой-либо совокупности содержаний зависит не от того, входит ли в состав его что-либо от меня исходящее и мной вносимое или нет, значит, не от того,

дано ли оно или создано; воспринято или конструировано, а от того, замыкается ли оно в завершенное самостоятельное целое» [3].

Опираясь на это положение, мы считаем, что субъективные показатели качества высшего образования могут являться вместе с тем достаточно объективными, надежными, если они рассматриваются в системе и задают достаточно целостное отражение различных аспектов образования и его влияния на жизнедеятельность человека. Причем ни какой один показатель или даже их система не могут быть рассмотрены как окончательно определяющие качество образования – любые его оценки должны быть открыты для рефлексивного осмысления и пересмотра в контексте как специфики потребностей, определяемых жизненной ситуацией конкретного студента, так и социокультурных трансформаций общества. Вместе с этим любой «объективный», а скорее, объективированный показатель (т.е. такой, который может быть получен формализованным способом), вырванный из целостного контекста, не может дать достаточно адекватную оценку качества образования.

В рамках интенсивно развивающегося в настоящее время компетентностного подхода разрабатываются подходы к повышению объективности оценивания результатов обучения с точки зрения нормативных моделей деятельности в той или иной профессиональной сфере. Безусловно, эти разработки являются важными и актуальными, но в то же время для полноты и объективности оценивания качества образования они должны дополняться и субъективными показателями, которые могут быть разработаны как универсальные, не зависящие от содержания осваиваемой профессии.

Универсальность, обобщенность субъективных показателей качества образования является еще одним аргументом в пользу их разработки и внедрения в практику психологического сопровождения профессионального становления студентов, в деятельность систем управления качеством в вузах. Уровень освоения профессиональных компетенций невозможно оценить без обращения к содержанию профессиональной деятельности.

В то же время универсальные смыслы образования, в том числе профессионального, не должны зависеть от содержания конкретной получаемой специальности, т. к. любая специальность, в конце концов, должна рассматриваться лишь как средство включения человека в совместно-распределенную трудовую деятельность, а вместе с этим – становления его личности (понимаемой в русле идей В.В. Давыдова, Э.В. Ильенкова, К. Маркса и др.). И с этих позиций можно говорить об инвариантных относительно конкретной профессиональной сферы показателях качества образования, отражающих субъективные оценки его влияния на личностное развитие и профессиональное становление.

Следует отметить и то, что в перспективе реализации отмеченных выше субъектно-ориентированных подходов может измениться соотношение «объективных» и субъективных подходов к оцениванию качества образования. Любые процедуры оценивания результативности обучения могут быть важны не только как показатель «качества готовой продукции» вуза, но и как обратная связь, которая предоставляется самому студенту и на основе которой он может строить обоснованную самооценку в отношении собственных возможностей и ограничений в реализации того или иного аспекта профессиональной деятельности. Наряду с этими основаниями для подобного самооценивания могут выступать самостоятельные пробы в профессиональной деятельности, обратная связь не только от преподавателей, но и от других студентов, специалистов-практиков, а после начала самостоятельной трудовой деятельности – ее результативность, обратная связь от руководителей, коллег, клиентов и др.

Единственной «точкой», в которой могут быть интегрированы и преобразованы в некоторую целостную оценку качества собственного образования все эти (а возможно, и какие-то другие) источники такой оценки, может быть сам субъект образовательной деятельности (студент или выпускник), безусловно, при том условии, что он является именно субъектом собственной деятельности, и шире, – жизни, принимающим на себя ответственность за свои действия и их последствия, осознающим собственные потребности, смыслы, цели, владеющим рефлексивными способностями, и др. Не имея возможности подробно останавливаться на понимании категории субъекта, сошлемся на то общее направление исследований, которое представлено работами С.Л. Рубинштейн-

на, В.А. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, К. Обуховского, В.Т. Кудрявцева, В.И. Слободчикова, А.М. Медведева и др.

На уровне теоретической модели некоторая предельная объективность оценивания качества образования возможна именно при предельной субъектности, полноте бытия субъектом студента или выпускника, производящего такую оценку. Однако реалии жизни далеки от теоретических абстракций, и мыслимые пределы в ней не всегда достижимы. Является ли это основанием для того, чтобы признать неадекватными субъективные оценки качества образования студентов, не вполне занимающих в своем обучении субъектную позицию? Полагаем, что нет, поскольку и преподаватели, и любые «контролеры» от образования, разрабатывающие те или иные измерительные инструменты для «объективной» оценки результатов обучения, тоже не имеют «презумпции субъектности». Принятые ими основания и способы оценивания также могут быть частичными, фрагментарными, недостаточно рефлексивными и обоснованными. Выход существует, вероятно, лишь в том, чтобы любой «объективный» или субъективный показатель качества рассматривать лишь как одну из возможных проекций качества образования, которая всегда нуждается в дополнении другими оценками, проекциями и точками зрения.

В исследованиях и практической деятельности Центра мониторинга качества подготовки специалистов и на базе факультета психологии и социальной работы Волгоградского государственного социально-педагогического университета совместно с коллегами и выполнявшими под руководством автора выпускные квалификационные работы студентами и магистрантами мы разрабатываем различные диагностические средства, которые могут быть использованы для оценки субъективных показателей качества высшего профессионального образования в его результативных и процессуальных аспектах. Кратко охарактеризуем основные группы этих показателей.

1. *Самооценка результативности обучения.* Она может проводиться на основании как «отраженных» оценок академической успешности, так и прямого оценивания собственных знаний, умений, необходимых для работы по профессии личностных качеств, возможности применить полученные в ходе освоения конкретной дисциплины знания и умения в дальнейшем обучении и практической деятельности.

Для операционализации первого показателя – «отраженной» академической успешности – мы, как правило, используем вопрос об отнесении себя студентом (выпускником) к одной из трех категорий, которые условно соответствуют достаточно традиционному на житейском уровне делению на отличников, хорошистов и троечников. При этом предлагаются следующие описания уровней успешности обучения: «часть предметов сдаю с трудом и не с первого раза», «по некоторым предметам бывают сложности, но чаще сдаю сессию вовремя», «обычно учусь на “хорошо” и “отлично”». В рамках выполнения под руководством автора выпускной квалификационной работы М.С. Кириной были получены данные, позволяющие сравнить отнесение студентами себя к одной из этих категорий и среднюю академическую успешность по итогам последней сессии (N=31). Кластеризация по показателю средней успешности дала полное совпадение распределения по естественным кластерам с самооценкой учебной успешности по данным категориям. Это подтвердило возможность использования такого показателя «отраженной» успешности.

Наряду с описанным показателем, мы также применяем различные варианты самооценки результативных аспектов обучения (уровень знаний и умений по получаемой (полученной) специальности и др.) с использованием оценочных шкал с разным числом градаций. Следует отметить, что «отраженная» успешность и самооценка знаний и умений оказываются достаточно слабо связанными между собой, что подтверждает ориентирование студентов в оценке своих знаний и умений не только на оценки преподавателей. Адекватность таких самооценок и их основания пока не становились предметом нашего детального исследования.

Еще одна группа показателей результативности обучения связана с удовлетворенностью образованием в целом, его влиянием на уровень профессиональной компетентности со стороны выпускников. Именно после начала самостоятельной трудовой деятельности, а возможно, и много позже, получится достаточно обоснованно оценить вклад образования в личностное и профессио-

нальное развитие. Косвенными показателями результативности обучения в этом отношении могут являться удовлетворенность работой и самооценка уровня собственной квалификации. Наряду с этим мы включаем в свои исследовательские процедуры самооценку влияния различных «обучающих» факторов на уровень квалификации. Показательной в этом отношении является как абсолютная оценка влияния высшего профессионального образования, так и относительная – по сравнению с другими факторами (обучение в школе, опыт практической деятельности, самостоятельное обучение с помощью книг, Интернета и т.п., советы и помощь более опытных коллег по работе и т.п.).

2. *Удовлетворенность образовательных потребностей в процессе обучения.* Субъективные переживания, сопровождающие процесс обучения, далеко не всегда прямо сопоставимы с его результативностью. Общий позитивный эмоциональный фон в этом процессе отнюдь не гарантирует успешность последующего профессионального становления. Как и полученное в эмоционально дискомфортных условиях, образование может, напротив, стать основой будущих профессиональных успехов. Тем не менее, опираясь на гуманистические ценности, мы не можем считать качественным образование, процесс получения которого фрустрирует студента, переживается им в явно негативном эмоциональном ключе. Поэтому в качестве одного из важных показателей качества высшего образования мы полагаем возможным рассматривать удовлетворенность образовательных потребностей непосредственно в процессе обучения.

Для операционализации этого показателя нами был разработан опросник оценки удовлетворенности образовательных потребностей студентов. Его доработка на основе эмпирических данных еще продолжается (проведена факторизация и стандартизация на выборке 440 студентов, планируется последующая обработка данных по расширенной студенческой выборке и выборке выпускников). В текущую версию опросника вошли 17 утверждений, результаты по которым объединяются в 6 шкал: 1) интегральная оценка; 2) влияние обучения на развитие; 3) удовлетворенность познавательных потребностей; 4) комфорт; 5) преподавание; 6) отношения с однокурсниками. Также рассчитывается показатель общей удовлетворенности.

В рамках выполнения под руководством автора магистерской диссертации Л.С. Мельниковой было показано, что результаты, полученные с помощью этого опросника, высоко согласованы с результатами полуструктурированной беседы, направленной на исследование образовательных потребностей студентов, включая их удовлетворенность. Разработанная в данном исследовании консультативная карта может также быть использована для оценки удовлетворенности образовательных потребностей в менее стандартизованном виде [1].

3. *Оценка качества организации образовательного процесса.* Предыдущие две группы показателей отражают результат взаимодействия студента и его образовательного окружения, который во многом зависит от его собственных усилий, отношения к обучению, сформированности учебной деятельности, способностей, коммуникативных умений и др. В то же время в практической деятельности по обеспечению качества важна оценка и таких показателей, которые в большей мере отражают особенности образовательной среды вуза (факультета). Будучи полученными как субъективные оценки, они, конечно же, подвержены влиянию индивидуальных особенностей оценивающих студентов. Такое влияние необходимо учитывать, но в целом результаты подобных опросов могут становиться важным основанием в поиске путей улучшения качества образования. В частности, ранее нами было показано, что существует значимая тенденция к более низкому в среднем оцениванию качества преподавания учебных дисциплин студентами с более выраженной рефлексивной позицией по отношению к своему обучению [2].

Конкретные показатели и способы оценивания качества организации образовательного процесса могут варьироваться в достаточно широком диапазоне и определяются задачами их использования. В практической работе, осуществляемой в ВГСПУ, используются разные методические приемы и показатели оценивания качества преподавания дисциплин учебного плана (Там же) и образовательного процесса в целом студентами [4] и выпускниками. В большинстве из них применяются утверждения, выражающие некоторую позитивную характеристику образовательного процесса, и 5-балльная шкала согласия.

