

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9

КОРРЕКЦИЯ ХАРАКТЕРА

© 2002 В.М.Минияров

Самарский государственный педагогический университет

Глава «Коррекция характера» – о поведенческих изменениях в образовании. Показаны результаты коррекции в детском образовании. Даются некоторые исторические и концептуальные перспективы в изменении поведения. Поведенческая подготовка: приобретение умения. Повествование коррекции ребенка и анализа.

Общий коррекционный подход

Разрабатывая психолого-педагогическую коррекцию на современном этапе, мы обратили внимание на то, что важную роль в изменении характера играют все-таки не прямые или косвенные воздействия на психику личности, а, прежде всего, окружающая среда, т. е. воспитатели и коллектив, в котором протекает жизнедеятельность ребенка.

В построении разрабатываемой нами психолого-педагогической коррекции были использованы теоретические и практические достижения отечественных ученых: К.А.Абульхановой-Славской, Б.Г.Ананьева, П.П.Блонского, Л.П.Будевой, Л.С.Выготского, Б.И.Дадонова, Ю.А.Замошкина, И.С.Кона, Н.Д.Левитова, А.Н.Леонтьева, Н.И.Монахова, В.Н. Мясищева, Б.Д.Парыгина, О.А.Карabanовой, И.В.Дубровиной, Р.В.Овчаровой и др.

Анализ научной литературы показал, что психолого-педагогическая коррекция должна быть гуманной, не воздействующей прямо на психику ребенка. Только через изменение педагогических условий воздействия на ребенка возможно достижение устойчивых изменений в характере. Главным же воспитывающим условием в семье являются родители, а в школе – учитель, которые создают огромное поле педагогических ситуаций, где проявления характера, выкристаллизовываются и совершенствуются.

Следовательно, необходима психолого-педагогическая коррекция системы отношений между родителями и учениками, а также между учеником и учителем или воспитателями.

Предлагаемые оба направления психолого-педагогической коррекции личности строятся на рекомендациях по изменению следующих форм отношений с учащимся и ребенком.

1. Отношение родителей к деятельности ребенка.
2. Отношение родителей к использованию методов поощрения и наказания.
3. Отношение родителей к ребенку.
4. Отношение родителей к окружающим людям.
5. Отношение родителей к нравственным ценностям ребенка.
6. Отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка.

Психолого-педагогическая коррекция воспитывающих отношений в школе основана на рекомендациях изменения собственных форм отношений педагога или воспитателя к учащемуся. Среди этих форм отношений мы выделяем те, которые присущи как учащемуся, так и воспитателю, педагогу:

- к людям,
- к деятельности,
- к своим возможностям,
- к самому себе,
- к критике,
- к коллективу,

- к проявлению волевых усилий.

Рекомендации для воспитателей и педагогов по отмеченным выше формам отношений представляют собой самый сложный раздел в психолого-педагогической коррекции в учебном учреждении. Личность учителя или воспитателя должна научиться управлять собственным характером, который лежит в основе социально-психологического типа личности, во имя того, чтобы строить оптимальную систему отношений с социально-педагогическими типами личности учащихся. Такой подход предъявляет новые требования к личности учителя, который не просто декларирует принципы гуманизма на вербальном уровне, а реализует их через постоянную работу над собой, чтобы не навредить психике учащегося.

Практический опыт показал, что работать над совершенствованием собственной личности с учетом типических особенностей учащихся, как правило, могут только педагоги и воспитатели гармонического, сензитивного и интровертивного социально-психологических типов личности. Для учителей и педагогов, имеющих конформный, доминирующий, инфантильный или тревожный социально-психологические типы личности, свойственны догматизм, консерватизм и проявление агрессивности во взаимоотношениях с учащимися.

Коррекция взаимоотношений родителей с детьми

Характерологические свойства личности, как единодушно отмечают зарубежные и отечественные исследователи Э. Кречмер, В. Сатир, П. Б. Ганнушкин, А. Г. Ковалёв, Н. Д. Левитов, формируются в дошкольный период. Ученые расходятся лишь в определении сроков формирования этих свойств. Поэтому важную роль в психолого-педагогической коррекции играет семья.

В отечественной педагогике достаточно много рекомендаций по коррекции отдельных черт характера ребенка (Ю. П. Азаров, В. В. Маркова, Е. Н. Медынский, Г. Н. Филонов, М. И. Шилова), одна-

ко он или не рассматривается как субъект со сформировавшимися характерологическими свойствами, т. к. считается, что процесс формирования личности находится в стадии постоянного совершенствования. По-видимому, такое положение справедливо: человек является самосовершенствующейся моделью. Характерологические свойства, сформировавшиеся в дошкольный период, самосовершенствуются весь период жизни человека, начиная с момента самовоспитания. Изучение педагогического опыта показывает, что процесс становления личности не столь гибок, т. к. в основе развития ребенка лежат психофизиологические закономерности, связанные с образованием устойчивых динамических стереотипов поведения.[1]

Разрушение нежелательных динамических стереотипов поведения требует психолого-педагогической коррекционной работы, основанной на изменении условий воспитания, среды, и устранения множества факторов, препятствующих формированию новых положительных стереотипов и установок.

В каждый период жизни человека личностные новообразования нанизываются на тот стержень социальной направленности, основу которого составляют характерологические свойства личности.

Поэтому психолого-педагогическая коррекция развития характерологических свойств личности должна осуществляться в семье в дошкольный период обучения как непрерывный перманентный процесс, использующий те личностные новообразования, которые могли бы воздействовать на изменения в характерологических свойствах социально-психологического типа личности, появляющиеся в различные периоды жизни.

В разработке психолого-педагогической коррекции характерологических свойств социально-психологического типа личности сыграли ведущую роль работы отечественных и зарубежных авторов: В.П.Кашенко, А.А.Реана, А.С.Прутченкова, В. И.Гарбузова, А.И.Захарова, Д.Н.Исаева, Д.И.Фельдштейна, В. Са-

тир, Р.Бэндлера, Д.Гриндера, С.Андреаса, К.Андреаса, и др.

Разработанные нами рекомендации по психолого-педагогической коррекции характерологических свойств, составляющих социально-психологический тип личности, строились на использовании достижений отечественной и зарубежной педагогической и психологической науки, которая отстаивает гуманистические позиции необходимости преобразований окружающей среды, когда изменившиеся обстоятельства жизни ребенка могут породить новые педагогические ситуации преобразовательного или воспитывающего характера.

В основе нашей коррекционной работы лежат концептуально близкие нам положения В. Сатир[1]:

- необходимость поддержания высокой самооценки ребенка; осуществление понятной и ясной, честной и конкретной коммуникации между родителями и ребенком;

- необходимость построения отношений по определенным правилам, которые должны быть гибкими, гуманными, полезными и изменчивыми;

- связь с обществом, открытая и обнадеживающая. Чтобы эти положения стали для родителей осознанной необходимостью, им следует менять точку зрения на взаимоотношения со своими детьми.

«Любое событие мы можем воспринимать будучи сами собой, будучи на месте другого (другой) или кем-то посторонним, наблюдающим за всем происходящим (наблюдатель). Обычно в жизни мы воспринимаем вещи со своей точки зрения. Такой подход дает нам доступ только к определенной доле информации, но далеко не всей. Если мы не пожалеем времени и посмотрим, какую информацию мы получим став «другим» или «наблюдателем». приобретенные вами сведения могут лечь в дальнейшем в основу наших поступков и действий. Иначе говоря, мы становимся гораздо «умнее», получив доступ к гораздо более обширной информации».[2] Это положение С.Андреас и К. Андреас показывает, что необходима сме-

на существующих позиций по отношению к ребенку за счет изменения собственных взглядов на ребенка. Поэтому наши рекомендации, в первую очередь, обращены на изменение позиции родителей в отношении своего ребенка и окружающих людей.

Коррекция взаимоотношений учителя с учащимися

С введением в систему народного образования должности психолога усилилось мнение о том, что учителю-предметнику нет необходимости теперь заниматься изучением личности ученика, так как эту функцию на себя взял школьный психолог.

Опасения отдельных психологов по поводу подготовки учителей к познанию личности школьника связаны не только с тем, что это может породить профессиональную конфронтацию между ними (подготовка школьных психологов ведется в основном из учителей), а в большей степени с тем, что учителя могут информацией о личностных особенностях учащихся распорядиться некорректно в ущерб ученику и в целях удовлетворения своих амбициозных профессиональных притязаний.

Тогда не ясно, где гарантия, что учителя, не имеющие психолого-педагогических знаний о личности школьника, путях ее развития и становления, будут квалифицированно осуществлять процесс организации и управления учебно-воспитательной деятельностью. Отсутствие знаний о личности ученика наносит учителю двойной ущерб, т. к. ему сложно построить индивидуализированный процесс обучения в классе, а самое главное, понять причины слабой или средней успеваемости и устранить их, если они являются результатом проявления личностных особенностей.

На необходимость обеспечения учителей знаниями, об особенностях личности ученика в настоящее время указывает все больше и больше специалистов как в области педагогики, так и психологии Т.В.Иванова, Н.Л.Коломенский, Р.С.Немов, А.А.Реан.

Однако до настоящего времени не существует профессиональной подготовки учителя к изучению личностных особенностей ученика. Чаще всего обучение или даже повышение квалификации связано с подготовкой учителя к овладению знаниями о степени развития познавательных способностей ученика.

Лишь в последние годы в связи с психологизацией педагогической науки появились рекомендации для совершенствования отношений в системе «учитель – ученик» (А.С.Белкин, П.П.Блонский, А.А.Бодалев, Л.И.Божович, В.М.Галузинский, И.В.Дубровина, Ю.М.Орлов, А.С.Прутченков, А.А.Сиялов, А.А. Реан, Д.И.Фельдштейн, Г.Н.Филонов, М.И.Шилова).

Предлагаемые различными исследователями рекомендации для построения отношений между учителем и учеником можно выделить в виде нескольких направлений:

1. Общее, определяющее структуру взаимодействия в системе «учитель – ученик».
2. Специальное, раскрывающее содержание взаимоотношений, в системе «учитель – ученик».
3. Методическое, акцентирующее внимание на способах и формах построения взаимоотношений в системе «учитель – ученик».
4. Типологическое, ориентирующее на учет личностных особенностей школьника и, исходя из этого, построение взаимоотношений в системе «учитель – ученик».

Последнее направление позволяет дифференцировать учащихся по типологическим особенностям личности школьника. Такой-то подход больше всего и настораживает школьных психологов, т. к. они считают, что учитель может навешивать на учащегося ярлыки типического образа. Действительно, большинство учителей разделяет учеников на успевающих и неуспевающих, классифицируя их по степени успешности обучения и отклонений в поведении.

Не лучше ли учителю понять причинно-следственные связи успешности или безуспешности обучения учащихся, чем слепо вешать ярлыки успевающего

или неуспевающего. Тем более, что успешность обучения, как было уже отмечено, в большинстве случаев зависит не от интеллектуальных возможностей ученика, а, прежде всего, от особенностей его социально-психологического типа личности. Но существующие в современной практике варианты классификации типов личности, которые мог бы освоить учитель, носят в основном клинический характер и близки по смысловому содержанию. Так, например, А.А.Реан, сравнивая типологию личности К.Леонгарда и А.Е.Личко, обнаружил по большинству классифицируемых типов соответствие или близость смыслового содержания.[3]

Кроме того, протяженность типологической классификации личностных особенностей насыщена большим количеством промежуточных психотипов, если сравнивать с предложенной нами социально-психологической типологией.

Возможно, было бы целесообразнее упростить и предлагаемую нами классификацию социально-психологических типов личности в соответствии с классификацией Э.Фромма, имеющей меньшее количество типов.[4] Э.Фромм выделяет характеры рецептивной, эксплуататорской, накопительной, рыночной ориентации и продуктивной. Все это соответствует инфантильному, доминирующему, тревожному, конформному типам, а продуктивная ориентация сразу трем типам: гармоническому, сензитивному и интровертивному. Однако, так как мы используем созданную классификацию в педагогических целях, ее упрощение может разрушить те причинно-следственные основания, которые предопределили образование школьных типов.

Количество психотипов и терминологическое их описание носят клинический характер у Б.П.Ганнушкина, А.Е.Личко, К.Леонгард и практически не употребляемы в педагогической практике учителя. При этом сложно убедить учителя в акцентуированности характера ученика, если его называть параноиком, эпилептоидом, гипертимом, истероидом, шизоидом, психостеноидом, сензитивом, гипотимом, конформным, неустойчивым, астено-

идом, лабильным циклоидом, что не позволяет уяснить, в чем же здесь норма, если употребляемый термин психотипа есть болезнь в тяжелой форме.

В настоящее время появилась литература, дающая рекомендации учителю и психологу по коррекции психотипа (Н.Я. Иванов, А.Е.Личко, С.И.Подмазин, А.С. Прутченков, А.А.Сиялов, А.А.Реан, О.И.Мотков, и др.)

Используя опыт вышеотмеченных авторов отечественной педагогики и психологии, а также зарубежных (Н.В.Владинска, Н.Петрова, В.Луцук, Л.Александрсон), нами были разработаны рекомендации для коррекции отношений между учителем и учеником в сфере тех личностных особенностей, с которыми являются друг к другу ученик к учителю, и наоборот.[5]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андреас С., Андреас К.* Сердце мозга. Екатеринбург: МООПД, 1993. С.99-112.
2. *Минияров В.М.* Психология семейного

воспитания. М.: МПСИ. 256 с.

3. *Платонов К.К.* Об изучении психологии учащихся. М.: Профтехиздат, 1961. 14 с.
4. *Реан А.А.* Психология познания педагогом личности учащихся. М.: Высшая школа, 1990. С. 5
5. *Сатир В.* Как строить себя и свою семью. М.: Педагогика-пресс, 1992.
6. *Фромм Э.* Психология и этика. М.: Республика, 1993. С. 60-99.

ПРИМЕЧАНИЯ

- [1] Платонов К.К. Об изучении психологии учащихся. М.: Профтехиздат, 1961. 14 с.
- [2] Сатир В. Как строить себя и свою семью. М.: Педагогика – пресс, 1992.
- [3] Андреас С., Андреас К. Сердце мозга. Екатеринбург: МООПД, 1993. С.99-112.
- [4] Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащихся. М.: Высшая школа, 1990. С. 5.
- [5] Фромм Э. Психология и этика. М.: Республика, 1993. С. 60-99.
- [6] Минияров В. М. Психология семейного воспитания. М.: МПСИ. 256 с.

CORRECTING THE NATURE

© 2002 V.M.Miniyarov

Samara State Pedagogical University

Chapter "correcting the nature" is about behavior modification in education. It is shown the results of correction in children's education. It's given some historical and conceptual perspectives on behavior change. Behavioral training: a skill acquisition. Narrative of a child correction and analysis.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ПЕДАГОГОВ НА НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КОЛЛЕКТИВЕ

© 2002 Г.А.Виноградова

Гольяттинский государственный университет

Автор статьи подчёркивает связь физической среды, психофизиологического состояния человека и нравственного аспекта деятельности. Это рассматривается на примере влияния психофизиологического состояния педагогов на нравственно – психологический климат в коллективе. В статье представлены теоретическое обоснование авторской точки зрения, а также данные собственных экспериментальных исследований.

Физическое и психическое в человеке находится в единстве и взаимосвязи, и разделить эти две стороны можно только в воображении. В действительности человек представляет собой нераздельное единство материального и духовного. Сегодня экспериментально уже доказано, что между различными физиологическими, биохимическими показателями целостного организма и рядом личностных свойств индивида существуют многочисленные корреляции.

В работе «Кому и как разрабатывать психологию?» И.М. Сеченов писал, что «ясной границы между заведомо соматическими, телесными, нервными актами и явлениями, которые всеми признаются уже психическими, не существует ни в одном мыслимом отношении». В последние десятилетия наука стала осознавать факт влияния физической среды на состояние организма, психики. Б.Г. Ананьев отмечал, что «с успехом современного естествознания все более сложной и многочисленной оказывается цепь причинных зависимостей человека (как сложнейшего организма, т.е. природного явления) от природы, ее гравитационных сил и различных видов энергии, биогеохимических структур и внутренних закономерностей развития биоценоза». Зависимость состояния организма от природных процессов – перепадов температуры, колебаний геомагнитных полей, солнечной радиации и т.д. – выражается чаще всего в нервно-психическом состоянии. Известно, что

разные места Земли оказываются более или менее благоприятными для человека. Например, воздействие благодатных для организма подземных излучений может способствовать освобождению от нервных стрессов или облегчению некоторых недугов организма.