4. *Дифференцированная оценка образов реального и желательного образования.* К ограничениям показателей, прямо оценивающих качество образовательного процесса, можно отнести уже отмеченную выше возможность некритичного оценивания, а также заданность позитивно оцениваемого содержания со стороны организаторов опроса. Преодоление этих ограничений возможно с помощью разработанной нами методики дифференцированной оценки образовательного процесса в вузе, которая заключена в последовательном оценивании по заданному набору биполярных шкал представлений 1) о высшем образовании «там, где Вы сейчас учитесь» и 2) о том, каким хотелось бы видеть высшее образование. При этом возможен отдельный анализ как образов реально и желательного образования (который может быть важен, например, для выявления согласованности таких представлений разных участников образовательного процесса), так и близости этих образов, которая также может быть использована как показатель качества образовательного процесса. Результаты уже упоминавшегося исследования Л.С. Мельниковой подтвердили согласованность этого показателя с другими оценками удовлетворенности образовательных потребностей [1].

Представленный обзор возможных субъективных показателей качества высшего профессионального образования не претендует на абсолютную полноту и завершенность. Отдельные показатели вводились нами, исходя из запросов практической работы или замыслов эмпирических исследований, направленных на изучение психологических условий и механизмов обеспечения качества высшего образования. Несмотря на открытость данной системы показателей к дополнению и уточнению, как показывают уже завершенные и еще продолжающиеся исследования, они дают достаточно полное представление о качестве образования с точки зрения студентов как его субъектов.

#### Л и т е р а т у р а

1. Мельникова Л.С. Исследование понимания студентами своих образовательных потребностей: магистр. дис. Волгоград, 2011.
2. Меркулова О.П. Оценивание студентами качества организации изучения отдельных дисциплин: методика и взаимосвязанные психологические факторы // Учен. зап. Вып. 23. Антропологическая перспектива профессионального образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Высшее образование в изменяющемся обществе (22 дек. 2010 года, Москва, НОУ ВПО «СФГА») / под науч. ред. В.В. Грачева. М. : НОУ ВПО «СФГА» при участии ООО «Вариант», 2010. С. 214–218.
3. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М. : Наука, 1997.
4. Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе: теория и практика: кол. моногр. / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008.

#### ***Н.В. Нижегородцева***

#### **Использование структурно-индивидуальной диагностики для оценки качества образования**

The article deals with the problem of assessment of education's quality in terms of influence of the basic educational program on pupil's individually-personal development. The results of "system" researches of psychological structure of educational activity, readiness of pupils for training and possibilities of use of technology of structurally-individual diagnostics for assessment education's quality are presented.

*Ключевые слова: образовательные стандарты, оценка качества образования, структурно-индивидуальная диагностика, психологическая структура учебной деятельности, готовность к обучению.*

Целевые установки новых образовательных стандартов, определяя сущность и специфику происходящих в образовании инновационных процессов, способствуют переходу от «догоняющей» к «опережающей» модели развития российского образования, созданию условий для лич-



ностного и интеллектуального развития учащихся с учетом их индивидуальных особенностей, потребностей семьи и общества.

Особое внимание в новых образовательных стандартах уделяется требованиям к результатам освоения основной образовательной программы и оценке качества образования. Очевидно, что в контексте новых требований к качеству образования традиционных способов оценки результата обучения как уровня усвоения знаний и умений не достаточно. Ориентация на оценку личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и формирование универсальных учебных действий по необходимости требует разработки и внедрения в образовательную практику технологий и методов структурно-индивидуальной диагностики и оценки изменений психического развития учащегося под влиянием обучения. Для организации учебного процесса, обеспечивающего индивидуальное развитие учащегося, необходима оценка уровня развития учебно важных качеств (УВК), психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) в целом и готовности к обучению. В связи с этим остро встает вопрос о методологически выверенных, теоретически обоснованных стандартизированных технологиях и методах структурной диагностики индивидуально-психологических особенностей учащихся на разных уровнях образования.

По сути современные методы диагностики, используемые психологами образования, представляют симптоматическую диагностику (по Л.С. Выготскому), когда диагноз ограничивается констатацией уровня развития того или иного психического качества без указания на его причины и место в структуре индивидуальности. Переход от симптоматической диагностики к каузально-динамической (этиологической) становится возможным в случае, когда диагностическое средство позволяет раскрыть внутреннюю структуру субъекта, установить реально существующие взаимосвязи диагностируемых качеств и их функциональное значение в структуре конкретной индивидуальности. Это, в свою очередь, позволяет устанавливать не только уровень развития диагностируемых качеств и наличие определенных симптомов, но и причины их возникновения.

Практическая реализация структурно-индивидуальной диагностики сталкивается с трудностями методологического и методического характера, которые и обуславливают слабое развитие этого направления в современной психодиагностике. Можно отметить две из них: 1) необходимость проведения достаточно трудоемких теоретико-экспериментальных исследований структурно-функциональных и динамических характеристик предмета диагностики; построения вероятностных моделей исследуемой реальности и разработки методики с высокой содержательной валидностью, отвечающей требованиям современной психодиагностики; 2) разработка методических приемов и средств, позволяющих перейти от вероятностной модели исследуемой области психического к анализу индивидуальной структуры, т.е. установлению своеобразия взаимосвязей и функционального значения компонентов исследуемой структуры у конкретного субъекта. Если первая задача уже нашла свое решение в целом ряде исследований в рамках концепции системогенеза деятельности [6], то вторая до сих пор остается одной из наименее изученных областей психодиагностики.

Один из путей разработки структурно-индивидуальной диагностики в психологии принятия управленческих решений предложен А.В. Карповым [2]. В основу его методики «индивидуальной кореллограммы» положены два общепринятых в психометрике правила: правило сигмы и правило унифицирования и стандартизации результатов политестового обследования. Это позволило автору разработать алгоритм перевода результатов политестовой диагностики в форму индивидуализированной кореллограммы, получить, таким образом, возможность структурного анализа результатов индивидуального обследования. Наибольшую ценность для дальнейшей разработки методов структурной диагностики, в частности в области психологии учебной деятельности и готовности к обучению, представляет сформулированный и экспериментально подтвержденный автором вывод о том, что уровень развития компонента индивидуальной структуры качеств соответствует функциональному весу этого компонента в данной структуре.

Технология структурно-индивидуальной диагностики была использована нами в исследованиях учебной деятельности и готовности к обучению на разных уровнях образования (дошкольном, школьном, вузовском).

В рамках системогенетического подхода мы определяем готовность к обучению как интегральное (системное) свойство индивидуальности человека, присущее ему (в норме) на протяжении всей жизни и проявляющееся на всех этапах обучения и освоения новых видов деятельности. В отношении учащегося как субъекта деятельности готовность к обучению выступает как «готовность к учебной деятельности». Психологическую основу готовности учащегося к обучению составляет психологическая структура учебно важных качеств, побуждающих, программирующих, регулирующих и реализующих учебную деятельность, т. е. психологическая структура учебной деятельности. Теоретически обосновано и эмпирически доказано, что структурная организация ПСДу идентична на всех уровнях образования (дошкольном, школьном, профессиональном) и соответствует общей архитектуре деятельности [5].

В наших исследованиях учебной деятельности и готовности к обучению учащихся начальной школы [4] установлено, что у школьников, испытывающих трудности в обучении, показатели сформированности психологической структуры учебной деятельности значительно отличаются от аналогичных показателей «успешных» учащихся. Для психологической структуры «неуспешных» школьников характерны избыточность компонентного состава ПСДу (в процесс выполнения деятельности включаются не значимые для достижения цели психологические ресурсы); избыточность «сильных» связей компонентов структуры (УВК), что затрудняет ее перестройку в соответствии с задачами обучения, снижает темпы развития УВК в процессе обучения; несоответствие структурной организации ПСДу нормативным требованиям к выполнению учебных задач (при выполнении учебных действий учащиеся используют опыт, приобретенный во внеучебных видах деятельности и неправильно сформированные в дошкольном возрасте навыки учебной работы). При этом установлены значимые различия в уровнях развития учебно важных качеств «успешных» и «неуспешных» школьников. Психологическая структура учебной деятельности «успешных» учащихся характеризуется оптимальностью компонентного состава и структурной организации. Она достаточно мобильна и настроена на достижение учебных целей, в процессе обучения активно перестраивается (оптимизируется в соответствии с целью деятельности) и приобретает свойства системы. Уровень сформированности психологической структуры учебной деятельности определяет степень готовности учащегося к обучению: успешность усвоения образовательной программы и индивидуального развития.

В работе Т.В. Ледовской показаны возможность и необходимость использования структурных показателей индивидуального развития для оценки успешности обучения студентов в вузе [3].

#### Л и т е р а т у р а

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956.
2. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений / под ред. В.Д. Шадрикова. М. : Юристъ, 1998.
3. Ледовская Т.В. Успешность учебной деятельности студентов с различными индивидуально-типологическими особенностями // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. Ярославль: Изд-во ЯГПУ. 2010. № 2.
4. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
5. Нижегородцева Н.В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования // Проблемы системогенеза учебной деятельности: моногр. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009.
6. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М. : Логос, 1994.

**О.Л. Осадчук**  
**Профессионально надежный педагог: новая личность для нового  
российского общества**

The article introduces the concept of teacher's professional reliability as a characteristic of pedagogical work. The author considers the components and mechanisms of professional reliability of the teacher.

*Ключевые слова: качество педагогического труда, профессиональная надежность педагога, саморегуляция педагога.*

Динамизм и глобальный характер перемен, охвативших все сферы жизни современного российского общества, вызывают значительное усложнение содержания труда педагогов, что проявляется в постановке перед ними принципиально новых профессиональных задач. Содержательная насыщенность педагогического труда обуславливает увеличение его сложности и трудоемкости, что в сочетании с экстремальностью условий реализации педагогических действий превращает педагогический труд в пространство повышенного напряжения. Напряженность труда педагогов увеличивает риск снижения его качества, вероятность нежелательных последствий. Как показывает изучение научной литературы, при анализе педагогической реальности исследователи широко используют понятия, характеризующие негативные аспекты профессиональной активности педагогов: «педагогическая ошибка», «педагогический штамп», «педагогический конфликт», «профессиональная деформация педагога» и др. Таким образом, насущные задачи обеспечения качества педагогического труда в изменяющихся социальных условиях обостряют проблему эффективного протivotояния субъекта педагогической деятельности многочисленным трудностям, развития его способности безотказно, своевременно и безошибочно осуществлять профессиональные функции – проблему профессиональной надежности педагога.

Мы полагаем, что профессиональная надежность педагога может рассматриваться как одна из праксеологических характеристик педагогического труда. Праксеологическими, указывают И.А. Колесникова, Е.В. Титова, признаются такие характеристики педагогической деятельности и деятеля, которые их описывают и оценивают с точки зрения «правильности», т.е. обоснованности, нормосообразности, целесообразности, рациональности, продуктивности. К таким характеристикам относятся «качество», «результативность», «эффективность». В указанном ряду понятий центральное место занимает понятие «качество», как наиболее общее. Качество – это совокупность свойств и признаков, определяющих соответствие образцу. Понятие «качество педагогического труда» конкретизируется через систему таких понятий, как «квалификация», «компетентность», «культура», «мастерство педагога» и др. [1]. Согласно терминологии менеджмента качества ISO 9000:2000, результативность характеризует степень достижения запланированных результатов, эффективность понимается как связь между достигнутыми результатами и использованными ресурсами [2].