Так в 1996 году в экспозиционном зале Ижевского городского управления (г. Ижевск, Удмуртия) была представлена эниологическая карта Ижевска, составленная специалистами Удмуртского отделения Международной академии энергоинформационных наук. С помощью аппарата «ДЭМОН 4» (дистанционного электромагнитного определителя напряженности) в течении трех месяцев измерялись значения величин естественного импульсного электромагнитного поля Земли, которые характеризуют напряженность полей в данной точке. Чем больше импульсов, тем выше напряженность, и наоборот. Соотнесность этих данных с фоном (нормой) дает картину, которую компьютер выводит в трехмерной развертке наподобие горного плато, где есть пики и впадины, спиралевидные завихрения. Эта картинка невидима для глаза, неосятима ни одним из пяти органов чувств. Но организм человека чутко реагирует на эти пики и впадины; пытаясь адаптироваться к ним, он начинает мутировать. Отсюда – депрессии, суициды, онкологические, психосоматические заболевания.

К сожалению, воздействие большинства природных явлений на человеческий

организм остается малоизученным. Наука познала лишь ничтожную их часть. Но и это уже позволяет утверждать, что физическая среда влияет на физиологические процессы человеческого организма, что, в свою очередь, влечет изменения психические. И.М. Сеченов говорил о сближении физиологических процессов с психическими, которое утверждает их нераздельность (но отнюдь не отождествление). В своей работе «Рефлексы головного мозга» он отмечал: «В основе нашего страстного поклонения добродетелям и отвращения от порока лежит не что иное, как чрезвычайно многочисленный ряд психических рефлексов».

Высокий уровень здоровья является одной из важнейших социальных потребностей человека. По данным ранжирования учителями ценностей – целей, проведенного В.П. Бездуховым, среди трех основных были выделены «здоровье», «интересная работа» и «счастливая семейная жизнь». Здоровье не только зависит от тех или иных социальных факторов, но и само является важнейшей социальной ценностью и тем самым влияет на ход, динамику и направленность социальных процессов. Оно – не просто отсутствие болезней, но и физическое, психическое и социальное благополучие. Кроме того, речь в данном случае еще идет и о профессиональном здоровье, подразумевающим

Определенный уровень характеристик здоровья человека, отвечающего требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающего высокую ее эффективность.

Состояние каждого члена коллектива определяет нравственно-психологический климат в нем. В.А. Ганзен, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, А.Г. Ковалёв и другие исследователи отмечали, что функциональное состояние и деятельность находятся во взаимосвязи. Однако, во многих случаях эти связи не простые, линейные, а наоборот, сложные и многообразные.

Источником возникновения состояния чаще всего выступает сама деятельность, она же является объектом, который

испытывает на себе воздействие этого состояния.

Функциональное состояние зависит от свойств нервной системы, от типа темперамента, от общей эмоциональной направленности или спектра частых переживаний, от способности к нейтрализации негативных эмоциональных следов и волевых качеств. Имеются данные и о влиянии на функциональное состояние интеллектуальных характеристик, а также о значении для регуляции состояний уровня психофизиологического единства личности. Таким образом, в функциональном состоянии отражаются особенности всех уровней иерархии личности.

От состояния зависит духовное общение. Известно, что если при восприятии кинозвезды зрителя раздражают болевые воздействиями, то увиденное лицо ему будет казаться отрицательным. Если, наоборот. При восприятии этого лица давать положительное подкрепление, создавать приятную атмосферу, то это лицо человек оценит значительно лучше.

Специфика профессионально-педагогической деятельности порождает дополнительные сложности. Стрессовые перегрузки, трудности в работе приводят к росту психосоматических заболеваний.

Психосоматическими заболеваниями принято считать такие, при которых одним из этиологических факторов является психотравмирующее переживание, чаще действующее длительно, хронически. К психосоматическим заболеваниям относятся гипертония и гипотония, язва желудка и т.д. К.П. Анохин в возникновении указанных болезней большую роль придает отрицательным эмоциям и развивает идею эмоционального комплекса, который является центральным в эмоциональной жизни человека. Этот комплекс обладает мощным в энергетическом отношении возбуждением и мобилизует не только то, что связано с ним адекватными связями в прошлом опыте. Будучи задержанным во времени, он может расширяться, образуя новые функциональные связи. Таким образом, создаются благо-

приятные условия для возникновения крайне порочных циркуляций возбуждения по типу «ловушки» или заколдованного круга. В этот цикл все с большей интенсивностью вовлекаются как вегетативные компоненты (сосуды, кишечник), так и соматические (мимика, речь, движения).

Педагогическая деятельность, пожалуй, как никакая другая профессиональная деятельность, изобилует эмоциями, в том числе отрицательными. Отрицательные же эмоции имеют свои отличительные особенности: повышенную способность к генерализации по нервному субстрату, длительную задержку метаболических сдвигов на основе гуморальных факторов (адреналин, норадреналин, тироксин, АКТГ и др.). Длительные отрицательные эмоции могут оказывать неблагоприятное влияние на общее состояние организма и отрицательно сказываться на здоровье человека. Эмоциональное напряжение в нормальных формах помогает человеку в решении профессиональных задач, т.к. при этом происходит мобилизация резервов организма. Однако состояния длительного и сильного эмоционального напряжения, наоборот, отрицательно сказываются на деятельности, вплоть до появления нервно-эмоционального срыва.

Любая профессионально-педагогическая деятельность входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов. Впервые термин «стресс» в медицинскую и психологическую науку ввел Г.Селье, обозначая им совокупность всех неспецифических изменений (внутри организма), функциональных или органических. Стресс, по определению В.А.-Ганзена, это целостная реакция личности на внешние и внутренние стимулы, направленная на достижение полезного результата. Стресс все чаще начинает употребляться как синоним фрустрации, внутреннему конфликту, психологическому кризису личности. Главное в возникновении стрессовой ситуации – невозможность личности достичь своих целей, реализовать свои потребности, сохранить свои

ценности и идеалы, осуществить собственное «Я». Г.Селье, исследуя стресс, отмечал его увеличение при нервном напряжении, инфекциях, при любой напряженной деятельности. Стресс, по его мнению, отражает скорость изнашивания человеческого организма. Синдром стресса проходит три стадии, причем если на первых стадиях человек старается мобилизовать энергию, отбросить перегрузки, модифицировать способы действия, то на последней стадии человек начинает терять контроль над своими действиями и эмоциями, при этом проявления страха и уныния сменяются неожиданными эмоциональными взрывами (агрессия, злость и т.д.).

В профессионально-педагогической деятельности ситуация усугубляется еще и тем, что коллективы эти в большинстве своем женские. Экспериментально доказано, что женщины имеют более высокий показатель личностной тревожности, в социально-фрустрирующей ситуации им в большей степени присуща интрапунитивная направленность личностной реакции. У женщин более выражена потребность в достижениях и мотивация избегания неуспеха в деятельности. Выше у них и общий уровень мотивации достижения. Сопоставление результатов теста Р.Кеттелла показало, что мужчины более добродушны, общительны, эмоционально устойчивы, социально свободны в поведении, самостоятельны, находчивы, предпочитают принимать собственные решения. Женщины отличаются большим показателем вербального интеллекта, они напористы, агрессивны, упрямы, более социально смелы, предприимчивы и эмоционально лабильны.

В педагогических коллективах наблюдается повышенная эмоциональная возбудимость, легкая внушаемость, динамическое заражение настроением друг друга. Среди женщин-педагогов повышенная в сравнении с мужчинами в три раза заболеваемость психическими болезнями, высокая стрессуемость, вызываемая бытовыми неурядицами из-за меньшей загруженности работой по дому.

отсутствия нормальных жилищных условий, недостаточности внимания, низкой оплатой труда и т.п., а это нередко приводит к фрустрации как предпосылке различных психических заболеваний. Результаты исследований Б.Г.Ананьева и Е.И. Степановой констатируют у женщин более высокий уровень развития сил возбуждения, чем у мужчин.

Портер с сотрудниками проследил роль психического напряжения в опыте на обезьянах. Их попарно закрепляли в креслах с таким расчетом, чтобы активная обезьяна из каждой пары нажимала на специальный рычаг, что позволяло ей устранять повторяющийся электрический разряд, который одновременно раздражал как ее собственную ступню, так и ступню напарницы. Опыт продолжался круглосуточно по шесть часов с паузой такой же продолжительности. «Активная» обезьяна быстро адаптировалась к условиям опыта и в результате умело избегала действия электрического разряда, своевременно нажимая на рычаг. В связи с этим, однако, в ее нервной деятельности нарастало и удерживалось сильное напряжение. В то же время у «пассивного» напарника признаков такого напряжения установить не удалось. Непрерывный трехнедельный эксперимент привел к тому, что у двух «активных» обезьян

возникла язва двенадцатиперстной кишки, которая в одном случае подверглась прободению, что привело к смерти. У их партнеров по парам никакой патологии выявлено не было. Подобный эффект при нарастании психического напряжения мы наблюдаем у педагогов разных педагогических систем. Поэтому опасность психосоматических заболеваний в профессионально-педагогических коллективах намного выше, чем в других трудовых коллективах

Рассмотрим это на примере одной из типичных школ, которой предложено ответить на вопросы анкеты. Выборка составила 32 учителя, из которых один учитель – мужчина.

Возраст

до 30 лет - 9 чел.
 До 40 лет - 9 чел
 До 50 лет - 7 чел
 После 50 лет - 7 чел

Стаж педагогической работы

до 5 лет - 5 чел
 до 10 лет - 7 чел
 до 15 лет - 4 чел
 до 20 лет - 5 чел
 после 20 лет- 10 чел

Таблица 1.

Заболевания	До 30 лет	До 40 лет	До 50 лет	После 50 лет
гипертония	1	4	3	5
гипотония	7	3	3	1
неврозы	3	2	2	1
остеохондроз	4	5	5	4
язва желудка	1	1	-	1
Прочие болезни - гастрит (в 2 случаях) и сердечная недостаточность (в 2 случаях)				

Абсолютно здоровыми людьми считают себя только три человека -- два учителя до 30 лет, один учитель – до 50 лет. Таким образом, 96.5 % педагогов коллектива больны психосоматическими заболеваниями.

Подобный опрос был проведен в 21 школе и 10 детских садах. Исследование показало, что 97 % педагогов, независимо от возраста, больны психосоматическими заболеваниями. Для сравнения: по данным Г.К.Зайцева, 91 % из обследован-

ных 82 учителей Санкт-Петербурга больны психосоматическими заболеваниями.

Следует лишь отметить, что пик заболеваемости приходится на возраст до 30 лет. Причем один человек в большинстве случаев имеет не одно такое заболевание, а несколько. Объяснить это можно, вероятно, следствием проблем начала профессионально-педагогической деятельности, адаптации в этой деятельности и в коллективе. Среди болезней лидируют гипертония, гипотония, остеохондроз. Каждый третий педагог жалуется на невроз, хотя, вероятно, процент этот намного больше, поскольку состояние предневротического характера не учитывалось.

Полученные данные состояния здоровья педагогов настораживают, поскольку психосоматические заболевания влекут за собой и определенные психические изменения. На это указывал еще И.М.Сеченов: «Незначительное расстройство деятельности сердца ведет уже за собой изменение характера человека; нервно-раздражительность женщин из 10 раз 9 зависят от болезненного состояния матки. Подобного рода факты, которыми переполнена патология человека, явным образом указывают на ассоциацию этих гемных ощущений с теми, которые даются органами чувств». Крупный психиатр Е.К.Краснушкин установил, что при эмоциональных состояниях наряду с изменением ритма сердечной деятельности происходят изменения кровоснабжения сердечной мышцы, которыми и объясняются наблюдаемые при эмоциях ощущения. В.Кеннону принадлежат исследования по изучению влияния эмоций на физиологические функции.

Многие исследователи-медики отмечают. Что больные психосоматическими заболеваниями отличаются определенными чертами характера. Так, у одних лиц, заболевших язвенной болезнью, это проявляется в чрезмерной категоричности суждений, прямолинейности в оценке поступков окружающих, бурных эмоциональных реакциях; у других – в постоянной тревожности, сензитивности, эмоци-

ональной насыщенности переживаний без достаточно выраженного внешнего их проявления. У всех этих лиц изменена психическая деятельность. Больные становятся раздражительными, нарушается сон, снижается работоспособность.

Психические нарушения, связанные с гипертонической болезнью, могут приводить к затруднениям во взаимоотношениях с окружающими и к конфликтам, которые также вызывают обострение заболевания. При прогрессировании гипертонической болезни нарастают психоорганические расстройства, которые выражаются в истощаемости, утомляемости, слабодушии, нарушениях памяти, колебаниях настроения. При этом больные становятся обидчивыми, придают большое значение мелким неприятностям, житейским неудачам, склонны фиксировать на них свое внимание. Считают, что гипертонической болезнью чаще заболевают люди с определенными чертами характера, такими как сдержанность и целеустремленность, прямолинейность и категоричность в суждениях в сочетании с некоторой ригидностью. Несколько реже гипертоническая болезнь возникает у лиц с эмоциональной неустойчивостью, демонстративных или робких, застенчивых с тревожно-мнительными чертами характера. Указанные особенности обычно несколько заостряются с появлением гипертонической болезни, в связи с чем у больных возникает больше поводов для эмоционального напряжения.

Гипотонией чаще заболевают люди, испытывающие страх (подчас неосознанный), неуверенность в себе, в связи с чем возникает тревожность, усиливающаяся при неблагоприятных условиях. Проявляться тревожность может по-разному: либо в агрессивности поведения, либо в робости.

Остеохондроз можно рассматривать как профессиональную болезнь педагогов. Один из ведущих факторов, способствующих возникновению и развитию остеохондроза – это малоподвижный образ жизни, длительное пребывание тела в

физиологически неудобных положениях. При этом кровоснабжение и обеспечение питательными веществами тканей, прилегающих к позвоночнику, тел позвонков и межпозвоночных дисков почти в тридцать раз хуже, чем при рациональном двигательном режиме. Остеохондроз многолик. Головные боли, озноб, колебания артериального давления, повышенная утомляемость. Больных остеохондрозом отличают повышенная раздражительность, депрессия.

Причиной неврозов является психогенное воздействие, глубоко затрагивающее эмоциональную сферу человека. Для больных неврозами характерна общая слабость, головная боль, сердцебиение, спазмы, нервозность – особенность нервной системы, состоящая в чрезмерной ее возбудимости, усиленной реакции на ничтожные впечатления. Человек, подверженный неврозу, нередко сам создает конфликтную обстановку, подготавливая тем самым почву для новых нервных срывов. Среди личностных свойств, являющихся той благодатной почвой, на которой развивается невротическое расстройство, выделяются высокий уровень тревожности, низкий уровень фрустрационной толерантности, низкая эмоциональная устойчивость, ригидность, неадекватность самооценки. Причем большую роль в возникновении негативных психических состояний в деятельности играет соотношение между когнитивными и эмоционально-ценностными компонентами в структуре самооценки. Невротизация является типичной для профессии педагога. Высокий уровень невротизации, выявленный с помощью опросника «Уровень невротизации и психопатизации», у педагогов встречается практически также часто, как и у лиц с клиническими проявлениями неврозов. Причем интересно, что наибольший процент случаев повышенной невротизации в группе учителей истории, что несомненно указывает на зависимость уровня невротизации от социогенных факторов. У учителей начальных классов показатели тревожности и фру-

трации выше, чем у учителей старших классов. Наибольший уровень агрессивности и ригидности в группе учителей физкультуры, наименьший – у учителей начальных классов.

Следует особо сказать и о таком специфическом профессиональном заболевании педагогов, как синдром эмоционального сгорания, который возникает как следствие непереносимости эмоциональных нагрузок. «Сгоранию» подвержены, как правило, те, кто работает страстно, с особым интересом; долгое время помогая другим, они начинают чувствовать разочарование, т.к. не удается достичь того эффекта, которого ожидали. У женщин синдром эмоционального сгорания встречается чаще, чем у мужчин.

Нереализованная профессиональная ориентация служит источником так называемых профессиональных фрустраций. Среди них у педагогов можно выделить следующие:

- функциональный конфликт – характерен для ситуации, когда профессия не дает возможности достаточно полно реализовать способности педагога или требует иных способностей, отсутствующих у него;

- конфликт убеждений – возникает чаще всего в ситуациях. Когда существует довольно острое противоречие между сложившимися убеждениями личности и характером профессиональных обязанностей;

- конфликт на почве неудовлетворенного честолюбия – порождается несопадением между самооценкой и объективной оценкой другими способностей и места. Занимаемого вопреки своей воли в профессиональной и должностной иерархии;

- конфликт резонанса – является прямым следствием возникшего противоречия между коммуникативными способностями индивида и теми людьми, с которыми ему приходится сталкиваться при выполнении своих профессиональных обязанностей.

Важным дифференцирующим психологическим признаком в ситуациях фрустрированности, т.е. тогда, когда на

пути удовлетворения значимых для человека намерений неожиданно встречаются преграды, когда разрушаются привычные стереотипы поведения, - выступает параметр экстрапунитивности/ интрапунитивности. При экстрапунитивном типе реагирования ответственность за возникновение фрустрирующей ситуации приписывается другим людям, внешним обстоятельствам, им же вменяется обязанность ее ликвидации. При интрапунитивном типе реагирования человек принимает ответственность за возникшую ситуацию на себя, стремится выйти из ситуации за счет изменения себя, своих установок, своих намерений.

Следует отметить, что одной из наиболее частых форм неконструктивного поведения в ситуации фрустрации является агрессия. Агрессивные реакции в состоянии фрустрации могут закрепиться в привычки, особенно тогда, когда агрессивное поведение уже было вознаграждено достижением желаемой цели. В формировании самоконтроля над агрессивностью большую роль играет развитие психологических процессов эмпатии, идентификации, лежащих в основе способностей субъекта понимать другого человека и сопереживать ему, способствующих формированию представления о другом чело-

веке как уникальной ценности. Помимо агрессии, у людей, находящихся в состоянии хронической эмоциональной напряженности при выполнении профессионально-педагогической деятельности, отмечается проявление и упрочение негативных особенностей личности. Это интровертированность, высокая тревожность, нейротизм, неудовлетворенность собой. Межличностные контакты становятся существенно более напряженными, повышается конфликтность. Конфликты, в свою очередь, связаны с эмоциональной напряженностью деятельности. Следовательно, данная связь представляет собой своего рода порочный круг.

Таким образом, психологические проявления заболеваний педагогов, накладываясь на специфику педагогической деятельности, усиливают эмоциональную напряженность в коллективе, приводят к сложностям во взаимоотношениях с коллегами и учениками. Особенно остро это проявляется в коллективах с неблагоприятным нравственно-психологическим климатом, где царят недоброжелательные отношения между педагогами, образуя тем самым замкнутый круг. Следовательно, при формировании климата необходимо учитывать среди прочих факторов и психофизическое состояние каждого педагога.

INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL CONDITION OF A TEACHER ON MORALITY AND PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN A GROUP

© 2002 G.A. Vinogradova

Toliatty state university

The author of the article underlines the connection between the physical environment, the psychophysical state of a person and the moral aspect of activity. This is discerned on the example of the influence of psychophysical state of teachers upon psychological and moral surroundings in the staff. The article presents the theoretical basis of the author's point of view so as the data of her own experimental research.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

© 2002 М.Н. Акимова

Самарский областной институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования

Содержание педагогической деятельности социального педагога и педагога-психолога обусловливается единством ее объекта, который, прежде всего, проявляет себя как субъект с той или иной психической организацией. Очевидно, что сфера профессиональной деятельности каждого из этих специалистов достаточно специфична и по-своему сложна. Однако в вопросах диагностики и использования диагностических методик они должны теснейшим образом взаимодействовать. В связи с этим уместно говорить не о приоритетах, а об интегративной психолого-педагогической диагностике, основанной на анализе фактов, полученных разными специалистами с помощью разных диагностических процедур, но отвечающих всем требованиям объективной диагностики. Социальный педагог крайне заинтересован в получении объективной информации по таким крупным блокам как социальное окружение, семья, личностные особенности. В рамках профессиональной подготовки социальных педагогов по психолого-педагогической диагностике именно эти структуры автор статьи предлагает рассмотреть с точки зрения параметров оценки, способов измерения и аналитического осмысления. Выбранный аспект дает возможность обеспечить специфику диагностического компонента профессиональной деятельности социального педагога.

Начавшаяся в Российской Федерации модернизация образования поставила в качестве одной из приоритетных задач расширение подготовки специальных кадров — социальных педагогов и психологов, связав с этим возможность обеспечения социально-педагогической и психолого-педагогической помощи всем субъектам образовательной политики в стране. Такая подготовка началась в нашей стране в конце 80-х годов XX века и сегодня можно констатировать факт перехода ее на новый этап, сущность которого многие исследователи видят в интенсивном и углубленном развитии профессионализма и компетентности специалистов помогающих профессий, в числе которых все более определенное место занимают социальные педагоги.

Подготовка социальных педагогов как профессионалов постепенно приобретает необходимую четкость и определенность в целях, задачах и формах ее осуществления. Тем не менее, многие ее аспекты все еще нуждаются в более глубоком изучении. Одним из таких аспек-

тов можно назвать подготовку социальных педагогов к самостоятельной творческой деятельности, позволяющей специалисту высшей квалификации проявлять исследовательские качества и достаточно высокий уровень методологической культуры. Формированию этих качеств у студентов — будущих социальных педагогов служит учебный курс «Психолого-педагогическая диагностика», функциональное назначение которого достаточно конкретно и заключается в решении образовательных задач, направленных на обеспечение у будущих специалистов необходимой профессиональной компетентности в области психолого-педагогических исследований, без которых немыслима деятельность социального педагога.

Освоение названного учебного курса направлено на формирование у студентов:

- научного мировоззрения, основанного на знаниях общих закономерностей организации психолого-педагогического исследования в социально-педагогической сфере;

- системы основных идей и ценностей, составляющих методологическую базу психолого-педагогических исследований;

- системы знаний и умений в области современных теоретических подходов, характеризующих принципы и технологии проведения психолого-педагогических исследований;

- комплекса знаний и системы умений, обеспечивающих самостоятельный и осмысленный выбор диагностического инструментария, исходя из целей и предмета исследования;

- системы умений и навыков теоретического анализа литературных источников, сбора психолого-педагогической информации путем применения адекватных предмету исследования диагностических методик, анализа полученных данных и составления заключения и рекомендаций.

Вместе с тем средствами этого курса предполагается формирование системы вспомогательных знаний и умений, обеспечивающих развитие логического мышления, креативности, опыта творческой познавательной, научно-исследовательской деятельности, исследовательской мотивации и таких профессионально значимых качеств личности, как педагогическая наблюдательность, прогностические способности, культура умственного труда, научно-познавательные интересы, способности к информационному поиску и т.п. Наконец, программой учебного курса предусматривается возможность очертить круг проблем и вопросов, которые социальный педагог может решить, используя методологический потенциал этой отрасли знаний в тесном взаимодействии и другими специалистами (педагогами-психологами, логопедами, дефектологами, психотерапевтами и т.п.), владеющими специальными диагностическими методами и техниками.

Последнее замечание по поводу взаимодействия социального педагога с другими специалистами, на наш взгляд,

требует особого внимания и изучения. Правомерно согласиться с Л.В. Мардахаевым [3], который считает, что одним из приоритетных направлений развития сферы подготовки специалистов социальной педагогики является исследование взаимосвязей социальной педагогики с другими отраслями знания и профессиональной деятельности, что позволит лучше определить место социального педагога в структуре специальностей и обеспечить наиболее целесообразное разделение профессиональной деятельности специалистов и их взаимосвязь.

Действительно для педагогической практики крайне актуальными являются вопросы структуры и содержания педагогической деятельности, объединяющий усилия всех педагогов-учителей, социальных педагогов, школьных психологов. Не вызывает сомнений то, что профессиональная компетентность этих субъектов образовательно-воспитательного процесса в содержательном плане должна быть четко разграничена рамками их конкретной деятельности. Так, содержание педагогической деятельности социального педагога и педагога-психолога обуславливается единством объекта приложения сил практического воздействия, который прежде всего проявляет себя как конкретный индивид, субъект с той или иной психической организацией. Этот факт требует не только разграничения функций специалистов, но и четкого интегративного взаимодействия как в применении средств (диагностических, воспитательных и т.п.), так и в планировании стратегии и тактики педагогического руководства. Вполне очевидно, что поле профессиональной компетентности каждого из них достаточно специфично и по-своему сложно. Но в одном аспекте они обязательно будут теснейшим образом взаимодействовать — это в вопросах диагностики вообще и использования диагностических методик в частности. Как показывает практика, к психологическим диагностическим методикам чаще всего

обращаются педагоги-психологи и социальные педагоги, справедливо полагая, что воспитательную, а тем более коррекционно-развивающую деятельность начинать надо с четкого представления о “диагнозе” клиента. Широко распространенный сегодня мониторинг в системе образования также требует более четкого представления о характере, содержании и особенно о результатах диагностики. При всей спорности вопросов относительно того, что конкретно могло бы войти в компетенцию диагностики педагога-психолога, социального педагога и учителя, бесспорным, на наш взгляд, остается одно — диагностика не должна быть односторонней. Основу ее должен составлять компетентный подход и к объекту, и к предмету диагностики. В этом смысле уместно говорить не о приоритетах, а об интегративной психолого-педагогической диагностике, основанной на анализе фактов, полученных разными специалистами с помощью разных диагностических процедур, но отвечающих всем требованиям объективной диагностики.

Этот вопрос непростой, так как требует разработки ряда дополнительных направлений профессиональной подготовки будущих специалистов в области социально-психолого-педагогической деятельности. Одним из таких направлений и должна стать профессиональная теоретическая подготовка и развитие конкретных умений и навыков проведения аналитических обзоров на основе обобщения заключений конкретных специалистов. Практический опыт подобного рода накапливается в рамках деятельности медико-психолого-педагогических комиссий. Однако очевидно, что описание процедуры и разработка технологии получения достоверных фактов, дающих представление не об отдельных сторонах, а о личности в целом, в интегративном единстве всех компонентов ее структуры — это крайне важная сфера профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий.

Говоря о диагностическом компоненте профессиональной деятельности социальных педагогов, следует отметить, что методический арсенал как необходимый инструментарий в равной степени активно разрабатывается и в педагогической психологии, и в социальной педагогике. Признавая общность методологических принципов, лежащих в основе методов как способов познания личности и факторов, влияющих на ее становление и развитие, необходимо признать также и некоторую специфику диагностики, обусловленную тем, какие цели (психологические или педагогические) она преследует.

Такое разграничение с одной стороны необходимо, а с другой — весьма условно. В научной литературе этот вопрос часто поднимается и дискутируется. Так, по определению К.М. Гуревича [1, 5] диагностика психологическая — дисциплина о методах классификации и ранжирования людей по психологическим и психофизиологическим признакам. Такое толкование позволяет рассматривать в ее рамках всевозможные психологические и психофизиологические методики, претендующие на то, чтобы отличить одного человека от остальных или одну группу людей от всей совокупности.

В педагогической диагностике, по мнению К. Ингекампа [2, 23], мы, прежде всего, сравниваем наблюдаемое поведение с прежним поведением того же лица, с поведением других лиц, с описанием поведения какого-нибудь лица или же с описанием стандартного поведения, анализируем с целью определить причины отклонения в поведении, прогнозируем, с тем, чтобы предвидеть поведение в других ситуациях или в будущем, интерпретируем, чтобы после индексации и оценки имеющейся информации дать оценку тому или иному поведению, сообщаем другим (чаще всего учащимся и их родителям) нашу оценку их поведения, ибо с помощью обратной связи мы хотим оказать влияние на их поведение в будущем, контролируем воздействие

этих сообщений на учащихся для того, чтобы знать, удалось ли достичь желаемого результата.

Ни в коей мере не противопоставляя эти два аспекта диагностики, необходимо иметь в виду, что в образовательной системе цели, (обучающие, развивающие, воспитывающие и т.п.) чаще всего носят психолого-педагогический характер. Такой же характер носит и диагностика, способствующая их достижению. Именно поэтому в сфере применения диагностических процедур профессиональная деятельность социального педагога и педагога-психолога, равно как и деятельность учителя, воспитателя, руководителя образовательного учреждения имеет много точек соприкосновения. Определить место каждого из субъектов образовательной системы с точки зрения применения диагностических методов и разумного использования полученных результатов — это одна из научно-прикладных задач психологии и педагогики.

В понимании роли и места применения методов познания человека необходимо исходить из того, что использование диагностических процедур в педагогической системе требует соблюдения ряда непреложных условий. Такими на наш взгляд являются:

1. Точное определение целей диагностики в зависимости от особенностей сферы педагогической деятельности. Цели диагностики социального педагога в большей степени направлены на решение воспитательно-образовательных задач, чем на собственно обучающие. Цели диагностики, формулируемые педагогом-психологом, могут быть связаны со всеми сторонами учебно-воспитательного процесса.

2. От целей и сферы применения в определенной мере зависит выбор методических процедур. Для социального педагога ведущими методами, с помощью которых он может получить необходимую ему информацию, можно назвать наблюдение, беседу, сбор независимых ха-

рактеристик, анализ продуктов деятельности. Эта группа методов позволяет получить богатейший фактический материал, дающий возможность составить объективный портрет его родителей, воспитателей, его семьи и ближайшего социального окружения. Методы, требующие углубленной специальной подготовки (классические личностные опросники, проективные тесты, тесты интеллекта и т.п.) целесообразнее использовать в паре с педагогом-психологом.

3. Делая выводы, особенно если это касается личностных, поведенческих, интеллектуальных характеристик изучаемых, нельзя жестко разграничивать данные, полученные разными специалистами (социальным педагогом, учителем, педагогом-психологом). Только на основе анализа всей совокупности полученных данных, рассмотрения их в системе и целостности, можно сделать окончательные выводы, от которых в ряде случаев может зависеть дальнейшая судьба воспитанника.

4. Ориентиром в определении сферы деятельности социального педагога как диагноста должны стать профессионально-этические стандарты, в числе которых ведущее место занимают компетентность, порядочность, профессиональная и научная ответственность, уважение к правам человека, забота о благополучии ближних, социальная ответственность.

Такой подход к проблемам, связанным с диагностическим компонентом социально-педагогической деятельности, вносит определенную долю ясности в вопросы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в рамках психолого-педагогической диагностики, как учебной дисциплины.

Анализ сфер педагогической деятельности социального педагога, включающих в себя общие и специальные образовательные учреждения всех видов и типов, учреждения социального обслуживания населения, досуговые центры, молодежные организации, реабилитац-

онные центры, социальные поликлиники и т.п., и изучение функциональных обязанностей специалистов подсказывает, на что будет направлена его деятельность как исследователя и диагноста.

Очевидно, что социальный педагог будет крайне заинтересован в получении диагностического материала, на основе которого он сможет получить объективную информацию, раскрывающую особенности социума, образовательной среды и семьи, личностного развития, характера межличностных отношений и поведения, эмоциональной сферы и особенностей познавательной деятельности личности изучаемых. Иными словами, социальный педагог заинтересован в получении информации по трем крупным блокам: социальное окружение, семья и личностные особенности.

В рамках программы учебного курса по психолого-педагогической диагностике учебно-практический материал можно выстроить следующим образом.

I блок. Психолого-педагогическая диагностика социума и образовательной среды.

Социум как целостная социальная система, объединяющая деятельность трех важнейших социальных институтов: образования, семьи и культуры. Образовательная среда в структуре социума. Компоненты образовательной среды: микросреда внутреннего мира ребенка, школьника, среда “Я”, отражающая достигнутый уровень социализации личности; малая специфическая среда — семья, в которой переплетаются психологические, педагогические и социальные особенности воспитательного процесса; социальная макросреда, включающая в себя кроме школы специфические микросоциумы (группы сверстников, одноклассников, молодежные объединения и т.п.). Проблема оценки эффективности образовательной среды как системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и простран-

ственно-предметном окружении. Субъективный, социальный, пространственно-предметный и технологический компоненты образовательной среды. Количественные и качественные параметры образовательной среды: широта, интенсивность, устойчивость, мобильность, модальность, эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, социальная активность и др.