Признание функциональным назначением профессиональной надежности педагога обеспечение соответствия реального профессионального функционирования нормативному позволяет определить профессиональную надежность педагога как интегративное свойство, обеспечивающее сохранность качества педагогического труда на нормативно заданном уровне посредством механизма саморегуляции. Отсюда следует, что *профессиональная надежность есть специфическая характеристика профессионализма педагога*, раскрывающая его способность выполнять требуемые профессиональные функции на высоком уровне в условиях возможного усложнения обстановки, вопреки сбивающим факторам.

Системный подход к анализу профессиональной надежности педагога дает возможность рассмотреть ее как метасистему, состоящую из трех подсистем, которые являются ее относительно самостоятельными функциональными видами. *Личностная надежность* характеризует личность

субъекта педагогического труда. В ней отражаются отношение педагога к ценностям и смыслам педагогической деятельности, характер и степень выраженности ее мотивов, индивидуальная значимость педагогических целей, своеобразие стратегий их достижения. Можно предположить, что подсистему личностной надежности педагога представляют такие личностные свойства, как принципиальность, ответственность, честность, целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, гибкость, рефлексивность и др. *Деятельностная надежность* характеризует процесс и результаты педагогической деятельности, которые проявляются в ее безотказности, своевременности, безошибочности, эффективности. Отмечая роль когнитивных, эмоциональных, волевых процессов в регуляции профессиональной деятельности человека, необходимо признать, что подсистему деятельностной надежности педагога составляют следующие свойства психики: объем и пластичность общепедагогических и специальных знаний и умений, разнообразие педагогического опыта, интеллектуальная и эмоциональная гибкость, развитый самоконтроль и др. *Функциональная надежность* отражает состояние организма педагога: объем внутренних ресурсов, необходимых для эффективного выполнения педагогической деятельности, отсутствие утомления, апатии и других неблагоприятных психических состояний. Признавая функциональные состояния регуляторами профессиональной деятельности человека, следует сделать вывод, что подсистему функциональной надежности педагога определяют внепсихические свойства, например, выносливость, работоспособность, восстанавливаемость организма и др.

*Механизмы профессиональной надежности педагога* – процессы, обеспечивающие структурно-функциональную упорядоченность компонентов системы, их интеграцию и взаимодействие с окружающей средой. В соответствии с нашими представлениями, механизмами функционирования личностной надежности педагога выступают механизмы личностной саморегуляции, отражающие параметры социального поведения и межличностных отношений, обеспечивающих преобразование педагогической среды и самого педагога в процессе труда. Деятельностную надежность обеспечивают механизмы субъектной саморегуляции, представляющие психические уровни реагирования, обеспечивающие предметные преобразования педагога. Механизмами функциональной надежности педагога являются механизмы индивидуальной саморегуляции, обеспечивающие гомеостаз и адаптацию организма к среде. Система механизмов профессиональной надежности педагога отражает состояние индивидуального, субъектного и личностного уровней системы саморегуляции, каждый из которых представляет единую систему энергетического, предметно-действенного и социального регулирования его целевого поведения.

Очевидно, что развитие профессиональной надежности педагога должно осуществляться не стихийно, эмпирическим путем, а целенаправленно, в процессе профессионального образования. Компетентностный подход к развитию профессиональной надежности педагога в процессе профессионального образования диктует необходимость интеграции разрозненных теоретических знаний студентов о саморегуляции произвольной активности человека на деятельностной основе, т. е. в активных формах учебной работы. Такая интеграция может происходить относительно некоторого «ядра», в качестве которого может выступать курс по выбору «Тренинг саморегуляции педагога», имеющий блочно-модульную форму построения. Блок «Саморегуляция поведения» дает возможность студентам определить индивидуальный стиль саморегуляции, сформировать умения мобилизации личностных ресурсов для целенаправленного самоизменения через освоение техник самоубеждения, самоприказа, самонастроя, самовнушения. Блок «Саморегуляция деятельности» обеспечивает выявление типичных ошибок при распределении времени и сил в процессе выполнения деятельности, освоение техники продуктивной личной работы посредством формирования умений целеполагания, планирования, программирования, самоконтроля, самооценки деятельности. Блок «Саморегуляция состояний» позволяет сформировать умения энергетической мобилизации ресурсов организма для сохранения и восстановления психоэмоционального равновесия, работоспособности путем освоения таких техник саморегуляции, как разрядка, отключение – пере-

ключение внимания, дыхательная гимнастика, мышечная релаксация, психомышечная тренировка. Тренинг саморегуляции позволяет сформировать у выпускника представления о механизмах, эффектах, областях применения, методах саморегуляции; умения компетентно осуществлять выбор методов саморегуляции и применять их в целях саморазвития и повышения эффективности собственной деятельности.

#### Л и т е р а т у р а

1. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. М.: Академия, 2005.
2. Системы менеджмента качества: основные положения и словарь. URL: <http://www.iso.ch> (дата обращения: 20.01.2008).

### *J. Hong, Z. Sen* **Research on the psychological difficulties of high vocational students and intervention countermeasures**

Представлен анализ психологических трудностей студентов высшего профессионального образования с точки зрения конкретизации их феноменологии и выявления внешних и внутренних причин их возникновения. Показаны возможные пути психологической помощи студентам в преодолении этих трудностей: открытие курсов психологического здоровья, проведение психологических тренингов и семинаров, психологическое консультирование.

*Key words: High Vocational student, Psychological difficulty, Cause of formation, Psychological intervention, Countermeasure.*

Presently, the high vocational education is developing vigorously. By the end of 2010, the high vocational school number, the recruited student number, and the student number at schools separately occupied nearly 50%, 53% and 44.6% out of our national ordinary universities number, and still hastened the growth. But currently speaking, neither the education quality nor the talent cultivating quality is not as desired. So some high vocational students are confused and puzzled to their own life localization and the future career development direction, and the campus crisis phenomena of being tired of study, temporary leaving study, puppy love, and suicide are common, and the students with psychological problems are increasing progressively year by year. This article plans to analyze the causes and representation of high vocational students' psychological difficulties from the teaching and education practice of high vocational school and form the students' psychology demand structure and social factors leading to psychological problems, and brings forward intervention countermeasure.

**Summarizing the high vocational students' psychological difficulty phenomena.** In the psychological health study, the psychological illness is divided into three ranks such as psychological difficulty, psychological barrier and psychological disease. The psychological difficulty of the students at school generally refers to the slight psychological problem led by insufficient experience or improper education, and has the partial influence to the students' study, life, human communication and so on at school [1].

In 2007, the Guangzhou Engineering Technology Vocation College selected 1614 new students recruited in 2007 and 1716 students enrolled in 2006 to have a psychological health test. In the students, the population that has psychological illness and needs to screen respectively is 740 and 653, which accounts for 43.12% and 40.4 respectively in the students of 2006 and 2007. The two proportions showed fully that a quite big part of high vocational students have psychological problems [9].

#### **The concrete representations of the psychological difficulty of high vocational students:**

1. *The interpersonal relationship is not harmonious.* After entering the high vocational colleges and universities, on the one hand, the students no longer have meticulous cares from their teachers and parents; On the other hand, the difference of economic level, educational background, life habits and customs, language



exchange and so on also makes the contact between schoolmates relatively difficult. If lacking some essential contact methods and skills and not being able to establish actively a new kind of relations between schoolmates or between teachers and students, an intense interpersonal relationship will possibly form.

2. *Study and employment pressures*. High vocational students' study and employment always connect closely with each other. After entering their school, the students will change their future expectation gradually to the employment reality, and will ponder own career development from the perspective of their occupation preparation. If the school cannot give the students essential occupational psychology guidance and a quite reasonable professional profession plan and design, they will bring forward psychological puzzles during the process of pondering and balance. Moreover, the enrollment system characteristics of Chinese college entrance examination cause the specialty that a part of students cannot choose their favourite subject, but also many students cannot transform their old study ways promptly, and seek initiatively to establish their new study mentality and methods. So it is very easy for them to produce the boredom moods and the contradiction behaviors in their study.

3. *Amativeness emotion crisis*. The age of high vocational students is between 18 to 22 years old, and their psychological development is in transition-period of rapid mature but not complete mature, namely is in the final critical period of «psychologically breast giving up» called by Holling Worth, an American psychologist. This is “the hurricane time” of their life development, which is a development phase that has a close inevitable relationship with the mood tumult and spirit confusion [7]. The love of parents cannot be with the students frequently, so «love» becomes the substitute of the emotion void in their puberty. The lovers in pair also become a unique scenery in the university campus. Love not only has the happiness, but also goes with passive mood experience such as sorrow, pain, despair, cafar, nihilism and so on. If it is processed improperly, it will affect their study, life and the physical and moral integrity, and even cause violent behaviors such as the suicide, the homicide and so on. This is also one of the areas in which high vocational students produce psychological harassment most easily.

4. *Social evaluation question*. All kinds of rewards, examination and competition can bring the reputations to a part of students during school period. For example, they like to be the etiquette members and volunteers serving certain social activities; Because of their excellent representation, they can join the party outstandingly, obtain the scholarship, and be selected as the outstanding student cadres; Attending each great skill game, they obtain position and so on. All these can give the profound influence to their school life and future employment prospect, and may also cause the psychological harassment since some of them haggle over the benefit, success and failure. Moreover, the minority students also have psychological problems caused by the social adaptation difficulty, the polarization of the rich and the poor, the belief flaw, the thunderbolt and so on, which is no longer summarized here.

**The analysis of formation cause of high vocational students' psychological difficulty phenomena.** Firstly, the influence of external factors. The difference between the student raising patterns in the high vocational colleges and in the ordinary institutions gives rise to the multiplicity and the complexity of high vocational students' psychological difficulty condition. Most of the high vocational colleges and universities come from the merge or the promotion of the middle vocational school, and their teachers' cultural accomplishment, competence level, education idea, management pattern, teaching method have great differences; The source of students is complex; The subjects cannot be distinguished clearly. All these have created certain puzzles to the student psychology.

Secondly, the influence of internal factors. Because of the difference between the study level, adaptiveness, overall quality of the subject students, the students has some psychological problems:

1. *The collision between ideal and reality gives rise to contradictory setback*. The actual condition and the environment of high vocational students' study, work, life, human relations and so on can have the deviation inevitably with the their self-expectation ideal and target. Facing the setbacks, they are greatly disappointed frequently.

2. *The imperfect self-awareness gives rise to psychological puzzles.* The favourable self-awareness and self-concept based on the self-respect and self-confident are the psychological foundation for a person to deal with the life events. One research in China indicated that the perfect degree of the university student self-awareness assumes the inverse correlation with their psychological puzzle degree. The more perfect their self-awareness is, the less psychological puzzles they have; Or vice versa [6]. In many cases of high vocational colleges, the students' psychological puzzles mostly have the relationship with the imperfect self-awareness. Each high vocational student is unable to be separated from processing each kind of environment questions independently. If they cannot know and appraise themselves objectively, carry on the self-localization accurately, integrate various aspects of information independently and the contradiction between experiences and feelings well, the defects existing in the self-awareness developing process will become the barrier that prevents high vocational students from adapting to college life and their self development, and inevitably make the production of all kinds of psychological puzzle phenomena.

3. *The cognition deviation causes the bad mood experience.* It is the representation for whether a person has the good cognitive capacity that if he or she can treat and analyze questions objectively, ponder reasonably, impartially and without extremes. The high vocational students have different study experience levels, family backgrounds, living conditions, their own experience. Some students always like insisting on taking their own wishes as the starting points, and some students actually like drawing conclusions from a part, and processing questions with unreasonable thinking modes, so they have the bad mood experiences.

4. *The defective strategies cause the psychological barriers.* The campus life of high vocational colleges set many requests to the students. However, the author, through the observation, has understood that the strategies, dealing with all kinds of campus events, of a very big part of students is not very symmetric to the requests raised by campus life. They cannot effectively and positively face various pressures and keep their mentality balanced, and their bodies and minds are in one kind of tight stress condition frequently, thus they have produced the psychological barriers.

**The psychological intervention countermeasures to the high vocational students.** The psychological intervention is, under the psychology theory instruction, to exert the strategical influence to the psychological health questions and behaviors of individual or community, and to make them have the directional anticipated target changes [4].

1. *Open psychologically healthy required course.* The psychological health teaching has more and more been being taken serious as the important means of school psychology intervention. Following Zhejiang University that firstly opened psychophylaxis course to the students in China in February, 1987, some a hundred domestic universities has also opened the course. Because it has the broad intervention surface, is relatively systematic, emphasizes development, and so on, the course has produced the good psychological education results [2].

After the matriculation, since they cannot adapt the university life well, many students feel themselves inferior and lonely. Therefore, the high vocational colleges and universities should, through opening the psychophylaxis course and providing psychological advisory staffs, help the student to realize the difference between the universities and middle schools, enhance the student's capacity when facing the difficulties and challenges, and let them know through which ways can they gain the effective help.

Pay great attention to developing students' self potential, promoting their self-value, and daring to undertake the responsibility. Educate them to respect the life value and the right of subsistence, to learn to appreciate other people, to respect individual difference, to coexist harmoniously with the human. Therefore, it is especially important to the students to make psychophylaxis a requested course.

2. *Carrying on the psychological guidance and training.* The basic principle of psychological guidance is that helping others is to help yourself, and that given "fishing", the students can enjoy it in their whole life long [8]. The psychological training activity may help the students to learn adjust themselves and to adapt the campus rules better.

The high vocational colleges and universities may depend upon the development of planed, target-oriented all kinds of psychological guidance and training activity with special subject to let the students

participate in richly colorful activities such as the psychological adjustment method training, the self-confidence training, the language performance training, the human communication training, the mood control training, the potential development training and so on, and upon adopting the vivid interesting ways such as the lecture, appreciating the telecine, the game, the team experience, the roll play, the symposium or the debating contests and so on, to improve their own all kinds of abilities.

3. *Developing psychological consultation and intervention.* The development of psychological consultation is also an important component of psychological health education in high vocational colleges and universities. The psychological consultation is not to solve visitors' problems directly, but to promote visitors' self-growth through the consultation, and to help them to solve the problems by themselves. Therefore, the psychological consultation is the process from the shallow to the deep, and from outside to inside, and its initial period effect is the symptom improvement, and the intermediate stage effect is the behavior change, and the later period effect is the personality consummation [3].

The high vocational colleges and universities developing group psychological consultation activities may be through the ways such as running lectures, subject class meeting, subject Sharon, opening propaganda column, video watching, and so on, and regularly propagandize the psychological health knowledge to the school students, and build the strong psychological health education atmosphere [5].

The psychological consultation aiming at individual student is the best way of psychological intervention effect. The high vocational colleges and universities should make a evaluation to the new students' psychological health every year. Through screening, the students should be discovered early who have depressed, anxious, self-abased, extreme, nervous, hot tempered, rich in attack tendency characteristics; Moreover, we must also pay special attention to the students who have bad academic records, low subject satisfaction degree, introversive characters, establish the psychological file for them, especially dredge and follow the track of the them, set up talks promptly, and prevent accidents before they occur.

In summary, the high vocational colleges and universities should, according to the school students' psychologicy health condition, construct educational model that fits the student characteristics. We should not only emphasize the social functions of vocational education in the development of human resources, social economy and so, but also pay attention to the intrinsic potential with which vocational education excavates student individuality fully, and the influential role that urges human individuality development. We should construct "the multi-level crossing bridge" between department and school, teacher and student, student and student, which can achieve the good communication, open positive healthy life training course to make it fuse mutually with the school psychology advisory service and the psychological intervention mechanism, and set up the harmonious campus humanities environment diligently. The school should pay attention to the high vocational students' psychological demand fully, excavate students' non-intelligence factor in every way, improve students' overall quality, educate them to set up the positive life belief, let their pressure release effectively, solve their psychological difficulty promptly. So a large quantities of high skill professionals can be trained for our society, who have the outstanding vocational skills, the complete overall quality, the good psychological balance ability, and can adapt the social fast development changes.

#### References

1. Ma Jianqing, Wang Dongli, Wang Xiaogang. On Contemporary University Student Psychological Health Condition and the Intervention[A]. *Zhejiang Social Sciences*[J], 1998(4): 48-53.
2. Ma Jianqing. Analysis of 10 Year Research Success and Failure of University Students' Psychological Health [A]. *Psychophylaxis Magazine*[J], 1998(1): 23-25.
3. Ma Lianlie. Discussing the Function of the Friend Generation Psychology Consultation to the University Student Psychology Crisis Intervention. [EB/OL]. <http://www.psychinese.com/Study/Html/2009/10/2845.html>, 2009-10-30.
4. Mo Xiaosong. Psychological Intervention Methods. [EB/OL]. [http://www.gxfzw.com.cn/jy/news\\_show.asp?id=86157,2009-08-17](http://www.gxfzw.com.cn/jy/news_show.asp?id=86157,2009-08-17).
5. Song Xingchuan, Liu Wang. *Psychological Consultation and Psychological Health*[M]. Haikou: South China Sea Publication Company, 2003: 117-118.

6. Sun Ying, Zhang Baofan. The Reason of the University Student Psychology Illness and Countermeasures [A]. *Journal of Tianjin University*[J], 2002,(3): 10–11.
7. Xu Yongqin, Sun Wenping, Wang Jing. On High Vocational Students' Psychological Health Condition and Influential Factors[A]. *Contemporary Vocational Education*[J], 2010(11): 49–51.
8. Yue Xiaodong. Discusses the Psychological Consultation: What Is That Helping Other Human Is to Help Yourself. [EB/OL].<http://www.daai.cc/2009/0916/8579.html>,2009-09-16.
9. Zhang Yunqin, Wang Pei, Meng Qingguo. Discuss High Vocational Education Pattern Construction from High Vocational Students' Psychological Features[A]. *Tongling Professional Technology Institute Journal*[J], 2010 (2): 82–84.

### **Ц. Яньпин**

#### **Формирование организационной культуры вуза с учетом профессиональной специфики**

The article is about the peculiarities of organizational culture of an institution of higher education. The professional specificity always influences the organizational culture. The article presents the analysis of the components of the culture of an institution of higher education: notions and values, culture of behavior, material culture.

*Ключевые слова:* высшее профессиональное образование, вуз, формирование организационной культуры, профессиональная специфика.

В соответствии с документами Министерства просвещения Китая основной задачей высшего профессионального образования является подготовка высококвалифицированных специалистов прикладных технических профессий на уровне бакалавра и выше. Решение этой задачи необходимо разрабатывать в практике высшего образования, основываясь на уже имеющихся достижениях. В то же время многие выпускники вузов не всегда успешно начинают работать на предприятиях. При этом у некоторых из них существуют пробелы в технической подготовке, но проблемы большинства связаны с вхождением в культуру предприятия. Различия в организационных культурах вузов и предприятий затрудняют адаптацию выпускников, поэтому проблема формирования организационной культуры вуза с учетом профессиональной специфики является крайне актуальной для повышения качества обучения и конкурентоспособности вуза.

Организационная культура представляет собой ценности и нормы поведения, которые преподаватели, студенты и сотрудники вуза создают, поддерживают и соблюдают в процессе обучения и работы. К ней относят представления и ценностные установки, культуру режима учреждения, культуру поведения и материальную культуру. Вузы идут по пути усиления интеграции между производством, обучением и исследованиями. Сотрудничество учебных заведений и предприятий дает возможность для формирования организационной культуры вуза, в которой отражаются рациональные элементы профессиональной культуры конкретного предприятия.

Организационная культура вуза, учитывающая профессиональную специфику, отличается от традиционной культуры вуза и от культуры предприятия и обладает следующими особенностями:

1. Ориентация ценностей на профессиональную этику. Представления и ценности являются центром организационной культуры. При формировании культуры вуза необходимо воспитание у студентов профессиональной этики, например, понимания важности соблюдения дисциплины и законов, приверженности своей должности, ценности коллектива. При этом необходимо развивать такие ценности преподавателей, как добросовестность, любовь к учащимся, стремление выступать примером добродетели и создавать в процессе обучения условия для того, чтобы студенты любили свою специальность и глубже осваивали ее.

2. Создание условий для того, чтобы прилежность и любознательность студентов становились основой принятия профессиональных ценностей.

3. Командное сознание. Многие предприятия требуют от своих работников (а также при их наборе) приверженности общей цели организации и для ее достижения умения общаться и сотрудничать с коллегами своего и других подразделений. Это требование должно отражаться и в организационной культуре вуза.

4. Приоритетность качества. Для предприятий нередко качество и интересы клиента являются наиболее приоритетными. Для вузов же это обычно не характерно. Для того чтобы студенты ориентировались на приоритетность качества, это должно быть отражено в организационной культуре вуза через ориентацию на качество учебы и работы, а также через понимание того, что потребности клиента определяют направление работы предприятия.

5. Ориентация на новаторство. Значимость ценности новаторства можно поддерживать и развивать у студентов через применение теории для повышения производительности в практической работе предприятия.

Далее будут рассмотрены возможности формирования отдельных элементов организационной культуры вуза с учетом профессиональной специфики.

**Формирование материальной культуры.** Материальная культура включает здания, сооружения и культуру среды, является важным элементом в составе организационной культуры вуза, ее материальным носителем и внешним выражением степени соответствия современным тенденциям. Своим своеобразным стилем и культурной коннотацией она оказывает влияние на представления и поведение преподавателей и студентов. Мы считаем, что в планировании зданий и сооружений вуза необходимо учитывать профессиональную специфику. Также важно, чтобы учащиеся могли чувствовать влияние профессиональной культуры через соответствующие лозунги, плакаты и т.п.

**Формирование культуры режима.** Режим играет роль принудительного ограничения и нормирования для учащихся и педагогов, может помочь им в принятии норм и правил поведения, этики и т.п. Правила и режим вуза должны соответствовать нормам, принятым в образовании, и выражать профессиональную специфику. Например, режим работы в помещениях для практического обучения должен быть составлен строго в соответствии с требованиями, принятыми на предприятии, а также он должен строго исполняться, чтобы студенты могли по-настоящему почувствовать атмосферу работы. Также в правилах и режиме необходимо выражать профессиональные ценности качества (работы, учебы), коллективизма, ориентации на клиента и др.