Содержательная характеристика образовательной среды на основе анализа социально-педагогических воспитательных программ. Количественные и качественные показатели эффективности социально-педагогических программ (воспитательно-образовательных, профилактических, коррекционно-развивающих, реабилитационных и т.п.). Изучение образовательного социума с помощью социологического опроса и анкетирования. Анализ содержания педагогических документов (протоколы и стенограммы педагогических комиссий, педсоветов, предметных комиссий, педагогических конференций, заседаний комитетов родителей образовательных учреждений, инспекционные отчеты, отчеты об учебно-воспитательной деятельности школы, детских и молодежных организаций, данные школьной статистики, документация об успеваемости учащихся, их характеристики и т.п.) с целью изучения особенностей образовательной среды. Изучение практического педагогического опыта как источника эмпирического материала, необходимого для оценки эффективности образовательной среды. Система критериев социально-педагогического опыта: новизна деятельности социального педагога, высокая результативность, соответствие современным достижениям общей и социальной педагогики, стабильность (достижение положительных результатов на протяжении достаточно длительного времени), возможность творческого применения опыта другими педагогами, оптимальность опыта в целостном педагогическом процессе (достижение возможно более высоких ре-

зультатов при экономной затрате времени и сил педагогов и воспитанников) и др.

II блок. Психолого-педагогическое изучение семьи.

Семья как объект и предмет психолого-педагогического изучения. Задачи изучения семьи как целостного системного образования в процессе социальной адаптации. Социально-психологические показатели структурно-функциональных особенностей семьи. Социально-педагогическое изучение форм проявления статуса семьи. Критерии и уровни социально-экономического статуса семьи. Изучение психологического климата семьи как показателя ее социально-психологического статуса. Диагностика особенностей супружеских, родительско-детских отношений, отношений с близкими; степени эмоционального комфорта, взаимного понимания, уважения, поддержки, помощи, сопереживания и взаимовлияния, степени открытости семьи во взаимоотношениях с ближайшим окружением и т.п. Уровни социально-психологического статуса семьи. Показатели социо-культурного статуса семьи: образ жизни, образование, непосредственная бытовая и поведенческая культура членов семьи, формы досуговой, бытовой и трудовой деятельности, круг интересов и уровень духовных потребностей семьи, обычаи и традиции семьи. Уровни социо-культурного статуса семьи. Социально-ролевой статус семьи, его показатели и уровни социальной адаптации: благополучные семьи, семьи группы риска, асоциальные семьи. Структурные характеристики семьи. Социально-демографические, физиологические и психологические показатели индивидуальных особенностей членов семьи. Особенности изучения ребенка, школьника, подростка как члена семьи.

III блок. Диагностическая информация.

Направлен на психолого-педагогическое изучение личности и в свою оче-

редь состоит из трех разделов:

- диагностика личностного развития, межличностных отношений, поведения;
- диагностика эмоциональной сферы личности;
- диагностика особенностей познавательной деятельности личности.

1. Психолого-педагогическая диагностика личностного развития, межличностных отношений, поведения.

Требования к проведению личностного психолого-педагогического исследования. Методики диагностики ценностно-мотивационной сферы, акцентуаций характера, самооценки, направлений межличностных притязаний, ценностно-ориентационного единства. Возможности и технология использования социометрического теста для измерения малых групп и коллективов, описания в них структуры взаимоотношений, определения социометрического статуса каждого участника групповой ситуации. Требования к проведению социометрического теста: четкое указание критерия, допустимое число выборов, пределы популяции и обеспечения тайны ответа, желание группы сотрудничать с экспериментом. Ограничения социометрического теста и причины необходимости сочетания социометрического обследования с другими методами, в частности с наблюдением.

Диагностика морально-нравственных качеств личности. Основные положения, принципы изучения процесса личностного развития и оценка воспитанности школьника. Показатели уровней и стадий морального развития.

Диагностика поведения, включающая диагностику "плохого" поведения, личностной предрасположенности к конфликтному поведению, признаки девиаций и факторы появления таких деформаций личности как жестокость, жадность, лживость. Показатели пониженного самоуважения.

2. Психолого-педагогическая диагностика эмоциональной сферы личности.

Многообразие внешних и внутренних проявлений эмоциональных состояний и возможности их диагностики по жизненным показателям, самооценке и психофизиологическим тестам. Техника сбора жизненных показателей различных видов эмоциональных состояний, проявляющихся в мимике, движениях, позе, голосе человека. Диагностика самочувствия, настроения, состояния тревожности. Эмоциональная культура личности и показатели степени ее сформированности: средства проявления эмоций, адекватность эмоционального реагирования, узнавание эмоций, умение словесно обозначить переживаемые или воспринимаемые эмоции, индивидуальные особенности и диапазон проявляемых эмоций.

Программа наблюдения за эмоциональным развитием в раннем и дошкольном возрасте. Методики изучения уровня сформированности социальных эмоций. Изучение тревожности ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми. Получение косвенной информации о характере эмоциональных взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье, детском саду, школе.

Диагностика эмоциональных состояний и переживаний в зрелом и пожилом возрасте. Психологические показатели эмоциональных переживаний, обусловленные половозрастными и индивидуальными особенностями: снижение поведенческого контроля, "истощение" чувственности, амбициозность, обидчивость, нетерпимость к возражениям, выраженная озабоченность (беспокойство), возрастно-ситуативная депрессия при отсутствии жалоб на это состояние, ослабление аффективного тонуса, замедление аффективной живости, отставленность аффективных реакций, переживание одиночества и др.

3. Психолого-педагогическая диагностика познавательной деятельности.

Основные направления в психодиагностике познавательной деятельности

и уровня развития когнитивных процессов. Соотношение исследований путем кратковременных испытаний (срезов) и длительных (лонгитюд) исследований и наблюдений. Преимущества последних с точки зрения понимания целостной организации личности и, закономерностей личностного развития. Пути исследования детского восприятия, значение диагностического изучения перцептивных действий. Средства исследования и жизненные показатели внимания и памяти на разных этапах онтогенеза. Детские рисунки, представления и фантазии как материал для диагностики воображения. Комплексность подхода к изучению интеллектуального развития личности. Жизненные показатели интеллектуальной активности и интеллектуального развития при организации совместной деятельности детей, школьников, взрослых. Основные направления в диагностике общих и специальных способностей. Выявление индивидуальных возможностей успешного занятия различными видами деятельности: художественной, музыкальной, спортивной. Поиск и модели раннего выявления одаренных детей. Жизненные показатели одаренности детей дошкольного возраста в интеллектуальной сфере, в сфере академических достижений, в общении и лидерстве, в художественной деятельности, в двигательной сфере. Объективность критериев одаренности. Взаимодействие специалистов помогающих профессий, учителей, родителей в диагностике познавательных процессов, познавательной деятельности детей, школьников, молодежи.

Таков, на наш взгляд, круг вопросов, рассмотрение которых в рамках учебного курса по психолого-педагогической диагностике может обеспечить профессиональную подготовку социальных педагогов, достаточно компетентных как в диагностической, так и в аналитической деятельности, позволяющей им со знанием дела взаимодействовать с другими специалистами сфере образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуревич К.М. Психологическая диагностика: проблемы и исследования. / Под ред. Гуревича К.М. М., 1981.

2. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991.

3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: проблемы институционализации и перспективные направления развития.

PSYCHO-PEDAGOGICAL IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF SOCIAL PEDAGOGUES

© 2002 M.N. Akimova

Samara Institute for Teacher's Retraining and Staff Development in Education

The content of pedagogical activity of a social pedagogue and a school psychologist is determined by the unity of its object, which, first of all, reveals itself as a subject with some kind of mental/psychic organization. It is obvious that the sphere of the professional activity of each of these specialists is rather specific and complex in their own way. However, they must interact very intensively during the assessment and in the use of diagnostic procedures. In this connection, it is appropriate to speak about integrative psycho-pedagogical assessment, based at the analysis of the facts, obtained by different specialists with the help of different diagnostic procedures, which meet all the requirements of objectivity. Social pedagogue is extremely interested in obtaining objective information on such large blocks of human structure as social environment, family, personality. The author of the article proposes to examine these blocks from the point of view of the parameters of evaluation, methods of measurement and analytical comprehension within the framework of the professional training of social pedagogues in psycho-pedagogical diagnostics. The selected aspect gives the possibility to ensure the specific character of the assessment component of the professional activity of a social pedagogue.

ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

© 2002 М.В. Демиденко, А.И. Ключева

Самарский государственный педагогический университет

Данная статья посвящена исследованию процесса самоактуализации учителя в условиях современной образовательной парадигмы – компетентностно – ориентированного обучения. Рассматривая интегральные характеристики педагогического труда, авторы делают попытку установить соотношение критериев эффективности педагогической деятельности, задаваемых новой образовательной моделью, и показателей самоактуализации педагога. Для решения данной задачи предлагается авторский диагностический инструментарий, позволяющий исследовать способности учителя задавать тот или иной контекст взаимодействия с учащимися.

В настоящее время идеи самоактуализации личности необычайно популярны, причем не только в рамках гуманизации системы образования, но и в различных прикладных областях психологической науки. Это и проблема создания креативной среды, актуальная для педагогической психологии, и вопросы управления персоналом, решаемые организационной психологией, и акценты клинической психологии, отражающие целевые установки психотерапевтического воздействия.

А. Маслоу определяет самоактуализацию как «полное использование талантов, способностей, возможностей». «Я представляю себе самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, у которого что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничто не отнято» [9; 127]. В качестве основного источника процесса самоактуализации выступает не внешний запрос, а внутриличностная потребность, обозначенная еще П. Сартром, «стать тем, кем я могу стать».

Для возникновения данной потребности, занимающей верхнюю строку в иерархии мотивов А. Маслоу, необходимо достижение определенного уровня личностной зрелости, когда оценка окружающих перестает быть залогом самоуважения, когда акцент ставится не на усвоении шаблона действия (функциональная сторона), а на понимании само-

го себя через призму данной деятельности, на повышении реалистичности как уровня притязаний, так и стратегии его достижения (сфера целеполагания).

Таким образом, идея самоактуализации возникает с развитием личностной рефлексии собственной деятельности, с приходом вопроса «Зачем?» на смену вопроса «Как?», причем вопрос задается самому себе, затрагивая сферу личностных смыслов.

В качестве темы нашего исследования была избрана самоактуализация педагогов. Отправной точкой послужило утверждение В.М. Соковнина, согласно которому «при построении моделей высших уровней профессиональной педагогической деятельности можно идти двумя путями: «от профессии» и «от личности» [15]. В случае профессиографических моделей личности специалиста выбор основных профессионально значимых качеств осуществляется на основе требований, предъявляемых педагогической профессией. В отличие от профессиографических моделей личности психологические модели основываются на выборе базовых профессионально важных свойств и качеств, исходя из общепсихологических представлений о личности, при этом имеют в виду ее многофакторную структуру.

Традиционно первый подход является в образовании доминирующим. Образовательная парадигма строится по

единому механизму. Новые идеи ученых рождают новые образовательные технологии, а школа с поразительным упорством берется за овладение ими. Учитель осваивает новую методику преподавания, при этом его внутренняя готовность к ее усвоению никого не интересует. В результате мы получаем носителя методики без всяких перспектив его превращения в субъекта собственной деятельности. Ежедневно сталкиваясь с образовательными стандартами педагог постепенно приходит к выводу, что его собственное осмысление и эмоциональное проживание новой технологии только мешают требуемому от него воспроизведению методического шаблона. Вполне закономерными итогами такого отчуждения личности от профессии выступают негибкое реагирование и эмоциональное выгорание.

Второй подход наметился в образовании совсем недавно, и связывается, в первую очередь, с идеями компетентностно-ориентированного обучения, предлагающими учителю в качестве альтернативной роль фасилитатора информационного поиска, а не передатчика собственных знаний, умений, навыков.

Многочисленные исследования дали возможность выделить три интегральные характеристики педагогического труда: **направленность, компетентность и эмоциональную гибкость**, которые по существу являются интегральными характеристиками личности учителя, обуславливающими эффективность педагогического труда в целом [2, 3, 5, 8, 10, 12].

Каждое из данных понятий в психологической и психолого – педагогической литературе имеет множественные интерпретации, поэтому необходимо обозначить понятийный (категориальный) строй, принятый в нашей статье.

Педагогическую направленность учителя целесообразно рассматривать в контексте более общей психологической проблемы – направленности личности. В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, оп-

ределяющее ее психологический склад [2].

В разных концепциях эта характеристика рассматривалась по-разному.

С.Л. Рубинштейн под направленностью личности понимал динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами.

Согласно Л.И. Божович структуру направленности личности составляют три группы мотивов: гуманистические (общественные), личные, деловые.

Вместе с тем, по мнению Л.М. Митиной, «направленность человека на себя не так однозначна: она имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к самореализации, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей» [10].

Направленность на профессиональную деятельность появляется на определенном этапе развития личности и становится в этот период жизни центральным личностным новообразованием, которое, с одной стороны, формируется в результате многомерного социально-нравственного, профессионального, личностного самоопределения и в процессе осуществления трудовой или учебной, профессиональной деятельности, а с другой стороны, само обуславливает и самоопределение, и деятельность (Кудрявцев [4]).

В зарубежных исследованиях подходы к пониманию сущности и структуры педагогической направленности группируются в русле трех направлений: бихевиористического, когнитивного и гуманистического.

В бихевиористических ориентированных исследованиях направленность учителя понимается как «совокупность качеств, которые коррелируют с показателями эффективности педагогической деятельности» (Amerson, Evertson, Brophy, 1979; Gage, 1970 и др.). В теоретическом подходе конструировалась модель эффективного учителя, подбирались тесты, с помощью которых можно было бы кон-

тролировать формирование эффективно-го учителя. В рамках эмпирического подхода изучались качества лучших учителей, и на основе этих данных была создана концепция эффективного учителя и системы его подготовки (Dunkin, Biddle, 1974; Medley, 1974). Показатели эффективности учителя основывались на изменениях в достижениях учащихся. Успехи учащихся измерялись с помощью стандартизированных тестов достижений. Бихевиористически ориентированные исследования давали довольно низкие результаты, что обуславливалось признанием прямой связи между внешневыраженными и внутриличностными характеристиками направленности. В данном подходе попыток построить какую-либо иерархизированную систему направленности учителя не предпринималось.

Сущность когнитивного направления состояла в построении модели, которая открывала бы взаимосвязь между планированием учителя и его последующими действиями в классе. Была предпринята попытка построения такой модели (Shavelson, Stern, 1981), которая позволяла анализировать «пошаговый» ход принятия решений учителем от наблюдения и оценки поведения учащихся до применения конкретных приемов воздействия на них.

Особый интерес представляют исследования педагогической направленности в русле гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи и др.[9]). Направленность личности рассматривается как стремление личности к самоактуализации. Анализируя противоречивую природу системы ценностей человека, К. Роджерс приходит к нескольким серьезным выводам: общие для людей ценностные устремления гуманистичны по своей природе и заключаются в совершенствовании развития самого человека: вся система позитивных ценностей лежит не вне учащегося, а в нем самом. Поэтому учитель, по мнению К. Роджерса, не может задать, а может лишь создать условия для ее проявления.

По мнению Л.М. Митиной, стремление учителя к самоактуализации в сфере педагогической деятельности также является показателем педагогической направленности. Направленность – интегральная характеристика труда учителя, в ней выражается стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности.

Рассмотрим следующую интегральную характеристику педагогического труда учителя - педагогическую компетентность.

Под **педагогической компетентностью** Л.М. Митина понимает гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков педагогического общения [10]. Данное определение дает возможность представить в структуре педагогической компетентности учителя две подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения).

А.К. Маркова утверждает, что доминирующим блоком профессиональной компетентности учителя является его личность. В структуре которой выделяется три компонента: 1 – мотивация личности, 2 – свойства личности (способности, характер, психологические процессы и состояния личности), 3 – интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность)[7, 11].