**Формирование культуры поведения.** Культура поведения является главной формой организационной культуры. Она включает коллективные и индивидуальные действия всех педагогов и учащихся. Для любого образовательного учреждения признаками высокой культуры могут являться чистая среда, гармоничные отношения между педагогами и учащимися, оживленные учащиеся, которые спокойно читают или упорядоченно активно двигаются. Для вуза кроме общей образовательной культуры необходима яркая профессиональная специфика. Во-первых, это должно проявляться в речи и поведении педагогов. Важно, чтобы преподаватели специальных дисциплин наряду с теоретическими знаниями обладали практическим опытом. Преподаватели общеобразовательных дисциплин также должны знать специфику изучаемых специальностей и учитывать ее при обучении. Во-вторых, необходимо предоставлять возможность студентам проходить практику по специальности. В-третьих, требования к поведению студентов должны соответствовать получаемой профессии.

**Формирование представлений и ценностей.** Центральным элементом организационной культуры вуза являются представления и ценности о нормах поведения и их обосновании с учетом исторической традиции, этоса и др., разделяемые педагогами и учащимися. При формировании представлений и ценностей как основы организационной культуры, во-первых, важно определить главную идею деятельности вуза, его миссию в соответствии с требованиями времени и характером профессиональной сферы, на которую ориентировано обучение (например, такой центральной идеей может быть «Сочетание учебы с работой» и т. п.). Во-вторых, эту идею следует выразить



в представлениях о том, как должно быть организовано обучение и учение студентов. В-третьих, центральная идея, выраженная в миссии вуза, должна представлять и социалистические ценности, и специфику профессиональной сферы. Это может проявляться в признании ценностей успешного изучения своей специальности и освоения техники, уважения к своей профессии, необходимости качественного выполнения своей работы и т.п. Формирование представлений и ценностей должно происходить не через разовые акции, а постепенно и совершенствоваться через сознательные поиски и непрерывную практику, осуществляемые преподавателями и студентами.

Формирование организационной культуры вуза с учетом профессиональной специфики является важной задачей для высококачественной подготовки квалифицированных специалистов.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абрамова-Хансен  
Галина Сергеевна* – д-р психол. наук, проф., практикующий психолог (Дания).  
E-mail: halinaab@rambler.ru
- Азарова  
Елена Александровна* – канд. пед. наук, доц. каф. психологии образования Пед. ин-та Юж. фед. ун-та (Ростов-на-Дону). E-mail: Gold-rostov@mail.ru
- Aysmontas B.V.* – канд. пед. наук, проф., декан фак. дистанционного обучения Моск. гор. психол.-пед. ун-та. E-mail: abronius@yandex.ru
- Александрова  
Лариса Александровна* – асп. каф. психологии развития и образования Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург). E-mail: alexandrovaa15@mail.ru
- Алексеева  
Елена Вячеславовна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии развития и образования Рос. гос. пед. ун-та им. А.И.Герцена (Санкт-Петербург). E-mail: al-lev@mail.ru
- Андрущенко  
Татьяна Юрьевна* – канд. психол. наук, декан фак. психологии и соц. работы, проф. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: tandr@vspu.ru
- Астрейко  
Елена Сергеевна* – канд. пед. наук, доц. каф. общ. физики и методики преподавания физики Мозырского гос. пед. ун-та им. И.П. Шамякина (Белоруссия, Гомельская обл.). E-mail: Astreyko\_AI@mail.ru
- Астрейко  
Наталья Сергеевна* – студ. физ.-мат. фак. Мозырского гос. пед. ун-та им. И.П. Шамякина (Белоруссия, Гомельская обл.). E-mail: Astreyko\_AI@mail.ru
- Ахмеров  
Рашид Анварович* – канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии Набережночелнинского ин-та соц.-пед. технологий и ресурсов. E-mail: rashad59@mail.ru
- Баева  
Ирина Александровна* – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., зам. директора – науч. рук. Ин-та экспериментальной психологии Моск. гор. психол.-пед. ун-та; проф. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург). E-mail: irinabaeva@mail.ru
- Бакуненко  
Мария Олеговна* – педагог-психолог МОУ МУК Тракторозаводского района Волгограда.  
E-mail: stray\_wind@list.ru
- Барбанова  
Вера Викторовна* – доц. Моск. гор. психол.-пед. ун-та. E-mail: valkabaeva@yandex.ru
- Барсукова  
Оксана Владимировна* – канд. психол. наук., доц. Пед. ин-та Юж. фед. ун-та (Ростов-на-Дону).  
E-mail: knesinka@mail.ru
- Белουσова  
Алла Константиновна* – д-р психол. наук, проф. Пед. ин-та Юж. фед. ун-та (Ростов-на-Дону).  
E-mail: Alla-belousova@newmail.ru
- Беседина  
Светлана Алексеевна* – педагог-психолог Волжского ин-та экономики, педагогики и права.  
E-mail: svetlan-besedin@yandex.ru
- Бессарабова  
Инна Станиславовна* – д-р пед. наук, доц., проф. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та.  
E-mail: andrologia@rambler.ru
- Бобрышева  
Инна Владимировна* – канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии нач. образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: bobrinna@list.ru
- Болдырева  
Елена Владимировна* – асп. Оренб. гос. пед. ун-та. E-mail: saamaaya@rambler.ru
- Болсуновская  
Надежда Александровна* – рук. службы инновационных технологий и соц. проектирования, программный координатор метод. объединения психологов образования ЦДиК № 7 ГУО Администрации г. Красноярск. E-mail: bolsunovskayan@gmail.com
- Болучевская  
Валентина Викторовна* – канд. психол. наук, доц. каф. общей и клинической психологии Волгогр. гос. мед. ун-та. E-mail: boluchevskaya@yandex.ru
- Бондарева  
Лариса Васильевна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: larvas@gmail.com

- Бочарова Елена Евгеньевна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования Пед. ин-та Сарат. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: bocharova-e@mail.ru
- Бурко Оксана Петровна* – доц. каф. соц.-политических и исторических наук Брест. гос. техн. ун-та (Белоруссия). E-mail: opburko@yandex.by
- Вагапова Альфия Равиловна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования Пед. ин-та Сарат. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: al\_fiya@bk.ru
- Вайзер Галина Александровна* – канд. психол. наук, ст. науч. сотр., вед. науч. сотр. лаб. психологии учения Психол. ин-та РАО (Москва). E-mail: vga37@mail.ru
- Вахтель Лариса Викторовна* – д-р психол. наук, доц., проф. каф. теории, истории музыки и муз. инструментов Воронеж. гос. пед. ун-та. E-mail: lara-wachtel@rambler.ru
- Волкова Татьяна Витальевна* – ассист., асп. Яросл. гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского. E-mail: taty-voronchikhina@yandex.ru
- Воля Елена Сергеевна* – канд. психол. наук, доц. Рос. гос. гуманитар. ун-та (Москва). E-mail: elenavolya@mail.ru
- Выгинная Елизавета Андреевна* – студ. Волгогр. акад. гос. службы. E-mail: merry-weather@yandex.ru
- Гаязова Лариса Альфисовна* – канд. психол. наук, нач. науч.-исслед. управления Ин-та экстремальной психологии Моск. гор. психол.-пед. ун-та. E-mail: Gayazova\_l@mail.ru
- Горячева Татьяна Германовна* – канд. психол. наук, доц. каф. клинической психологии Рос. нац. исслед. мед. ун-та им. Н.И. Пирогова (Москва). E-mail: goriatcheva\_tg@mail.ru
- Гребенникова Елена Александровна* – асп. каф. психологии развития и образования Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург). E-mail: elena.psychology@yandex.ru
- Грешнова Яна Борисовна* – преп. каф. общей и клинической психологии Волгогр. гос. мед. ун-та. E-mail: Mbilo76@mail.ru
- Григорьева Марина Владимировна* – д-р психол. наук, доц., проф. каф. психологии образования Пед. ин-та Сарат. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: grigoryevamv@mail.ru
- Гриценко Валентина Васильевна* – д-р психол. наук, проф., зав. каф. общ. и соц. психологии Смол. гуманитар. ун-та. E-mail: gritsenko2006@yandex.ru
- Гриценко Лариса Ивановна* – д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии развития личности Волгогр. гос. акад. повышения квалификации и переподготовки работников образования. E-mail: elen45@bk.ru
- Гуружапов Виктор Александрович* – д-р психол. наук, зав. каф. пед. психологии Моск. гор. психол.-пед. ун-та. E-mail: otdel-m@yandex.ru
- Дикевич Людмила Леонидовна* – канд. психол. наук, доц. каф. общ. и соц. психологии Смол. гуманитар. ун-та. E-mail: osipenkoir@mail.ru
- Дмитриева Светлана Мирославовна* – асп. фак. психологии образования Моск. гор. психол.-пед. ун-та, педагог-психолог СОШ № 3 г. Протвино (Моск. обл.). E-mail: smdmitrieva@mail.ru
- Deutsch Nellie Muller* – Ed. D., Doctor of Education in educational leadership with specialization in curriculum and instruction, Lecturer at Hermelin College of Engineering (Israel, Netanya)
- Долгов Юрий Николаевич* – канд. социол. наук, доц. каф. общ. и соц. психологии Балашов. ин-та Сарат. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: jlk277@yandex.ru
- Дубинин Алексей Сергеевич* – студ. Рос. гос. ун-та туризма и сервиса (Моск. обл.). E-mail: alex.razor@mail.ru
- Дунаевская Эльвира Брониславовна* – канд. психол. наук, ст. преп. Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова (Абакан). E-mail: doroga2elvira@yandex.ru
- Егорова Марина Алексеевна* – канд. пед. наук, доц., дек. фак. психологии образования Моск. гор. психол.-пед. ун-та. E-mail: Mareg59@mail.ru