Исходя из структурной модели Н.В. Кузьминой, В.Ф. Кучеров с применением необходимых процедур валидации и верификации первоначальной структуры педагогических умений пришел к заключению о том, что педагогическая компетентность может быть описана пятью эмпирически установленными ортогональными (относительно независимыми) группами умений: процессуальными (куда входят организаторские и комму-

никативные умения по терминологии Н.В. Кузьминой), гностическими, конструктивными, проектировочными и корректировочными (контрольно – оценочные).

Аналогичное исследование было проведено Т.П. Василенко, выделенные умения в соответствии с их ранговым местом могут быть представлены в следующем порядке: ориентировочные, информационные, конструктивные, организаторские, коммуникативные.

Рост педагогической компетентности сопряжен с рефлексией, т.е. «способностью учителя осмысливать себя, свои действия, ученика и его действия, ведущей к осознанию и пониманию внутреннего мира ребенка, позволяющей ему осуществлять выбор оснований деятельности как определенного типа отношений к социальной и педагогической действительности, к учащимся и к самому себе» (Ю.Н.Кулюткин [6, с.11])

Проблема эмоциональной гибкости в том числе эмоциональной устойчивости учителя является одной из наиболее актуальных научно-практических проблем. Профессия учителя относится к ряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции. По данным социально-демографических исследований труд педагога относят к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда: по степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, т.е. тех, кто непосредственно работает с людьми [1, 13].

Для обеспечения развития вышерассмотренных интегральных составляющих труда учителя и отслеживания динамики его профессионального и личного продвижения необходимо иметь адекватный диагностический инструментарий. Попытки разработки такого инструментария предпринимались различными исследователями. Наиболее распространенной на данный момент явля-

ется методика оценки педагогической компетентности учителя Л.М. Митиной. В основу создания которой положена методика оценки работы учителя (МОРУ), предложенная представителями американской ассоциации гуманистической психологии (Хазард и др., 1987), затем модифицированная и апробированная в ряде общеобразовательных школ и пединститутах Москвы, Нальчика, Орска (Митина, 1991, 1994).

Методика позволяет оценить уровень развития двух групп компетентностей учителя: методическую и предметную подготовку учителя (компетентности I, II, III, V) и коммуникативные способности, умение создавать творческую (креативную) атмосферу на уроке (компетентности IV, VI, VII).

I – получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении, II – демонстрация учителем знания учебного предмета, письменного и устного предъявления материала, III – организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и технических средств в целях обучения, IV – общение и взаимодействие учителя с учениками, V – демонстрация учителем соответствующих методов обучения, VI – поддержание творческой креативной атмосферы на уроке, VII – поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников.

При несомненной ценности результатов, получаемых в ходе проведения данной методики, следует указать на ряд ее недостатков: громоздкость, то есть длительность проведения и обработки, отсутствие диагностики рефлексивного компонента педагогической деятельности, отсутствие данных по стандартизации и валидизации методики. Для вывода о компетентности педагога проводится сравнение, полученных в обследовании данных с данными выборки учителей различного стажа работы в школе, то есть с определенными показателями, трактуемыми как нормативные. Таким образом, данная методика затрудняет отслеживание собственной динамики пе-

дагога, когда результаты его деятельности сравниваются с его предыдущими достижениями.

В течение 2001- 2002 учебного года в Самарской области проходила реализация мегапроекта «Развитие образования в России». В рамках которого было организовано обучение учителей сельских школ, направленное на повышение эффективности их педагогической деятельности за счет овладения новыми образовательными технологиями компетентно – ориентированного обучения. Возникла необходимость отслеживания того, насколько данное обучение способствует профессиональному развитию педагогов. Для исследования **личностной направленности и педагогической компетентности** респондентов использовались методика изучения самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, методика определения локуса контроля (шкала Роттера), опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (Q – SORT - техника). Для изучения стилей педагогического общения, т.е. в определенном смысле **профессиональной направленности и эмоциональной гибкости** в системе взаимодействия ученик-учитель, применялась методика А.А. Леонтьева. Однако данные психодиагностические процедуры не могли дать целостной картины профессионального труда учителя. Требовалось нахождение дополнительного диагностического инструментария в первую очередь для исследования способностей учителя задавать тот или иной контекст взаимодействия с учащимися. По вышеназванным причинам, авторами данной статьи была проведена модификация методик Л.М. Митиной и методики анализа урока Н.А. Фландерса.

Результатом проведенной работы явилось создание методики оценки эффективности работы учителя (см. Приложение № 1. Бланк методики и Приложение №2. Краткое описание уровней эффективности работы учителя). Она отра-

жает определенный концептуальный подход к анализу ключевых компетентностей педагога. Суть данного подхода состоит в выделении трех основных компонентов педагогической деятельности: проективно-гностического, коммуникативно-перцептивного и рефлексивного. Проективно-гностический компонент представляет собой организацию познавательной деятельности учащихся с целью усвоения информационного объема, предусмотренного учебной программой. Этот компонент включает ряд показателей: 1- форма подачи учебного материала, 2- демонстрация учителем соответствующих методов обучения, 3- способы разъяснения при непонимании учебного материала.

В коммуникативно-перцептивном компоненте сделан акцент на коммуникацию педагога и ученика в учебном процессе и создание условий для творческого самовыражения учащегося. В составе данного компонента присутствуют следующие показатели: 1- общение учителя с учениками на уроке, 2- поддержание креативной атмосферы на уроке, 3- предъявление информации учащимся об их прогрессе.

Вышеуказанные компоненты подвергаются рефлексивному анализу, таким образом, рефлексия педагога имеет двоякую направленность, с одной стороны, на формы и методы подачи учебного материала, с другой - на эмоциональный фон взаимодействия с учащимся и поддержание креативной атмосферы урока.

Сформированность каждого из показателей проективно-гностического, коммуникативно-перцептивного и рефлексивного компонентов оценивается по пяти уровням: репродуктивному, адаптивному, локально-моделирующему, системно-моделирующему и системно-развивающему.

Достаточно редко бывает, что все показатели находятся на одном и том же уровне. Поэтому уровень сформированности каждого из показателей оценивается отдельно по результатам сравнения

его описания (представленного в Приложении № 2) с результатами экспертного наблюдения педагогической деятельности.

Если, например, показатель “форма подачи учебного материала” находится на адаптивном уровне, то в бланке фиксации результатов ставится галочка в соответствующую ячейку таблицы на пересечении столбца данного показателя и строки адаптивного уровня.

Далее проводится анализ какой уровень сформированности является преобладающим для проектировочно-гностического компонента, какой для коммуникативно-перцептивного и какой для педагогической деятельности в целом.

Уровень сформированности рефлексивного компонента оценивается по результатам сравнения ответов учителя на вопросы предлагаемой ему анкеты (см. Приложение № 3. Анкета «Рефлексивный анализ урока») и результатов экспертного наблюдения педагогической деятельности.

Возможна и количественная обработка полученных в ходе наблюдения данных. При этом репродуктивный уровень оценивается в один балл, адаптивный - в 2 балла, локально-моделирующий - в 3 балла, системно-моделирующий - в 4 балла и системно-развивающий - в 5 баллов.

Если проектировочно-гностический и коммуникативно-перцептивный компоненты анализируются отдельно, то уровень сформированности каждого из компонентов оценивается как репродуктивный в случае суммарного балла от трех до четырех единиц, как адаптивный при суммарном балле - от 5 до 7 единиц, как локально-моделирующий - от 8- до 10 единиц, как системно-моделирующий - от 11 - до 13 единиц и как системно-развивающий - от 14 до 15 единиц.

Если педагогическая деятельность анализируется в целом, то уровень ее сформированности оценивается следующим образом: от 7- до 10 баллов - репродуктивный; от 11 до 17 - адаптивный; от

18 до 24 - локально моделирующий; от 25 до 31 - системно-моделирующий; от 32 до 35 - системно-развивающий.

В заключении по методике должны быть проанализированы уровни сформированности каждого из компонентов и педагогической деятельности в целом. Даны рекомендации по повышению уровня сформированности наиболее “западающих” показателей, а также по устранению возможной дисгармоничности в уровнях сформированности трех основных компонентов педагогической деятельности.

Организация и процедура обследования

Исследование профессионального развития педагогов сельских школ (23 педагога) по выше представленному пакету методик осуществлялось в три этапа: в начале учебного года, в процессе обучения и по окончании учебного года. На первом этапе в сентябре 2001 г. проводился отбор и комплексное исследование учителей, в частности, диагностика их эмоционально-волевой и личностной сфер, а именно: уровня притязаний и самооценки, адаптационных характеристик и способов саморегуляции, представлений о себе и о других, локуса контроля личности.

На втором этапе в ноябре 2001 г. и на третьем этапе в апреле 2002 г. проводилось посещение уроков учителей пилотных школ с целью изучения особенностей профессиональной деятельности учителей. Применялись методики: методика А.А. Леонтьева «Стили педагогического общения» и разработанная нами методика оценки эффективности работы учителя. Повторная диагностика в апреле 2002 г. позволила отследить динамику профессионального развития учителя.

Результаты первого этапа исследования:

Для данной выборки педагогов характерна высокая, сильно дифференцированная самооценка, сочетающаяся с

очень высокими, умеренно дифференцированными притязаниями при значительном расхождении этих показателей. Это свидетельствует о том, что данная выборка педагогов может быть охарактеризована как группа, с одной стороны, склонная переоценивать себя, сравнивая себя с другими, с другой стороны, данная группа переживает повышенную тревожность в ситуации прямого оценивания. Кроме того, группа ставит перед собой предельно сложные задачи, при этом не разрабатывая и не собираясь на данный момент предпринимать никаких последовательных, целенаправленных шагов для их достижения. В самооценке обследуемых отражается, в основном, общее положительное отношение к себе, причем отношение эмоциональное, не основывающееся на анализе своих возможностей. Уровень притязаний и самооценки по всем семи шкалам имеет значительное расхождение в показателях, что свидетельствует о нереалистичности в планировании деятельности педагогами данной выборки.

Для группы характерен средний уровень адаптации за счет безоценочного принятия себя и других. При этом группа более склонна к ведомости, чем к доминированию. Группу характеризует умение моделировать ситуацию за счет гибкого распределения атрибуции ответственности как целиком интернальным факторам (способностям, собственным усилиям и др.), так и приписыванию ответственности внешним условиям (стечению обстоятельств и др.).

Общие выводы по первому этапу исследования:

1. Данную группу учителей можно охарактеризовать как коллектив, со сложившимися ценностно-организационными ориентирами и правилами совместной работы.

2. Группа высоко оценивая свои возможности и способности на данный момент работает в системе функционирования, самостоятельно развиваясь доста-

точно медленно и нецеленаправленно. Группа относится к категории ведомых.

3. При этом группа адаптивна, гибко умеет моделировать ситуацией за счет распределения атрибуции ответственности, что повышает возможность более четкой дифференциации группой возможных на данный момент и только желаемых целей.

Результаты второго этапа исследования:

Все испытуемые показали примерно одинаковые и сниженные показатели общего уровня сформированности педагогической деятельности, соответствующие адаптивному уровню (13,8). При этом количественные показатели выраженности стиля педагогического общения соответствовали модели дифференцированного внимания и негибкого реагирования.

Результаты третьего этапа исследования:

Таблица 1 содержит сравнительные данные по прогрессу или регрессу отдельных компонентов педагогической деятельности. Из таблицы видно, что произошло повышение уровня сформированности как коммуникативно - перцептивного, так и проективно - гностического компонентов педагогической деятельности, произошел количественный и качественный переход данных компонентов с адаптивного уровня на локально - моделирующий. Для рефлексивного компонента педагогической деятельности была диагностирована менее выраженная динамика данного перехода, он по-прежнему соответствует адаптивному уровню. Особенно программа обучения педагогов новым образовательным технологиям повлияла на формирование таких сторон педагогической деятельности как умение поддерживать творческую, креативную атмосферу на уроке (2 показатель в таблице 1), умение варьировать форму подачи учебного материала (5 показатель в таблице 1).

Таблица 1. Распределение средних показателей по методике оценки эффективности работы учителя и методике «Стили педагогического общения» *

Этапы исследования	Показатели методики оценки эффективности работы учителя										Стиль пед. общения
	1	2	3	4	5	6	7	Общ.	Ком-перцепт.	Проект.-гност.	
2 этап	2,3	1,9	1,7	1,7	2,2	2,2	1,9	13,8	5,8	6,3	26,7
3 этап	3,2	3,1	2,5	2,3	3,3	2,9	2,7	19,9	8,8	8,8	34,0

*Примечания к таблице.

Показатели методики оценки эффективности работы учителя: 1 – общение, взаимодействие учителя с учениками на уроке; 2 – поддержание творческой, креативной атмосферы на уроке; 3 – предъявление информации учащимся об их прогрессе; 4 – рефлексия в профессиональном самосознании – рефлексивный компонент педагогической деятельности; 5 – форма подачи учебного материала; 6 – демонстрация учителем соответствующих методов обучения; 7 – использование разъяснения при непонимании; Общ. – интегральный показатель уровня сформированности педагогической деятельности; Ком. - перцепт. – показатель коммуникативно-перцептивного компонента педагогической деятельности; Проект. – гност. – проектировочно-гностический компонент педагогической деятельности; Стиль пед. общения – интегральный показатель методики А.А. Петровского «Стили педагогического общения».

Соответствующие средние значения, отличающиеся на пять баллов и более выделены в таблице 1 жирным шрифтом; различия между ними являются значимыми согласно t - критерию Стьюдента (уровень значимости 0.05).

Выводы по третьему этапу исследования:

В данной выборке педагогов произошло статистически значимое повышение общего уровня сформированности педагогической деятельности к концу года, уровень адаптивный сменился локально - моделирующим уровнем эффективности педагогической деятельности. При этом также произошло статистически значимое изменение модели педагогического общения, а именно количественный показатель выраженности модели дифференцированного внимания и негибкого реагирования максимально приблизилась к модели более высокого уровня – к модели доверительного общения.

У педагогов удалось сформировать понимание ценности субъект-субъектного взаимодействия с учеником, то есть необходимости максимального привлечения при рассмотрении учебного материала личного, жизненного опыта учащегося. Жесткая установка на репродукцию сменяется апробацией различных способов активизации поисково-творческой активности ребенка. При этом на данный

момент у них отсутствует четкая технология организации поисково-творческого процесса. Учителя стали чередовать на уроке лекционные формы подачи материала с диалоговыми формами учебного взаимодействия для стимулирования интересов школьников.

Вместо обозначения образца осуществляется совместный поиск личностного ресурса, позволяющего овладеть учебным материалом, как в смысловом, так и в практическом планах. Постепенно происходит отказ от лидирующей позиции учителя на всех этапах учебного процесса.

В ходе итоговой диагностики у большинства педагогов было отмечено появление ряда навыков организации группового взаимодействия, то есть применения интерактивного метода обучения с целью выявления многоаспектности понимания ими учебного материала и проблемности его содержания. Больше внимания стало уделяться эмоциональному восприятию учащимися учебного материала. Если в ходе стартовой диагностики преобладающей для педагогов всех образовательных учреждений была проектировочно - гностическая направленность педагогической деятельности, то итоговая диагностика выявила несомненный приоритет коммуникативно – перцептивной стороны учебного взаимодействия.

Наряду с этим, следует отметить, что рефлексия педагогической деятельно-

сти осталась фактически неизменной, по-прежнему соответствуя адаптивному уровню, применение большинства из изученных в сессиях Мегапроекта новых образовательных технологий, является пока достаточно формальным, то есть не возникло внутренней потребности в пере-

стройке стиля взаимоотношений с учеником. В этой связи наблюдается определенная дисгармоничность в сочетании данных технологий с формой их приподнесения. Часто прослеживается установка на демонстрацию в рамках одного занятия как можно большего числа методических

Таблица 2. Матрица факторных нагрузок используемого в исследовании психодиагностического инструментария после вращения

	Факторы				
	1	2	3	4	5
USK1	-.00	.00	-.191	-.00	.835
USK2	.151	-.00	.902	.237	-.167
SAM	-.159	.165	-.00	.946	-.00
PRIT	-.336	-.490	-.00	.777	-.00
RASN	-.213	-.844	-.202	-.289	.107
A	-.00	.859	-.190	-.00	.155
S	-.330	.00	-.804	.00	.00
L	.158	.464	-.624	.396	-.145
E	.00	.934	.00	-.206	.00
I	-.208	.778	-.303	-.286	.00
D	.00	.552	.114	.226	.500
OBSCH	.939	.00	.00	-.00	-.00
ATM	.707	.245	.466	-.281	-.270
INF	.727	.275	.406	.158	.157
REFL	.851	.00	.00	-.318	-.273
FORMA	.948	.193	-.132	.00	-.00
METOD	.860	.00	.332	-.244	-.00
OBJSN	.864	-.182	-.00	-.142	.111
KOM	.896	.197	.337	-.00	-.00
PROECT	.962	-.00	.00	-.123	.00
MODEL	.903	-.00	.158	.00	.00

Примечание. USK1 – экстернатальная направленность, USK2 – интернатальная направленность; SAM – средняя самооценка, PRIT – средний уровень притязаний, RASN – разница; A, S, L, E, I, D – показатели методики К. Роджерса и Р. Даймонд; OBSCH, ATM, INF, REFL, FORMA, METOD, OBYSN, KOM, PROECT – показатели методики оценки эффективности работы учителя; MODEL – модель педагогического общения по методике А.А. Леонтьева

приемов, степень их адекватности содержанию предоставляемой информации явно не учитывается. Более того, обозначается проблема смыслового обобщения учебного материала, полученного учащимися в результате применения данных технологий. Возникает представление о том, что внедрение новых форм и методов работы носит характер самоцели.

Для статистической обработки применяемого в нашем исследовании психодиагностического инструментария использовался пакет статистических программ SPSS 8.0 (Statistical Package for the Social Sciences- статистический пакет для социальных наук, версия 8), разработанный Норманом Ни и его сотрудниками из исследовательского центра университета Чикаго.

Обработка велась методом главных компонент, была выбрана процедура вращения Varimax с нормализацией по Кайзеру, рассматривались факторы с собственными значениями, большими единицы. Вращение в случае 21 переменной (2 показателей шкалы Роттера, 3 интегральных показателей методики Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн, 6 показателей Q-SORT - техники, 7 показателей методики оценки эффективности работы учителя, 2 интегральных показателя методики оценки эффективности работы учителя, 1 показателя методики А.А. Петровского) потребовало 6 итераций.

Для оценки методики эффективности работы учителя, безусловно, важен тот факт, что показатели уровня сформированности педагогической деятельности имеют значимые корреляции не только со всеми показателями данной методики, но и с показателями методики Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн, Q-SORT - техники и методики А.А. Леонтьева.

В таблице 2 представлена матрица факторных нагрузок после вращения. Из нее видно, что в результате факторного анализа было образовано 5 новых факторов. Они объясняют в совокупности более 86% суммарной дисперсии, что является хорошим результатом.

Подведем итоги факторного анализа и перечислим латентные факторы, в порядке убывания их значимости для уровня эффективности педагогической деятельности учителя в условиях компетентностно-ориентированного образования:

1. Гармоничное сочетание проективно-гностического, коммуникативно-перцептивного и рефлексивного компонентов педагогической деятельности;

2. Социально-психологическая адаптация педагога, с акцентом на эмоциональной комфортности;

3. Гармоничное сочетание экстернальной и интернальной направленности личности педагога как фактор продуктивности его деятельности;

4. Гармоничное сочетание самооценки и уровня притязаний педагога;

5. Стремление к самовыражению у педагога.

Полученный результат представляется нам вполне закономерным, компетентностно – ориентированный подход к построению обучения вторит предшествующим образовательным моделям. Среди требований к уровню эффективности педагогической деятельности самовыражение самого педагога оказывается на последнем месте. В сложившихся условиях у педагогов фактически отсутствует стимул к личностной рефлексии своего труда.

Таким образом, отмечая явное повышение профессионализма педагогов при овладении технологиями компетентностно – ориентированного обучения, следует указать, что превращения учителя в субъекта собственной деятельности, новая образовательная парадигма так и не дала. Становится очевидным, что до тех пор, пока построение образовательных моделей будет осуществляться по технологическому, а не личностному принципу, самоактуализация педагогов в рамках собственной деятельности будет крайне затруднена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аболин Л.М.* Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: Автореф. Дис.... докт. Психол. Наук. Казань., 1988. 24 с.
2. *Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В.* Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.
3. *Васьковская С.В.* Психологические условия развития профессионального сознания учителя: Автореф. Дис.... канд. психол. Наук. Киев, 1987., 17 с.
4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов – на – Дону, 1997
5. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. Л., 1967. 183 с.
6. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.* Методы изучения профессиональной направленности личности учителя. Л., 1979
7. *Лобанова Н.Н., Косарев В.В., Крючатов А.П.* Профессиональная компетентность педагога. – Самара – Санкт – Петербург: СамГПУ, 1997. – 106 с.
8. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: Книга для учителей. – Просвещение, 1993. – 192 с.
9. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности/ Под ред. Б.В. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М., 1982
10. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
11. О путях повышения эффективности труда учителя // Под ред. А.К. Марковой. М., 1987. 104 с.
12. *Рогов Е.И.* Учитель как объект психологического исследования. – М.: «Владос», 1988. – 496 с.
13. *Рыбакова М.М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1990. 127 с.
14. Современные подходы к компетентно-ориентированному образованию: Материала семинара/ Под ред. А.В. Великановой. – Самара: Изд-во Профи, - 2001. – 60 с.
15. *Соковнин В.М.* О природе человеческого общения. Фрунзе, 1984.

PECULIARITIES OF TEACHER'S SELF-ACTUALIZATION IN MODERN EDUCATIONAL PARADIGM CONDITIONS

© 2002 M. V. Demidenko, A. I. Klujeva

Samara State Pedagogical University

Present paper is devoted to the investigation of teacher's self-actualization process in modern educational paradigm conditions, i. e. competency-oriented education. Considering integral characteristics of teacher's work, the authors try to establish relationships between efficiency criteria of educational activity determined by new educational model and teacher's self-actualization indicators. For given problem solving the author's diagnostic tools are suggested, that enable psychological investigation of teacher's ability for setting of different interaction contexts with students.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ

© 2002 А.И.Смоляр

Самарский государственный педагогический университет

В статье рассматривается роль и место художественной литературы в развитии профессионального самосознания учителя. Дается обоснование принципа единства рационального и эмоционального в процессе психолого-педагогического образования, и в этом контексте раскрывается педагогическая технология приобщения будущего учителя к художественной литературе о детстве, учителе, школе.

*Цель литературы – помочь человеку понимать самого себя,
поднять его веру в себя и развить в нем стремление к истине ...*

А.М.Горький

Процессы, происходящие во всех сферах российского общества, обусловили постановку перед системой образования задач максимального раскрытия в человеке творческой самостоятельности, развития индивидуального своеобразия личности, являющейся субъектом социальной жизни, саморазвития, самовоспитания, самоопределения и самореализации.

В контексте решения этих задач неслучаен возросший интерес к проблеме самосознания учителя. Возрастание интереса обусловлено и тем, что основные тенденции современного образования (гуманизация, гуманитаризация, информатизация, дифференциация и интеграция содержания образования, стандартизация и др.), совершенно очевидно, влекут за собой трансформацию не только содержания и технологий профессионального образования учителя, но и типа его профессионального самосознания, которое характеризует учителя прежде всего как человека, берущего на себя колоссальную ответственность, за то, чтобы стать посредником между культурой и личностью. В качестве одной из значимых составляющих в сфере самосознания учителя выступают эмоции, эмоциональные состояния, переживаниями.

К сожалению, в традиционном профессиональном образовании недостаточ-

но внимания уделяется тому, что человек может быть не только рациональным или чувственным, но и “целостным рационально-чувственным субъектом” (Е.П.Крупник, 1999). Однако учитель – носитель индивидуального опыта, со своим эмоциональным и мотивационно-ценностным отношением. Профессиональное самоотношение связано не только с рассудочным осознанием себя как субъекта самоорганизации, но и с эмоциональным переживанием, с интуитивной взаимосвязью со своей индивидуальностью. Профессиональное самосознание учителя выступает внутренней характеристикой его индивидуальности как субъекта профессиональной деятельности. Эмоциональные реакции и состояния указывают на индивидуальное отношение к происходящему, а выражение собственной индивидуальности есть не что иное, как выражение собственных эмоциональных состояний” (Е.Л.Яковлева, 1997, с. 59). Основные средства выражения индивидуальности – это средства, позволяющие выразить свое эмоциональное состояние. Таким образом, основной формой осознания учителем своей индивидуальности является осознание средств выражения своей индивидуальности и своих чувств. Эмоционально-оценочная подструктура профессионального самосознания учителя – это прояв-

ление не столько оценочных свойств, сколько его эмоциональности. Для того чтобы развить его индивидуальность, необходимо иметь дело с эмоциональным содержанием. Еще А.А.Ухтомский доказал, что наиболее прочно закрепляется в нервных центрах то, что переживается эмоционально.

В этой связи и в психолого-педагогическом образовании учителя следует реализовывать программы и технологии, направленные на развитие осознания собственных эмоциональных состояний, переживаний, реакций, чувств, отношения к профессиональному образованию. “Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями, станут подлинными “органами его индивидуальности” и, в свою очередь, определят его отношение к миру” (А.Н.Леонтьев, 1975, с. 299). Эта мысль психолога убеждает в необходимости строить образовательные программы на единстве переживания и знания.

Поэтому важным условием развития профессионального самосознания учителя, в частности его эмоционально-оценочных, мотивационно-ценностных структур, является принцип единства рационального и эмоционального в процессе психолого-педагогического образования. Реализация этого принципа, с нашей точки зрения, требует: 1) интеграции различных форм освоения педагогической действительности, 2) учета психологического воздействия искусства на личность, 3) интеграции психолого-педагогического и филологического знания. Охарактеризуем обозначенные требования.

Процесс развития профессионального самосознания учителя неразрывно связан с процессом освоения (познания и преобразования) педагогической действительности, которое осуществляется в различных формах: рационально-логической (как правило, преобладающей в современном образовании); в форме исследования (учебного, стихийно-эмпирического, научного) и в художественно-образной форме. Способность понимать и

принимать духовный мир другого, переживать глубокий интерес к другому человеку и к своему внутреннему миру развивается и формируется не через “потребление” готовых знаний. В.Я.Ляудис убедительно показала, что не сами по себе знания оказывают влияние на внутренний мир студентов, а личностные компоненты учебных взаимодействий (1984, с. 29). Один из путей достижения обозначенного выше – интеграция различных форм освоения педагогической действительности. При этом следует отметить, что в отличие от рационально-логического, художественно-образному познанию педагогической действительности не уделяется необходимого внимания в теории и практике психолого-педагогической подготовки учителя. Между тем, художественно-образное отражение педагогической действительности замечательно представлено в художественной литературе, педагогической публицистике, научно-популярной педагогике, дневниковых записях, и может быть успешно использовано в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

В дневниковых записях перед читателем открываются: педагогические раздумья, творчество и личность учителя (Э.О.Кислинская, Я.Корчак, А.С.Макаренко, М.А.Рыбникова, В.А.Сухомлинский, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский, Н.Г.Чернышевский, Н.Ф.Шубкина, и др.); психологические особенности отрочества (Н.А.Добролюбов, А.С.Пушкин, Н.Рушева, А.Франк,) и юности (А.А.Блок, Л.Н.Толстой, Н.Г.Чернышевский, К.И.Чуковский). В жанре педагогической публицистики выполнены работы Е.Богата, Д.И.Писарева, В.Ф.Матвеева, Д.И.Менделеева, С.Л.Соловейчика, В.А.Сластенина, А.М.Топорова, многие публикации педагогической прессы: “Учительской газеты”, газеты “Первое сентября”, “Педагогического вестника” и др. Научно-популярная педагогика представлена работами Ш.А.Амонашвили, И.П.Волкова, И.П.Иванова, А.В.Мудрика. художественно-публицистические исследования

мы находим в работах, например, Ю.П.-Азарова. Большой интерес в преподавании педагогических дисциплин представляет художественная литература (романы, рассказы, повести, очерки, эссе), в которой представлены разносторонние образы учителя, детства, отображен педагогический процесс, различные жизненные ситуации, посвященные школе.

Знакомство студентов с дневниками замечательных педагогов прошлого, педагогов-мастеров настоящего времени в художественно-образной форме раскрывает перед ними творческую лабораторию профессиональной деятельности и общения, профессионального и личностного самосовершенствования. Изучение студентами юношеских и отроческих дневников не только позволяет лучше понять особенности возраста, но и развивает интерес к другому человеку, побуждает к анализу своей жизни и жизни Другого. Приобщение студентов в процессе психолого-педагогического образования к художественной литературе, отражающей проблемы образования и воспитания, внутренний мир учеников, родителей, учителей, их взаимоотношения, занимает особое место, ибо художественная литература – одна из сфер искусства. А искусство, духовные переживания рассматриваются как общая предпосылка развития самосознания личности (К.Г.Юнг, 1991). В философском определении искусства как “специфической формы общественного сознания и человеческой деятельности” (Философский словарь, 1986, с. 174) “заложен” момент взаимопроникновения искусства и самосознания человека. Рассматривая становление профессионального самосознания учителя сквозь призму категории “искусство”, мы акцентируем внимание на учете в этом процессе психологического влияния искусства на личность.

Влияние искусства на развитие самосознания учитывается в различных воспитательных системах. М.Мид в книге “Культура и мир детства” показывает значение танца в воспитании и социализации самоанских детей. В самом раннем

возрасте “ритм неизгладимо запечатляется в их сознании”, готовя почву для расцвета национального и других форм самосознания (1988, с. 88-232). Под воздействием искусства “человек находит самого себя богатейшим и как будто изменившимся, хотя на самом деле остается собой” (Суходольский, 1991, с. 98). Динамика отношения личности к искусству заключается “в полной погруженности в мир художественного произведения и в последующем возвращении в свой собственный мир, мир своего “Я” (Лукач, 1985, с. 273). На долгом пути от мира искусства к своему собственному происходит осознание личностью своего “Я”. Искусство выступает сферой познания, не уступающей рационально-логическому освоению мира, оно способно вводить человека в мир характеров, красоты и нравственности, оно помогает понять духовную жизнь: свою и других людей. “Ведь материнское лоно любого произведения искусства – душа” (Юнг, 1991, с.103). Человек мыслит себя в образах (“реальное Я”, “идеальное Я”, “фантастическое Я”, “профессиональное Я” и т.д.); искусство, являясь образным отражением действительности, помогает ему осознать образ “Я”, развивает его Я-понимание.

Художественная литература в большей степени, чем другие искусства, дает знание самого себя (факт существования художественной литературы подтверждает вечную жажду самопознания) и знание души другого человека. Художественный образ в искусстве – это особый познавательный эталон (Берхин, 1988). В искусстве эти знания выражены метафорически и именно поэтому достигают своей цели, свидетельствуя о неповторимом своеобразии каждого человека, образа художественной литературы, о чрезвычайной ценности этой неповторимости. В силу этого чтение и анализ художественной литературы, адресованной юным читателям, отражающей внутренний мир учителя и ученика, педагогические проблемы помогает познанию себя как личности и профессионала, постижению возрастных

и психологических особенностей детей, пониманию и принятию каждого ученика, осознанию самооценности детской индивидуальности и педагогической профессии.

В художественной литературе, отображающей педагогические проблемы, представлены художественные образы учителей, воспитателей, учеников, а «художественный образ всегда облечен в прекрасную форму и, что еще более важно, обозначает <...> ценность (выделено нами – А.С.)» (Берхин, 1988, с. 155). Взаимодействие учителя с художественным образом содействует рождению ценностей отношения, ценностей переживания, ценностей творчества и эмоциональной оценки этого образа, поскольку «в искусстве ценность обозначена не понятием, а чувственным образом единичного конкретного явления» (Там же). Действительно, одна реакция возникнет у студента, если он прочтет в учебнике о требованиях к личности учителя, о его профессионально значимых качествах. И совсем другая, если он познакомится с художественными произведениями, где эти же качества личности выражены во взаимоотношениях людей – воображаемых персонажей. Восхищение прекрасной формой усиливает эмоцию, возникающую при оценке ценностей художественного образа. Искусство (через художественный образ) выступает сферой порождения и передачи личностных смыслов познания, творчества, общающихся друг с другом людей.