- Edelstein Michael R.* – Ph. D. in Psychology, Professor, Professor of Environmental Studies Program and Masters of Sustainability Studies, Director of Institute for Environmental Studies of Ramapo College of New Jersey (USA). E-mail: medelste@ramapo.edu, ecoedelstein@gmail.com
- Ежова Светлана Николаевна* – педагог-психолог соц.-психол. службы управления образования г. Коврова Владимирской области. E-mail: snejova@mail.ru
- Ермакович Оксана Валерьевна* – психолог Самар. гуманитар. акад. E-mail: oksana-ermakovich@mail.ru
- Жуланова Ирина Викторовна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru
- Журухина Наталья Алексеевна* – педагог-психолог соц.-психол. службы управления образования г. Коврова Владимирской области. E-mail: natalyazhurukhina@yandex.ru
- Завьялова Светлана Витальевна* – педагог-психолог соц.-психол. службы управления образования г. Коврова Владимирской области. E-mail: zavysvetlana@yandex.ru
- Зайцева Мария Сергеевна* – преп. каф. психологии Астрах. филиала ун-та Рос. акад. образования. E-mail: mash82@yandex.ru
- Зиник Инна Николаевна* – канд. психол. наук, доц. каф. общ. психологии Ин-та человековедения Пятигор. гос. лингв. ун-та. E-mail: Zinik.06@mail.ru
- Зиновьев Анатолий Алексеевич* – канд. пед. наук, доц., проф. каф. физики Ульян. гос. пед. ун-та. E-mail: anatoliy2004@mail15.com
- Зиновьева Дина Муратовна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии Волгогр. акад. гос. службы. E-mail: zinovyeva.dina@yandex.ru
- Зотова Наталья Георгиевна* – канд. пед. наук, доц. каф. психологии Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: natzotova@yandex.ru
- Ивашина Любовь Александровна* – канд. психол. наук, доц. Пятигор. гос. лингв. ун-та. E-mail: kpru\_pglu@mail.ru
- Исаев Евгений Иванович* – д-р психол. наук, проф., проректор по научной работе, лицензированию и аккредитации Столичной финансово-гуманит. акад. (Москва). E-mail: eiisaev@yandex.ru
- Исаева Надежда Александровна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии Столичной финансово-гуманит. акад. (Москва). E-mail: naisaeva21@yandex.ru
- Кабаета Валентина Михайловна* – канд. психол. наук, доц. Моск. гор. психол.-пед. ун-та. E-mail: valkabaeva@yandex.ru
- Кагермазова Лаура Цараевна* – д-р психол. наук, доц., проф. каф. педагогики и психологии Кабардино-Балкар. гос. ун-та им Х.М. Бербекова (Нальчик). E-mail: laura07@yandex.ru
- Кайгородов Борис Владиславович* – д-р психол. наук, проф., декан фак-та психологии Астрах. гос. ун-та. E-mail: kai\_bor@mail.ru
- Калюжный Анатолий Афанасьевич* – д-р психол. и пед. наук, проф., зав. каф. психологии и педагогики Актюбинского гос. ун-та им. К. Жубанова (Казахстан). E-mail: kalyshny@rambler.ru
- Каминская Елена Юрьевна* – педагог доп. образования Детско-юношеского центра Краснооктябрьского р-на г. Волгограда. E-mail: starway@yandex.ru
- Каминский Евгений Игоревич* – канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии Волгогр. гос. акад. физ. культуры. E-mail: eKaminsky@yandex.ru
- Капунович Илья Яковлевич* – канд. психол. наук, доц. Новгородского филиала Рос. акад. нар. хозяйства и гос. службы при Президенте РФ. E-mail: i-kapl@mail.ru
- Капунович Светлана Михайловна* – ст. преп. Новгород. филиала Санкт-Петерб. гос. ун-та сервиса и экономики. E-mail: kznn@mail.ru

- Капцов Александр Васильевич* – канд. техн. наук, доц., зав. каф. психологии управления Самар. гуманитар. акад. E-mail: avkartsov@mail.ru
- Карабекова Нелли Васильевна* – доц. каф. педагогики и психологии развития личности Волгогр. гос. акад. повышения квалификации и переподготовки работников образования. E-mail: tcmich@mail.ru
- Караванова Людмила Жалаловна* – канд. психол. наук, доц. каф. общ. психологии и психологии развития Твер. гос. ун-та. E-mail: Karavanova\_L54@mail.ru
- Карина Ольга Витальевна* – канд. психол. наук, доц., зав. каф. практ. психологии Балашов. ин-та Сарат. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: karina\_olga@mail.ru
- Карпова Елена Викторовна* – д-р психол. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии нач. обучения Ярослав. гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского. E-mail: evkar55@yandex.ru
- Киселева Марина Анатольевна* – канд. пед. наук, доц. каф. общ. и соц. психологии Балашов. ин-та Сарат. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: kiselewa\_m@mail.ru
- Коваленко Инна Викторовна* – канд. психол. наук, доц. Пед. ин-та Юж. фед. ун-та (Ростов-на-Дону). E-mail: in.kowalenko2010@yandex.ru
- Ковров Владимир Викентьевич* – канд. пед. наук, доц., проф., зав. лаб. «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи Моск. гор. психол.-пед. ун-та. E-mail: lev23@list.ru
- Козачек Ольга Валерьевна* – канд. психол. наук, доц. Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: kozachek@yandex.ru
- Колесникова Екатерина Ивановна* – канд. психол. наук, доц. каф. политологии, социологии и права Самар. гос. архит.-строит. ун-та. E-mail: KolesnikovaEI@yandex.ru
- Колотева Елена Юрьевна* – педагог-психолог СОШ № 5 г. Михайловка Волгоградской области. E-mail: ekoloteva@ya.ru
- Коробова Анна Эдуардовна* – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии Волгогр. гос. акад. физ. культуры. E-mail: Anna\_korobova73@mail.ru
- Королева Светлана Геннадьевна* – педагог-психолог д/с № 350 г. Волгограда. E-mail: svetlanakor62@mail.ru
- Кошелева Марина Евгеньевна* – канд. пед. наук, зав. каф. педагогики и психологии, доц. Приморского краевого ин-та переподготовки и повышения квалификации работников образования (Приморский край, г. Артём). E-mail: koshelevam@mail.ru
- Красникова Ирина Валентиновна* – учитель ГОУ НШДС № 1878 (Москва). E-mail: annachka\_@mail.ru
- Краснокутский Павел Николаевич* – преп. Моск. психол.-соц. ин-та. E-mail: pasha7401@rambler.ru
- Криулина Александра Александровна* – д-р психол. наук, проф. каф. проф. педагогики и психологии Кур. гос. ун-та. E-mail: kaf2008@rambler.ru; anitim@list.ru
- Крицкий Александр Георгиевич* – канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: kritsky.alexander@gmail.com
- Круглова Елена Александровна* – канд. психол. наук, доц., зав. лаб. обучения и развития социолого-психол. фак., доц. каф. общ. и пед. психологии Иван. гос. ун-та. E-mail: kruglo-e@mail.ru
- Кузнецова Ирина Викторовна* – канд. психол. наук, доц. каф. общ. и соц. психологии Смол. гуманитар. ун-та. E-mail: gritsenko2006@yandex.ru
- Кучегашева Полина Петровна* – ст. методист каф. пед. психологии Волгогр. гос. акад. повышения квалификации и переподготовки работников образования. E-mail: Polina65@yandex.ru
- Лактионова Елена Борисовна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии развития и образования Рос. гос. пед. ун-та им. А.И.Герцена (Санкт-Петербург). E-mail: lena\_laktionova@mail.ru



- Ледовская  
Татьяна Витальевна* – канд. психол. наук, преп. каф. пед. психологии Яросл. гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского. E-mail: karmennnn@yandex.ru
- Леонов  
Николай Ильич* – д-р психол. наук, проф., проректор по науч. работе, зав. каф. соц. психологии и конфликтологии Удмурт. гос. ун-та (Ижевск). E-mail: nikolasleonov@rambler.ru
- Леопова  
Ирина Юрьевна* – ст. преп. каф. соц. психологии и конфликтологии Удмурт. гос. ун-та (Ижевск). E-mail: nikolasleonov@rambler.ru
- Лоскутова  
Людмила Ивановна* – канд. психол. наук, психолог Моск. ср. спец. училища Олимпийского резерва № 4 им. А.Я. Гомельского. E-mail: dogspit@mail.ru
- Лубовский  
Дмитрий Владимирович* – канд. психол. наук, проф. Моск. гор. психол.-пед. ун-та. E-mail: lubovsky@yandex.ru
- Лукьянова  
Инна Евгеньевна* – д-р мед. наук, доц., проф. каф. психологии и соц. работы Рос. гос. ун-та туризма и сервиса (Моск. обл.). E-mail: mpr-mgus@yandex.ru
- Люсова  
Оксана Валерьевна* – канд. психол. наук, зав. каф. психологии Волжского ин-та экономики, педагогики и права. E-mail: oxy180171@mail.ru
- Мазилев  
Владимир Александрович* – д-р психол. наук, проф., зав. каф. общ. и соц. психологии Яросл. гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского. E-mail: v.mazilov@yspu.yar.ru
- Максимова  
Галина Васильевна* – педагог-психолог Михайловского проф.-пед. колледжа. E-mail: maksgalya@yandex.ru
- Макулова  
Александра Рашидовна* – магистр педагогики, педагог-психолог, актер-аниматор Эвент-агентства «Веселье». E-mail: gwenyn@yandex.ru
- Малик  
Мария Сергеевна* – асп. С.-Петербур. гос. ун-та (Санкт-Петербург). E-mail: malik-masha@yandex.ru
- Малюченко  
Геннадий Николаевич* – канд. психол. наук, доц., проф. каф. практ. психологии Балашов. ин-та Сарат. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: mgn1802@yandex.ru
- Мартиросьян  
Карине Вардановна* – магистрант Волгогр. акад. гос. службы, педагог-психолог д/с № 382 г. Волгограда. E-mail: marti-5@mail.ru
- Марынкина  
Марина Николаевна* – ст. преп. Моск. гор. психол.-пед. ун-та. E-mail: marinkina2010@mail.ru
- Мачехина  
Ольга Николаевна* – канд. пед. наук, доц. Моск. ин-та открытого образования. E-mail: helga\_mon@mail.ru
- Машикова  
Светлана Васильевна* – канд. пед. наук, доц. каф. ест.-мат. дисциплин Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: Smallsun92@mail.ru
- Медведев  
Александр Михайлович* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии Волгогр. акад. гос. службы. E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru
- Меркулова  
Ольга Петровна* – канд. пед. наук, доц. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: Olga.Merkulova@list.ru
- Минюрова  
Светлана Алигарьевна* – д-р психол. наук, проф., директор Ин-та психологии, зав. каф. общ. психологии Урал. гос. пед. ун-та (Екатеринбург). E-mail: minyurova@uspu.ru
- Мириманова  
Мария Суреновна* – канд. психол. наук, доц., вед. науч. сотр. лаб. психол. безопасности образовательной среды Ин-та экстремальной психологии; проф. Моск. гор. психол.-пед. ун-та. E-mail: mirimanova@mail.ru
- Михайленко  
Ольга Ивановна* – канд. психол. наук, д-р акмеологии, доц., зав. каф. педагогики и психологии доп. проф. образования Кабардино-Балкар. гос. ун-та (Нальчик). E-mail: olganlk@mail.ru
- Михайлова  
Наталья Сергеевна* – зав. каб. по учеб.-метод. работе Ин-та повышения квалификации и переподготовки кадров Грод. гос. ун-та им. Янки Купалы (Белоруссия). E-mail: Fish3001@mail.ru, n.mihailova@grsu.by