Искусство создало специальное средство формирования эмоционального, личностного отношения к изображаемому – художественную эмоцию – эмоцию-сопереживания художественному образу. Благодаря эмоции-сопереживанию персонажу художественного произведения читатель (слушатель) разделяет его страдания и гнев, у него формируется эмоциональное личностное отношение к изображаемому в произведении искусства материалу (развивается эмоциональная сторона эмпатии). Это чувство является в известной степени переживанием фиктивным, контролируемым, обобщенным, и, что

особенно важно, в нем находят выраженные общественно признанные ценности, те ценности, которые художник, общество считают прогрессивными (Берхин, 1984). Художественная эмоция непроизвольно вызывает возникновение другой особой эмоции-сопереживания самому себе (Берхин, 1984). Эмоция-сопереживания самому себе и осознание своего отношения к образам искусства выводит человека на более высокий уровень отношения к себе. Однако диалектическая сложность психологического воздействия искусства на личность заключается в том, что одновременно с процессом идентификации, эмпатии происходит противоположно направленный процесс отстранения, «отчуждения», который создает некую дистанцию или «интервал подобия» между сопереживанием, перенесением себя в действительность художественного произведения и отстранением от всего личного, от занятости собой. Тем самым читатель, зритель и т.д. «поднимается над самим собой», выходит за «рамки» самого себя (Крупник, 1999, с. 43).

Таким образом, существование у человека такого «психологического орудия» (термин А.Л. Венгера) совершенствования духовной деятельности позволяет утверждать, что художественная литература, отражающая педагогические проблемы, образы детства, учителя содействует не только самопознанию, но и формированию самоотношения, личностного смысла профессионально-педагогической деятельности, поиску идеала в образовании, социуме, личностно-профессионального идеала; она выступает средством развития такой сущностной стороны профессионального самосознания учителя, как педагогическая эмпатия.

Искусство (художественная литература) выступает своеобразной формой диалога. В своих высших проявлениях искусство является «способом приобщения к иному опыту: другого человека, социальной группы, культуры. Способ этот уникальный и ничем не заменимый, ибо во многих случаях понять чужой опыт,

вчувствоваться в него, сопереживать его иначе, чем посредством искусства, невозможно” (Лекторский, 1997, с. 52). Такая “форма диалога” помогает преодолеть нетерпимость, развивать наряду с эмпатией толерантность, плюрализм и диалогичность как характеристики самосознания учителя.

Вместе с тем, приобщение к художественной литературе в нашем опыте выступает интегративной формой познания педагогической действительности, сочетающей художественно-образное познание и исследовательское (педагогический анализ художественного произведения как гуманитарный метод исследования педагогической действительности). Таким образом, художественное произведение, содержащее педагогические ситуации, выступает одним из источников педагогического исследования, научно-педагогического знания. Педагогический анализ художественного произведения позволяет осмыслить природу педагогических фактов.

Под приобщением будущего учителя к художественно-педагогической литературе мы понимаем целенаправленную, планируемую деятельность преподавателя вуза по организации знакомства (на занятиях и самостоятельно) с такой литературой, по развитию и саморазвитию у студентов стремления к педагогическому анализу художественного произведения (отражающегося в педагогических эссе, рефератах, курсовых и дипломных работах). Понятие “приобщение” подразумевает субъектное отношение в педагогическом процессе; в нем отражается возможность восприятия и внутренней переработки педагогических воздействий, фиксируется момент “саморегуляции”. Технология приобщения будущего учителя к художественно-педагогической литературе как к почве для расцвета профессионального самосознания осуществляется на всех этапах его развития и на разных уровнях.

Уровень организации художественного восприятия художественно-педагогической, публицистической литературы,

дневниковых записей. Восприятие художественного произведения многопланово. Особенно актуальным на данном этапе работы является непосредственное эмоциональное переживание; богатство возникающих ассоциаций, момент “перенесения” образов и положений из произведения на собственную жизненную ситуацию, идентификация художественного образа со своим “Я”. Идентификация сочетается с противостоянием воспринимающего субъекта герою и отношением к нему как к “другому”. Это дает возможность (читателю) проиграть в художественном переживании одну из неисполненных в жизни ролей и обрести опыт этой не прожитой, а проигранной жизни. Через механизм идентификации происходит формирование отношения к детству, ребенку, к учителю как представителю профессии, которое основывается на чувстве родства с ним, сопричастности к ним. Этот уровень реализуется с помощью использования методов и приемов, инициирующих сопереживание, проживание воспринимаемой информации, вызывающих художественную эмоцию. Например, метод создания художественного контекста, суть которого заключается в применении художественных средств усиления эмоционального воздействия основного материала. При изучении курсов “Введение в педагогическую профессию”, “Педагогические теории, системы, технологии”, “История образования и педагогической мысли”, “Возрастная психология” возможно чтение поэтических строк, отрывков из художественной прозы, фрагментов из дневниковых записей, ярко изображающих детские характеры, судьбы, образы педагогов; поднимающих проблемы взаимоотношения между детьми и взрослыми; приводящих к мысли о том, что в человека надо верить, что люди могут и обязаны найти взаимопонимание. Прием контраста-сопоставления эмоциональных состояний, вызванных прочтением отрывков из художественных произведений, рисующих контрастные образы, судьбы и т.д., направлен на актуализацию и разви-

тие необходимых для усвоения материала эмоциональных состояний. Например, на лекции может быть дана зарисовка образов педагогов Лобова (Н.Г.Помяловский, "Очерки бурсы") и М.С.Перского (Н.С.Лесков, "Кадетский монастырь").

Уровень организации самостоятельного чтения и работы с художественно-педагогическим произведением. Студентам рекомендуется чтение романов, рассказов, повестей Ч.Айтматова, А.Алексина, С.Аксакова, Ю.Азарова, Г.Белых и Л.Пантелеева, Л.Кассиля, М.Твена, Н.Гарина-Михайловского, А.Чехова, А.Ма-каренко, В.Сухомлинского, А.Приставкина, А.Рыбакова, Н.Кима, Н.Огнева, В.Тендрякова, А.Топорова, Л.Толстого, и др., дневниковых записей, а также педагогической прессы ("Учительская газета", "Первое сентября", "Педагогический вестник" и др.), предлагается список литературы. Студенты выполняют учебные задания на выбор. Подготовка обзора педагогической прессы по какой-либо проблеме в зависимости от курса и изучаемой темы (например, в курсе "Введение в педагогическую профессию" может быть предложено подготовить обзор на тему "Портрет учителя современной школы на страницах педагогической прессы"), написать эссе или реферат. При выполнении заданий применяется метод педагогического анализа художественного произведения.

Уровень привлечения материалов художественно-педагогической литературы на занятиях при рассмотрении различных проблем теории и практики образования. Преподаватель предлагает учебное задание, педагогическую задачу, сформулированные на основе фрагментов художественных произведений. Студенты на практических и семинарских занятиях выступают с подготовленными эссе, обзорами, докладами, рефератами; с иллюстрацией педагогической проблемы фрагментом художественного произведения. Примерные темы эссе: "Что меня привлекает и что для меня неприемлемо в образах учителей, воспитателей (по литерату-

ре XIX – XX веков)"; "Детское сознание и передача автором детской психологии в повести А.Приставкина "Ночевала тучка золотая..."; "Психологические портреты детей в произведениях Л.Н.Толстого" и другие. На таких занятиях широко применяется метод личностно-смыслового переживания. Наряду с семинарскими занятиями возможно проведение занятий в форме научной или читательской конференций. Например, на тему: "Мир моих будущих воспитанников и коллег".

Уровень работы с художественно-педагогической литературой как метод педагогического исследования. Осуществляется подготовка курсовых и дипломных работ¹(Footnotes)

Ведется обучение педагогической герменевтике как искусству и теории истолкования педагогического опыта, отраженного в художественной, художественно-публицистической литературе. На этом уровне работают студенты, проявившие интерес к выполнению исследовательской работы, связанной с художественно-педагогической проблематикой. Вариантов постижения художественного произведения может быть несколько. В качестве одного из вариантов предлагаем следующий: 1) определение социально-педагогической или психолого-педагогической проблемы (проблем) произведения; 2) анализ педагогических средств её представления; 3) наблюдение за развитием художественного образа; 4) постижение главной педагогической (воспитательной) идеи произведения; 5) уяснение педагогической позиции автора, героев; 6) осознание собственного личностного смысла художественно-педагогического произведения. Такой порядок постижения произведения позволяет читателю распределить и присвоить то содержание, которое заключено в произведении искусства как носителе ценностного отношения человека к миру, к педагогической реальности.

Опытно-экспериментальная работа убеждает в том, что предложенная технология приобщения к литературе содействует формированию ценностных отно-

шений к явлениям педагогической реальности; эмоционально-оценочных отношений к детству, к человеку (к ребенку, как субъекту и объекту воспитания и развития, как к ценности и неповторимой индивидуальности, к себе как к субъекту профессионального и личностного саморазвития).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берхин Б.Н. Роль сопереживания в восприятии и создании художественных произведений // Вопросы психологии. 1988. № 1.
2. Берхин Б.Н. Специфика искусства (Психологический аспект). М.: Знание, 1984.
3. Крупник Е.П. Психология воздействия искусства. М.: Институт психологии РАН, 1999.
4. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. 1997. № 11.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
6. Лукач Д. Своеобразие эстетического: в 4 томах. Т. 2. М.: Прогресс, 1985.
7. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М.: МГУ. 1984.
8. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. М.: Наука, 1988.
9. Суходольский Б. Искусство – воображение, экспрессия, сообщество и творчество // Философия, социология, психология искусства и музыкальная педагогика: Хрестоматия. Часть 1./ Сост. Э.А.Абдуллин, Б.М.Целковников. М.: Прометей, 1991.
10. Юнг К.Г. Психология и поэтическое творчество // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. М.: Политиздат, 1991.
11. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М., 1997.

ARTISTIC LITERATURE IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELFCONSCIOUSNESS OF THE TEACHER

© 2002 A.I. Smolar

Samara State Pedagogical University

In the article the role and place of fiction in development of professional self-consciousness of the teacher is considered(examined). The substantiation of a principle of unity rational and emotional is given during pedagogical formation, and in this context the pedagogical technology of familiarizing of the future teacher to artistic literature about childhood, teacher, school is revealed.

¹ Примерная тематика курсовых и дипломных работ:

Образ учителя в художественно-педагогической литературе разных лет.

Проблема взаимопонимания детей и взрослых в художественной литературе разных лет.

Семейная педагогика на страницах художественной литературы.

Гуманистический подход к воспитанию на страницах художественной прозы.

Авторитарный подход к воспитанию на страницах художественной прозы.

Педагогическая культура учителя в художественной прозе XIX века (XX).

Отражение проблемы одаренных и "трудных" детей в художественной литературе.

Отражение проблем школы и педагогики в романах Ю.Азарова.

Возрастные особенности детей на страницах художественной литературы.

Воспитание русского дворянина (по страницам художественной литературы).

Особенности юношеского и подросткового возраста на страницах дневниковых записей.

Индивидуальные особенности детей (юношества) на страницах художественной прозы.

Индивидуальные особенности детей (юношества) на страницах дневниковых записей.

Мир детства: сущность и самоценность детской индивидуальности (по страницам дневниковых записей и художественной прозы).

Педагогические идеалы А.С.Макаренки.

Личность учителя в педагогическом дневнике.

Дневниковые записи в педагогической рефлексии учителя.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2002 В.Е. Ионова

Самарский государственный педагогический университет

В данной статье рассматривается как проблема профессионального общения педагогов в образовательной деятельности, так и диагностические подходы к выявлению актуального состояния профессионального общения педагога с учащимися.

Профессиональное общение является важной составляющей профессиональной компетентности учителя, непосредственно связано с эффективностью учебно-воспитательного взаимодействия педагога с учениками, с его образовательной деятельностью, с требованиями педагогических ситуаций. В практике учебно-воспитательной деятельности педагога диагностический аспект эффективности педагогического общения учителя разработан пока еще недостаточно. Оценивалась в основном профессиональная компетентность учителя: «Шкалы для анализа деятельности педагога» [Н.В.Кузьмина], «Психологическая компетенция учителя в контексте взаимоотношений учителя и учащихся» [В.Н.Козиев], «Личностные факторы, влияющие на выбор стратегии педагогического воздействия» [Г.С.Сухобская, Л.П.Маслова, Л.Ф.Междумова], «Психологический анализ профессиональной компетентности учителя» [А.К.Маркова и др.].

Аспекты коммуникативной компетентности в управленческой деятельности рассматривались Г.Д. Бабушкиным, диагностика и развитие компетентности в общении предпринимались Ю.М.Жуковым, Л.А.Петровской, П.В.Растянниковым. Методика групповой оценки коммуникативной компетентности учителя и ее выраженности в профессионально значимых качествах личности разработана М.И.Лукьяновой. Предлагаемая М.И.Лукьяновой методика предполагает оценку коммуникативной компетентности педагога учащимися, родителями. Эксперт-

ной группе предлагается оценить наличие в педагогической деятельности учителя совокупности трех основных компонентов коммуникативной компетентности, реализующих функции: влияния, организации и передачи информации. Под влиянием понимается процесс и результат изменения индивидом (педагогом) поведения другого человека (ученика), его установок, намерений, представлений, оценок в ходе взаимодействия с ним. Под организацией понимается создание определенных условий для объединения индивидов и групп на основе общих целей, задач, интересов. Под передачей информации понимается передача знаний, сообщений и т.д. В основу определения уровней компетентности учителя положены профессионально – значимые личностные качества, которые, по мнению автора, являются не стабильными, характеризуются переменчивостью и в поведении проявляются по-разному в конкретных условиях. Поэтому, проявления приводимых характеристик влияния, организации и передачи информации должны фиксироваться экспертной группой, считает автор методики. Однако, в этом случае, не учитываются при диагностике личностные характеристики педагога, обуславливающие его коммуникативное поведение.

Для диагностики коммуникативной компетентности педагога во взаимоотношениях с учащимися А.А.Реан предлагает модифицированную схему наблюдений К.Фландерса. До публикации книги Э.С.тоунса на русском языке эта методика находила применение в отечественных

психолого – педагогических исследованиях И.А.Зимней, П.Крейтсберга, А.А.Реана, А.В.Фомина. В основу данной методики положены принципы формализованного наблюдения. Анализ вербального взаимодействия происходит по десяти позициям: семь из них характеризуют речь учителя, две – речь учащегося и одна – паузу в вербальном взаимодействии, момент молчания. Реализация той или иной категории анализа (позиции) фиксируется каждые 3 – 5 с. (разумеется, в конкретном случае интервал должен быть выбран исследователем заранее, и оставаться постоянным на протяжении всей процедуры). Этого промежутка времени в среднем хватает на реализацию одной категории анализа, одного акта в структуре взаимодействия. Предпосылками к модификации А.А.Реаном схемы Фландерса явилось следующее: во – первых, категории, описывающие речь преподавателя, никак не учитывают функциональной направленности того или иного высказывания, тогда как, например, в такой ситуации, как «постановка вопроса», это совершенно необходимо. Вопрос может задаваться и с тем, чтобы продиагностировать учащегося, и с тем, чтобы побудить его к какой-то деятельности и тем самым осуществить коррекцию. По мнению Реана эти моменты не нашли отражения в методике Фландерса и это существенно ограничивает ее возможности и понижает практическую ценность. Во – вторых, Реан посчитал целесообразным - ввести в рассмотрение еще две категории, первая из которых связана с речью учащихся («ответ товарищу»), а вторая характеризует паузу. В то время как у Фландерса пауза рассматривается как замешательство, непродуктивная потеря времени, в модификации Реана ей отводится роль потенциального продуцента коммуникативных значений, что заметно расширяет возможности методики в сфере обработки информации. Таким образом, в модификации А.А.Реана методика предполагает анализ 12 категорий. При этом учет функциональной направленности (презентатив-

ной, инсентивной, корректирующей, и диагностической) привел к расщеплению некоторых категорий речи преподавателя на несколько подкатегорий. С учетом этих поправок методический инструментарий расширяется до двадцати аналитических позиций. Категории анализа по А.А.Реану:

1. Восприятие чувств. Эмпатия. Речь идет о восприятии педагогом настроений учащихся, а также о вербальной реакции на эти настроения.