- Мищенко  
Любовь Владимировна* – канд. психол. наук, доц. каф. общ. психологии Ин-та человековедения Пятигор. гос. лингв. ун-та. E-mail: mitschenko@yandex.ru
- Моложавенко  
Александра Владимировна* – канд. пед. наук, доц. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: a.molozhavenko@mail.ru
- Москалева  
Людмила Юрьевна* – д-р пед. наук, доц. каф. соц. педагогики и дошкольного образования Мелитопольского гос. пед. ун-та им. Богдана Хмельницкого (Украина, Запорожская обл.). E-mail: moskaleva\_lu@bk.ru
- Мухортובה  
Елена Алексеевна* – доц. Моск. гор. психол.-пед. ун-та. E-mail: muhortova.elena@yandex.ru
- Науменко  
Юрий Владимирович* – д-р пед. наук, проф., зав. каф. кор. психологии, спец. психологии и здоровьесформирующего образования Волгогр. гос. академии повышения квалификации и переподготовки работников образования. E-mail: yv\_naumenko@mail.ru
- Нестеренко-Костенко  
Ирина Владимировна* – канд. экон. наук, зав. лаб. НИИ инновационных стратегий развития общ. образования при департаменте образования Москвы. E-mail: ineskos@gmail.com
- Нижегородцева  
Надежда Викторовна* – д-р психол. наук, проф., зав. каф. пед. психологии Яросл. гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского. E-mail: nnvdoc@mail.ru
- Николаенко  
Виктория Дмитриевна* – асп. каф. психологии развития, акмеологии Астрах. гос. ун-та
- Оганесян  
Наталья Томовна* – канд. пед. наук, доц., вед. науч. сотр. науч.-исслед. лаб. «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи Моск. гор. психол.-пед. ун-та. E-mail: ogas@list.ru
- Озерина  
Анна Александровна* – асп., ст. преп. Волгогр. гос. ун-та. E-mail: ozerinskaya@yandex.ru
- Осадчук  
Ольга Леонидовна* – канд. пед. наук, доц., докторант каф. проф. педагогики, психологии и управления Омск. гос. пед. ун-та. E-mail: OOL58@mail.ru
- Осипенко  
Ирина Михайловна* – канд. психол. наук, доц. каф. общ. и соц. психологии Смол. гуманит. ун-та. E-mail: osipenkoir@mail.ru
- Павлова  
Татьяна Васильевна* – ассист. Пед. ин-та Юж. фед. ун-та (Ростов-на-Дону). E-mail: zabrodinka@bk.ru
- Панов  
Виктор Иванович* – д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО, зав. лаб. экопсихологии развития Психол. ин-та РАО, проф. каф. диф. психологии и психофизиологии Ин-та психологии им. Л.С. Выготского Рос. гос. гуманит. ун-та (Москва)
- Пежемская  
Юлия Сергеевна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии развития и образования психол.-пед. фак. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург). E-mail: pjshome@mail.ru
- Петрова  
Людмила Модестовна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: modestovna@rambler.ru
- Плохих  
Оксана Вячеславовна* – соискатель каф. проф. педагогики и психологии Кур. гос. ун-та, зам. директора по НМР, учитель ИЗО и черчения СОШ № 28 с углубленным изучением отдельных предметов г. Курска. E-mail: sader100zent@mail.ru
- Подосинников  
Сергей Александрович* – канд. психол. наук, доц., зав. каф. общ. психологии Астрах. гос. ун-та. E-mail: s\_pod73@mail.ru
- Поклонская  
Виолетта Дмитриевна* – канд. психол. наук, доц. каф. общ. психологии Ин-та человековедения Пятигор. гос. лингв. ун-та
- Полежаев  
Дмитрий Владимирович* – канд. филос. наук, доц., зав. каф. обществ. наук, проф. Волгогр. гос. акад. повышения квалификации и переподготовки работников образования. E-mail: polezh@mail.ru

- Рахманкулова  
Светлана Анатольевна* – канд. психол. наук, доц., зав. каф. практ. психологии Оренб. филиала Ин-та бизнеса и политики. E-mail: rsa21@list.ru
- Резникова  
Ирина Сергеевна* – педагог-психолог высшей категории лицея № 2 Краснооктябрьского р-на г. Волгограда. E-mail: reznikova-is@mail.ru
- Репина  
Ольга Константиновна* – канд. психол. наук, нач. науч.-исслед. сектора Набережночелнинского ин-та соц.-пед. технологий и ресурсов. E-mail: ogerina@mail.ru
- Рогов  
Евгений Иванович* – д-р. пед. наук, проф., зав. каф. организационной и прикл. психологии Пед. ин-та Юж. фед. ун-та (Ростов-на-Дону). E-mail: profrogov@yandex.ru
- Рогова  
Евгения Евгеньевна* – канд. психол. наук, доц. Пед. ин-та Юж. фед. ун-та (Ростов-на-Дону). E-mail: evgrogova@yandex.ru
- Рубцов  
Виталий Владимирович* – д-р психол. наук, проф., акад. РАО, ректор Моск. гор. психол.-пед. ун-та, директор Психологического ин-та РАО
- Руднева  
Инна Александровна* – ст. преп. каф. соц. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: inna.rudneva@mail.ru
- Савва  
Наталья Викторовна* – ассист. каф. психологии Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: Ns142005@yandex.ru
- Сальвадора Адериту  
Себастиау Бартоломеу* – соискатель каф. психологии Шуйского гос. пед. ун-та, советник губернатора г. Луанда (Респ. Ангола). E-mail: ast55@mail.ru
- Сеимова  
Александра Константиновна* – педагог-психолог СОШ № 37
- Селезнева  
Юлия Викторовна* – ст. преп. каф. дошк. образования Рост. обл. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования (Ростов-на-Дону). E-mail: j.selezneva@qip.ru
- Sen Zhang* – Assistant Professor, Vice-president of International School of Zibo Vocational Institute (China, Shandong Province). E-mail: zs98989@126.com
- Сергеев  
Алексей Николаевич* – д-р пед. наук, доц., проф., зав. каф. информатики и информатизации образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Сергеева  
Светлана Владимировна* – педагог-психолог 1-й категории д/с № 3 г. Волгограда
- Сериков  
Владислав Владиславович* – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., зав. каф. управления пед. системами Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: vvs@vsru.ru
- Симонова  
Любовь Борисовна* – канд. пед. наук, доц. каф. психологии Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: irina.simonova@mail.ru
- Симченко  
Анастасия Николаевна* – лаборант Пед. ин-та Юж. фед. ун-та (Ростов-на-Дону). E-mail: kindlyfox1@mail.ru
- Смирнов  
Виктор Михайлович* – канд. психол. наук, доц. каф. безопасности жизнедеятельности Балашов. ин-та Саратов. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: smirnoff2703@rambler.ru
- Smirnova Ludmilla* – Ph. D., Professor, Professor of Education of Mount Saint Mary College (USA, NY). E-mail: smirnova@msmc.edu, milasunshine@gmail.com
- Смирнова  
Мария Владимировна* – психолог Самар. гуманитар. акад. E-mail: sm-margo@mail.ru
- Смолянская  
Любовь Владимировна* – ст. преп. каф. соц. педагогики Волгогр. гос. пед. ун-та. E-mail: lvsamol@mail.ru
- Смоляр  
Виктория Владимировна* – канд. психол. наук, доц. Волгогр. гос. акад. повышения квалификации и переподготовки работников образования. E-mail: vici.v.v@mail.ru

- Смотрова Татьяна Николаевна* – канд. психол. наук, доц., зав. каф. общ. и соц. психологии Балашов. ин-та Саратов. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: Tat-smotrova@yandex.ru
- Соколова Ирина Сергеевна* – асп. Пед. ин-та Саратов. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: arina.ss@mail.ru
- Спиридонова Светлана Борисовна* – канд. психол. наук, доц., нач. Управления науч.-исслед. работ Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: unig@vsru.ru, sbspir@mail.ru
- Стороженко Анна Сергеевна* – студ. Волгогр. акад. гос. службы. E-mail: feckla@bk.ru
- Судьбина Ирина Сергеевна* – вед. специалист Управления соц. защиты населения Администрации Волгогр. области. E-mail: sudinairina@mail.ru
- Тарасова Людмила Евгеньевна* – канд. пед. наук, доц. каф. психологии образования Пед. ин-та Саратов. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: let01@mail.ru
- Тимашева Лариса Владимировна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: lavtim@mail.ru
- Ting Wang* – Lecturer of Zibo Vocational Institute (China, Shandong Province). E-mail: ting5436@sina.com
- Тихомиров Михаил Юрьевич* – ст. преп. каф. психологии Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: tcmich@mail.ru
- Турчин Анатолий Степанович* – канд. психол. наук, доц., зав. каф. общ. и пед. психологии Иван. гос. ун-та. E-mail: ast55@mail.ru
- Турчина Надежда Викторовна* – канд. пед. наук, доц. каф. философии Иван. гос. текстильной академии. E-mail: ast55@mail.ru
- Тушинова Юлия Андреевна* – магистрант Пед. ин-та Юж. фед. ун-та (Ростов-на-Дону). E-mail: trubulya@yandex.ru
- Уддин Мд. Актхер (Md. A. Uddin)* – асп. Моск. гор. психол.-пед. ун-та (Москва). E-mail: aktherpu@gmail.com
- Фадеева Ольга Валентиновна* – канд. пед. наук, доц. Мордов. гос. пед. ин-та им. М. Е. Евсевьева (Саранск). E-mail: ofadeeva71@yandex.ru
- Федосеева Светлана Юрьевна* – канд. пед. наук, доц. Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та
- Феоктистова Яна Сергеевна* – педагог-психолог гимназии № 13 г. Волгограда. E-mail: yana-feoktistova@mail.ru
- Филинкова Евгения Борисовна* – доц., канд. психол. наук, доц. каф. соц. психологии Моск. гос. обл. ун-та. E-mail: jane421@yandex.ru
- Халифаева Ольга Алексеевна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии развития, акмеологии Астрах. гос. ун-та. E-mail: olha78@yandex.ru
- Hong Jiang* – Lecturer of Zibo Vocational Institute (China, Shandong Province). E-mail: Xchdtk6969@yahoo.com.cn
- Целуйко Валентина Михайловна* – канд. пед. наук, доц. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: Valentina\_zvm@mail.ru
- Чавдарова Велислава Атанасова* – гл. ассист., д-р соц. психологии, преп. психологии Великотырновского ун-та им. Кирилла и Мефодия (Болгария). E-mail: v\_chavdarova@mail.bg
- Челпанов Вадим Борисович* – канд. психол. наук, доц. каф. уголовного процесса и криминалистики Юго-Запад. гос. ун-та (Курск). E-mail: medikor@list.ru
- Chengzhen Li* – Teaching Assistant of Zibo Vocational Institute (China, Shandong Province). E-mail: teresaxiaoli@163.com

- Черная  
Анна Викторовна* – д-р психол. наук, доц., зав. каф. психологии развития и возрастной психологии Пед. ин-та Юж. фед. ун-та (Ростов-на-Дону). E-mail: annablack@mail.ru
- Черникова  
Тамара Васильевна* – д-р психол. наук, доц., проф. Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: tamara@vsru.ru
- Чернов  
Дмитрий Николаевич* – канд. психол. наук, доц. Ин-та психологии им. Л.С. Выготского Рос. гос. гуманит. ун-та (Москва). E-mail: chernov\_dima@mail.ru
- Черняева  
Анна Валерьевна* – педагог-психолог д/с № 244 г. Волгограда. E-mail: AMBA81@mail.ru
- Шамионов  
Раиль Мунирович* – д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии образования Пед. ин-та Саратов. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: shamionov@mail.ru
- Шаилова  
Галина Михайловна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: kolosova\_g@inbox.ru
- Шевченко  
Юрий Васильевич* – магистр, директор Экспериментальной гимназии всеукраинского уровня «Созвездие» (Украина, Запорожская обл.). E-mail: moskaleva\_lu@bk.ru
- Шубина  
Анна Сергеевна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: Shubina-as@yandex.ru
- Шубницына  
Татьяна Владиславовна* – канд. психол. наук, доц. Вят. гос. ун-та. E-mail: taanusha@yandex.ru
- Шустова  
Наталья Евгеньевна* – канд. социол. наук, доц. каф. общ. и соц. психологии Балашов. ин-та Саратов. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: shustova\_nat@mail.ru
- Юрина  
Елена Александровна* – ст. преп. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: ellurina@rambler.ru
- Яловая  
Наталья Петровна* – канд. техн. наук, доц., директор Ин-та повышения квалификации и переподготовки кадров Брест. гос. техн. ун-та (Белоруссия). E-mail: yalnat@yandex.by
- Yanping Jia  
(Яньпин Ц.)* – Professor, President of International School of Zibo Vocational College (China, Shandong Province). E-mail: jypsqn@163.com
- Ясвин  
Витольд Альбертович* – д-р психол. наук, проф. каф. проектирующей психологии Ин-та психологии им. Л.С. Выготского Рос. гос. гуманит. ун-та (Москва). E-mail: vitalber@yandex.ru



## УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН АВТОРОВ

|                        |          |                         |          |
|------------------------|----------|-------------------------|----------|
| Абрамова Г.С. ....     | 5        | Зиник И.Н. ....         | 275      |
| Азарова Е.А. ....      | 160      | Зиновьев А.А. ....      | 271      |
| Aysmontas В.В. ....    | 296      | Зиновьева Д.М. ....     | 183      |
| Александрова Л.А. .... | 41       | Зотова Н.Г. ....        | 414      |
| Алексеева Е.В. ....    | 162      | Ивашнева Л.А. ....      | 331      |
| Андрущенко Т.Ю. ....   | 43       | Исаев Е.И. ....         | 10       |
| Астрейко Е.С. ....     | 265      | Исаева Н.А. ....        | 369      |
| Астрейко Н.С. ....     | 265      | Кабаева В.М. ....       | 45       |
| Ахмеров Р.А. ....      | 225      | Кагермазова Л.Ц. ....   | 132      |
| Баева И.А. ....        | 8, 387   | Кайгородов Б.В. ....    | 242      |
| Бакуненко М.О. ....    | 164      | Каложный А.А. ....      | 333      |
| Барабанова В.В. ....   | 325      | Каминская Е.Ю. ....     | 246      |
| Барсукова О.В. ....    | 166      | Каминский Е.И. ....     | 336      |
| Белоусова А.К. ....    | 166, 267 | Каплунович И.Я. ....    | 15       |
| Беседина С.А. ....     | 436      | Каплунович С.М. ....    | 134      |
| Бессарабова И.С. ....  | 269      | Капцов А.В. ....        | 416, 442 |
| Бобрышева И.В. ....    | 404      | Карабекова Н.В. ....    | 49       |
| Болдырева Е.В. ....    | 327      | Караванова Л.Ж. ....    | 136      |
| Болсуновская Н.А. .... | 299      | Карина О.В. ....        | 92       |
| Болучевская В.В. ....  | 221      | Карпова Е.В. ....       | 17       |
| Бондарева Л.В. ....    | 363      | Киселева М.А. ....      | 92       |
| Бочарова Е.Е. ....     | 168      | Коваленко И.В. ....     | 188      |
| Бурко О.П. ....        | 172, 361 | Ковров В.В. ....        | 391      |
| Вагапова А.Р. ....     | 168      | Козачек О.В. ....       | 52       |
| Вайзер Г.А. ....       | 271      | Колесникова Е.И. ....   | 95       |
| Вахтель Л.В. ....      | 406      | Колотева Е.Ю. ....      | 299      |
| Волкова Т.В. ....      | 175      | Коробова А.Э. ....      | 336      |
| Воля Е.С. ....         | 408      | Королёва С.Г. ....      | 339      |
| Выгинная Е.А. ....     | 82       | Кошелева М.Е. ....      | 418      |
| Гаязова Л.А. ....      | 8        | Красникова И.В. ....    | 190      |
| Горячева Т.Г. ....     | 128      | Краснокутский П.Н. .... | 193      |
| Гребенникова Е.А. .... | 227      | Криулина А.А. ....      | 140      |
| Грешнова Я.Б. ....     | 85       | Крицкий А.Г. ....       | 306      |
| Григорьева М.В. ....   | 230      | Круглова Е.А. ....      | 423      |
| Гриценко В.В. ....     | 389      | Кузнецова И.В. ....     | 389      |
| Гриценко Л.И. ....     | 233      | Кучегашева П.П. ....    | 195      |
| Гуружапов В.А. ....    | 130      | Лактионова Е.Б. ....    | 387      |
| Дикевич Л.Л. ....      | 237      | Ледовская Т.В. ....     | 444      |
| Дмитриева С.М. ....    | 410      | Леонов Н.И. ....        | 425      |
| Deutsch N. ....        | 302      | Леонова И.Ю. ....       | 428      |
| Долгов Ю.Н. ....       | 99       | Лоскутова Л.И. ....     | 198      |
| Дубинин А.С. ....      | 365      | Лубовский Д.В. ....     | 55       |
| Дунаевская Э.Б. ....   | 178      | Лукьянова И.Е. ....     | 365      |
| Егорова М.А. ....      | 367      | Люсова О.В. ....        | 59       |
| Edelstein M. R. ....   | 356      | Мазиллов В.А. ....      | 20       |
| Ежова С.Н. ....        | 181      | Максимова Г.В. ....     | 60       |
| Ермакович О.В. ....    | 240      | Макулова А.Р. ....      | 97       |
| Жуланова И.В. ....     | 88       | Малик М.С. ....         | 371      |
| Журухина Н.А. ....     | 181      | Малоченко Г.Н. ....     | 99       |
| Завьялова С.В. ....    | 181      | Мартиросян К.В. ....    | 103      |
| Зайцева М.С. ....      | 439      | Марынкина М.Н. ....     | 190      |

|                          |          |                         |          |
|--------------------------|----------|-------------------------|----------|
| Мачехина О.Н.            | 394      | Симченко А.Н.           | 207      |
| Машкова С.В.             | 347      | Смирнов В.М.            | 213      |
| Медведев А.М.            | 88       | Smirnova L.             | 314      |
| Меркулова О.П.           | 446      | Смирнова М.В.           | 416      |
| Минюрова С.А.            | 105      | Смолянская Л.В.         | 252      |
| Мириманова М.С.          | 396      | Смоляр В.В.             | 341      |
| Михайленко О.И.          | 277      | Смотрова Т.Н.           | 213      |
| Михайлова Н.С.           | 109      | Соколова И.С.           | 399      |
| Мищенко Л.В.             | 200      | Спиридонова С.Б.        | 68       |
| Моложавенко А.В.         | 374      | Стороженко А.С.         | 118      |
| Москалёва Л.Ю.           | 279      | Судьина И.С.            | 73       |
| Мухортова Е.А.           | 325      | Тарасова Л.Е.           | 216      |
| Науменко Ю.В.            | 22       | Тимашева Л.В.           | 376      |
| Нестеренко-Костенко И.В. | 128      | Ting W.                 | 286      |
| Нижегородцева Н.В.       | 450      | Тихомиров М.Ю.          | 120      |
| Николаенко В.Д.          | 242      | Турчин А.С.             | 153      |
| Оганесян Н.Т.            | 202      | Турчина Н.В.            | 378      |
| Озерина А.А.             | 112      | Тушнова Ю.А.            | 267      |
| Осадчук О.Л.             | 453      | Uddin Md. A.            | 296, 319 |
| Осипенко И.М.            | 237      | Фадеева О.В.            | 219      |
| Павлова Т.В.             | 166      | Федосеева С.Ю.          | 210      |
| Панов В.И.               | 349      | Феоктистова Я.С.        | 164      |
| Пежемская Ю.С.           | 143      | Филинкова Е.Б.          | 122      |
| Петрова Л.М.             | 282      | Халифаева О.А.          | 290      |
| Плохих О.В.              | 308      | Hong J.                 | 455      |
| Подосинников С.А.        | 148      | Целуйко В.М.            | 343      |
| Поклонская В.Д.          | 205      | Чавдарова В.А.          | 256      |
| Полежаев Д.В.            | 25       | Челпанов В.Б.           | 354      |
| Рахманкулова С.А.        | 248      | Chengzhen L.            | 292      |
| Резникова И.С.           | 64       | Черная А.В.             | 155      |
| Репина О.К.              | 151      | Черникова Т.В.          | 221      |
| Рогов Е.И.               | 207, 309 | Чернов Д.Н.             | 38       |
| Рогова Е.Е.              | 309      | Черняева А.В.           | 258      |
| Рубцов В.В.              | 28       | Шамионов Р.М.           | 260      |
| Руднева И.А.             | 66       | Шашлова Г.М.            | 77       |
| Савва Н.В.               | 433      | Шевченко Ю.В.           | 279      |
| Сальвадора А. С. Б.      | 250      | Шубина А.С.             | 380      |
| Сеимова А.К.             | 210      | Шубницына Т.В.          | 384      |
| Селезнева Ю.В.           | 114      | Шустова Н.Е.            | 92       |
| Sen Z.                   | 455      | Юрина Е.А.              | 125      |
| Сергеев А.Н.             | 311      | Яловая Н.П.             | 361      |
| Сергеева С.В.            | 347      | Яньпин Ц. (Yanping Jia) | 459      |
| Сериков В.В.             | 33       | Ясвин В.А.              | 401      |
| Симонова Л.Б.            | 284      |                         |          |

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| Раздел 1. Фундаментальные проблемы психологии образования и вызовы XXI в. ....                              | 5   |
| Раздел 2. Возрастно-ориентированный подход в образовании .....  | 41  |
| Раздел 3. Становление субъектности в профессиональном образовании .....                                     | 82  |
| Раздел 4. Развивающее образование как развивающаяся образовательная практика .....                          | 128 |
| Раздел 5. Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса .....                           | 160 |
| Раздел 6. Социализация личности в образовании.....  | 225 |
| Раздел 7. Современное образование и проблемы когнитивного развития .....                                    | 265 |
| Раздел 8. Психологические проблемы образования в условиях информатизации<br>и компьютеризации общества..... | 296 |
| Раздел 9. Психология педагогического общения .....  | 325 |
| Раздел 10. Проблемы экологической психологии образования.....   | 347 |
| Раздел 11. Психологическое образование.....   | 363 |
| Раздел 12. Психологические проблемы экспертизы и проектирования образовательных сред.....                   | 387 |
| Раздел 13. Психологическая культура современного учителя.....   | 404 |
| Раздел 14. Психологические проблемы обеспечения качества образования .....                                  | 436 |
| Сведения об авторах .....   | 462 |
| Указатель имен авторов .....  | 471 |

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
в XXI веке:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА  
МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

*Волгоград, 14–16 сентября 2011 г.*

Подписано к печати 31.08.11. Формат 60х84/8. Печать офс.  
Бум. офс. Усл.-печ. л. 43,7. Уч.-изд. л. 47,0. Тираж 200 экз. Заказ

ВГПУ. Издательство «Перемена»  
Типография издательства «Перемена»  
400131, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27