2. Похвала или подбадривание.

В речи могут быть выражены как пространно, так и очень коротко, даже одним или двумя словами.

3. Принятие педагогом идей, исходящих от учащихся, их дальнейшее развитие и дополнение. Но как только педагог, оттолкнувшись от мысли учащегося, переходит к изложению собственных идей, его речь становится принадлежностью категории 5.

4. Постановка вопросов со стороны педагога:

а) Реализация инсентивной (I) функции: педагог задает учащимся (или учащемуся) вопрос или формулирует проблему. В случае, если ставится проблема, возможен относительно протяженный отрезок непрерывной вербальной активности педагога. Функциональная направленность данной категории состоит в том, чтобы побудить учащихся к самостоятельной деятельности – решению задачи, обдумыванию проблемы, переработке материала и т.д.

б) Реализация диагностирующей (D) функции: постановкой вопроса педагог должен косвенно скорректировать ход мыслей или рассуждений учащихся в процессе решения задачи, если они идут в неправильном направлении. При этом со стороны педагога не должно быть прямого указания на ошибочность рассуждений учащегося.

5. Сообщение информации.

А) Реализация презентативной (P) функции: непосредственной целью данной процедуры является само сообщение ин-

формации как таковое. Преподаватель сообщает учащимся отдельные факты или систему фактов, элементы нового теоретического знания (формулы, законы, исторические сведения) и т.д.;

Б) Реализация корректирующей (С) функции: в данном случае преподаватель сообщает учащимся дополнительную информацию, имея в виду, что с ее помощью они осознают ошибочность или недостаточность своих рассуждений и смогут выбрать верный путь.

6. Дача указаний или распоряжений педагогом.

А) Реализация инсентивной (I) функции педагогом. Указания или распоряжения педагога преследуют цель побудить учащихся к какой либо деятельности, как – то: выполнение задания, размышление над проблемой, ее обсуждение и т.д.;

Б) Реализация корректирующей (С) функции: указания или распоряжения педагога направлены на коррекцию хода решения задачи учащимися, хода обсуждения проблемы, способа, направления работы с литературой, с приборами в лаборатории и т.д.;

В) Реализация презентативной (Р) функции: в данном случае указания или распоряжения педагога совмещают в себе информативную и организующую функции и, следовательно, не могут быть отнесены к пунктам а) и б). Это указания типа «Встаньте», «Сядьте на свое место», «Уберите со столов конспекты и учебники» и т.д.

7. Критика или защита педагогом собственных утверждений.

В зависимости от конкретного содержания речи преподавателя, в данной категории анализа могут быть реализованы все четыре функции: презентативная, инсентивная, корректирующая, диагностирующая (P I C D).

8. Ответ учащегося педагогу.

К данной категории помимо непосредственного ответа на вопрос А.А. Реан относит и решение любой поставленной перед учащимися проблемы при условии, что ход рассуждений при этом последовательно вербализован, например, в процессе решения задачи на доске и т.д.

9. Спонтанная речь учащегося.

Имеется в виду такое проявление вербальной активности учащихся, которое не является реакцией на прямое указание педагога. Сюда следует отнести и реплики с мест, замечания на рассуждения отвечающего товарища, предложения по решению проблемы или задачи и т.д.

10. Пауза – замешательство.

В данном случае подразумевается «непродуктивная» пауза в вербальном взаимодействии преподавателя с учащимися, связанная с потерей времени учебного занятия.

11. Потенциально продуктивная пауза.

В отличие от предшествующего пункта речь идет о такой паузе в вербальном взаимодействии, которая запланирована преподавателем целенаправленно. Время расходуется на обдумывание учащимися вопроса, проблемы или задачи, на попытку их самостоятельного решения, на проработку литературы и т.д.

12. Ответ учащегося товарищу.

Таблица № 1. Категории анализа вербального взаимодействия

Вариант (Фландерс)	Вариант (Фландерс - Реан)
1. Восприятие чувств. Эмпатия.	1. Восприятие чувств. Эмпатия.
2. Похвала или подбадривание.	2. Похвала или подбадривание.
3. Принятие идей учащихся.	3. Принятие идей учащихся.
4. Постановка вопросов педагогом.	4. Постановка вопросов педагогом 4I, 4D, 4K.
.....	
5. Сообщение информации.	5. Сообщение информации. 5p, 5K.

- | | |
|---|---|
| 6. Дача указаний или распоряжений. | 6. Дача указаний или распоряжений
6I, 6к, 6P |
| 7. Критика или защита педагогом собственных утверждений | 7. Критика или защита педагогом собственных утверждений
7p, 7I, 7к, 7D |
| 8. Ответ учащегося педагогу. | 8. Ответ учащегося педагогу. |
| 9. Спонтанная речь учащегося. | 9. Спонтанная речь учащегося. |
| 10. Пауза замешательство. | 10. Пауза замешательство. |
| | 11. Потенциально продуктивная пауза |
| | 12. Ответ учащегося товарищу. |

Учитывается функциональная направленность категорий высказывания для последующего анализа вербального взаимодействия и характеристики целостного, логически завершенного занятия. Исходя из этого, запись должна вестись непрерывно, с начала и до конца занятия. Фиксация проводится через каждые 5 секунд. Для удобства запись рекомендуется вести на листе миллиметровой бумаги, по вертикали (столбцами). В клетку вписывается номер той категории, которая реализуется в эти 5 секунд:

1 – эмпатия, 2 – похвала и т.д. Причем если в данной категории учитывается функциональная направленность, то цифра дается с индексом (p, I, к, D). Например, запись 5p означает, что в сообщении преподавателем какой – либо информации была реализована презентативная функция. В том случае, если одна и та же категория непрерывно реализуется более 5 секунд, в нижеследующие клетки вписываются стрелки. Это означает, что учащийся непрерывно отвечал в течение 20 секунд (четыре клеточки по 5 секунд каждая).

Так - как исследователю на первых порах трудно удержать в памяти все цифровые обозначения, рекомендуется в процессе исследования иметь перед собой на столе лист с соответствующей расшифровкой.

Применение такой методики требует определенных специальных навыков, поэтому целесообразно на нескольких занятиях провести пробное протоколирование, не предусматривающее использования этих данных для анализа. В том слу-

чае, если исследователя интересует не разверстка всего занятия в целом, а только временной аспект отдельных категорий, то процедуру записи можно упростить. Для этого достаточно разбить лист бумаги на 20 клеток и в каждой из них отмечать реализацию той или иной категории. Однако такая форма записи несколько снижает информативность методики. Обработывая полученный протокол занятия разными способами, можно рассчитывать на увеличение информации о структуре вербального взаимодействия преподавателя и учащихся.

При всей привлекательности и информативности данного подхода к анализу речевого взаимодействия на уроке, завершенный анализ коммуникативного взаимодействия учителя и ученика на уроке вероятно должен предполагать и учет так же и личностных характеристик субъектов общения.

Методика оценки работы учителя (МОРУ) разработана Л.М.Митиной. Методика предполагает оценку семи основных педагогических способностей (компетентностей) педагога: способность контролировать уровень знаний, способность устно и письменно предъявлять учащимся учебный материал, способность организовывать учебную работу на уроке, способность вести диалог с учащимися, способность использовать различные методы обучения, способность насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами, способность поддерживать дисциплину урока.

В данной статье рассматривается как проблема профессионального обще-

ния педагогов в образовательной деятельности, так и диагностические подходы к выявлению реальной картины или состояния профессионального общения педагога с учащимися, предполагающие диагностику успешности педагога в профессиональном общении. В этом случае критерием успешности является не только наличие профессионально необходимых педагогических умений, навыков, способностей, но и характерологические свойства личности педагога, обуславливающие оптимальные отношения на разных уровнях (мезоуровне и микроуровне) общения.

Достаточно актуальной остается до сих пор и проблема диагностики профессионального общения учителей в процессе образовательной деятельности с целью последующей коррекции.

Профессиональное общение в образовательной деятельности не может быть изучено без учета личностных характеристик всех субъектов взаимодействия. Именно личностные характеристики всех субъектов взаимодействия определяют выбор частных приемов, методов взаимодействия и, в конечном счете, их эффективность.

Для описания личностного содержания мы будем пользоваться более узким понятием – характерологические свойства личности [по В.М. Миниярову, 7]. Согласно данным психологических исследований, характерологические свойства личности определяют эффективность или неэффективность взаимодействия субъектов общения, могут оказывать значительное влияние на формирование установок и убеждений и других характеристик личности. Основной задачей при организации исследования эффективности профессионального общения педагога является выявление специфики трансформаций свойств его характера во взаимодействии с учащимися, затрудняющих или способствующих благоприятному общению. В данном случае предполагается осуществление поэтапного систематического контроля ситуаций общения, проведение ана-

лиза всего комплекса ситуативных коммуникативных реакций партнеров общения, внешних и внутренних причин выбора коммуникативных стратегий, тактики поведения во взаимодействии, что позволит затем вносить коррективы в систему взаимоотношений.

Выявление характера общения педагогов с учащимися, специфического влияния личности педагога, проявляемого в трех аспектах профессиональной деятельности – гностическом, эмоциональном и поведенческом возможно методом экспертных оценок с применением модифицированной методики К.Томаса «Учитель – ученик». Данная методика не претендует на абсолютную достоверность, так как возможен субъективизм со стороны учеников. Объективность и этическая оправданность получаемой информации увеличивается при участии в опросе учеников старших классов, оценивающих свое отношение к трем аспектам учебного взаимодействия с педагогом. Таким образом, получается опосредованная оценка коммуникативной компетентности педагога экспертной группой учащихся. Анкета состоит из 24 вопросов по 8 вопросов для оценки трех аспектов профессиональной деятельности, проявляющихся во взаимодействии – гностического, эмоционального и поведенческого. *Гностический компонент* выявляет с точки зрения ученика уровень компетентности педагога как специалиста, *эмоциональный* позволяет выявить степень симпатий ученика к учителю как личности, *поведенческий* показывает, как складываются реально взаимодействия учителя и ученика. Результаты опроса подвергаются статистической обработке, находится среднеарифметический балл по каждому аспекту. Максимально высокий балл, получаемый педагогом в оценках учеников, заключается в пределах 6 – 8 баллов. В практике такой высокий балл встречался очень редко и не был закреплен за конкретным педагогом. Очевидно, он возможен только для идеального учителя, поэтому была введена оценочная шкала

успешности педагогов в следующих баллах: 1 – 2 (низкие), 3– 4 (средние), 5 – 6 (высокие).

Экспертная оценка учащихся коммуникативной компетентности педагога еще не дает оснований для заключения уровня коммуникативной компетентности педагога, а является информацией для размышлений над причинами не эффективно-го профессионального общения учителя с учениками.

Одним из критериев успешности педагога в профессиональной деятельности традиционно считается наличие педагогических способностей. Однако чаще всего при посещении уроков методистами оценивается не «как?» учитель организует взаимодействие, а «что?» он преподает. Выявляется, в основном, методическая подготовленность учителя к педагогической деятельности.

На следующем этапе исследования возможно использование метода «наблюдение». Наблюдения в процессе взаимодействия педагога с учащимися на уроке можно проводить при помощи различных, разработанных нами, схем наблюдений профессиональной компетентности педагога в том или ином аспекте своей деятельности [5]. Предлагается к применению схема (модификации схемы наблюдений Н.Фландерса, Э.Стоунса, Л.М.Митиной, А.К.Марковой), включающая для наблюдений параметры, позволяющие отслеживать во взаимоотношениях с учащимися тактику и стратегию коммуникативного поведения педагога, умения организации взаимодействия на разных уровнях профессионального общения, реализуемые различные педагогические способности на разных этапах урока.

Специально разработанная нами «Схема наблюдений педагогических способностей» предполагает наблюдение проявлений в профессиональной деятельности учителя организаторских, дидактических, прогностических, научно – познавательных, управленческих способностей. Организационный момент (определение цели, задач, основных этапов урока) является

важным мотивирующим моментом урока для дальнейшего плодотворного взаимодействия с учащимися. От четкой структурированности, логичной выстроенности, доступности учебного материала с учетом актуального развития учащихся, зависит психологический настрой учащихся на принятие учебной задачи. На этапе непосредственного взаимодействия педагога с учащимися отслеживаются умения педагога создавать продуктивную атмосферу совместных действий посредством проявляемых управленческих, суггестивных, экспрессивных, рефлексивных, децентрационных способностей. Продуктивная атмосфера урока организуется посредством мотивирования учащихся, предъявления учебной информации с учетом всех каналов восприятия учащихся (аудиального, визуального, кинестетического), стимулирования учителем инициативности учащихся, самостоятельности суждений, высказывания собственных идей. Отслеживаются реакции учителя на высказывание учениками критических суждений, на их инициативность, насколько учитель проявляет понимание затруднений учащихся и оказывает по мере необходимости поддержку, умения принимать и развивать идеи учащихся, приобщать их тактично к своему опыту. Критерием успешности профессиональной деятельности следует считать умения педагога проявлять рациональную, эмоциональную и действенную эмпатию, используя вербальные и невербальные средства общения. Умелая организация продуктивного взаимодействия с учащимися посредством реализации всех необходимых способностей исключает возможность нарушения дисциплины. Схема предусматривает также отслеживание реакций учителя на нарушения дисциплины. Предусматриваются наблюдения коммуникативной культуры педагога – нормативности и точности словоупотреблений, умения слушать и слышать.

Содержание возможных затруднений педагога в управленческом аспекте (гностический компонент деятельности)

может быть конкретизировано при наблюдении за деятельностью с использованием «Схемы наблюдений по управлению учителем познавательной активностью учащихся», умений учителя активизировать мыслительную деятельность учащихся. Проблема формирования таких качеств мышления ученика как оригинальность, гибкость, пластичность, экономичность, критичность, творчество и т.д. остается пока еще актуальной вследствие недостаточной компетентности педагогов в этом аспекте своей деятельности. Отсутствие знаний о структуре, качествах мышления, способах активизации мыслительной деятельности учащихся, отсутствие навыков развития рефлексивных умений учащихся снижает результативность деятельности педагога. Наблюдения показывают, что урок часто проходит на уровне репродуктивной работы, формирующей навыки и умения, не предполагающей формирование аналитических умений учащихся. Полученные посредством наблюдений результаты позволяют расширить содержание карты затруднений учителя, систематизировать причины затруднений и планировать индивидуальную работу с педагогом по развитию умений активизации мыслительной деятельности учащихся.

Результаты наблюдений можно конкретизировать посредством опроса педагога. «Опросник для учителя», предъявляемый ему после проведенного урока, позволяет выявлять рефлексивные умения педагога, уровень психолого-педагогической компетентности. Учителю предлагается оценить свою активность на уроке и соотнесенность темпа урока с уровнем актуального развития учащихся, обоснованности применяемых методов, самооценку урока, своего психического состояния, своих коммуникативных умений.

«Схема наблюдений организации профессионального общения»: организационно – деятельностного (поведенческого) аспекта и эмоционально – личностного (эмоционального) аспекта позволяет выявлять затруднения, обусловленные ин-

раиндивидуальными и интериндивидуальными качествами педагога, проявляемыми на мезоуровне и микроуровне общения. *Интериндивидуальные* качества проявляются в умении организовывать совместную деятельность, устанавливать контакт с учащимися на мезоуровне общения, с учетом базовых мотиваций подростков, обусловленных типологическими особенностями, сенситивности педагога к личностным особенностям и способам обучения каждого ученика.

Интраиндивидуальные качества педагога проявляются в умении устанавливать в процессе совместной деятельности диалог конкретно с тем или иным учеником. Наблюдения микроуровня общения позволяют фиксировать используемые учителем способы и средства общения (вербальные и невербальные), что составляет тактику его коммуникативного поведения. Стратегия же конструктивного коммуникативного поведения заключается в умении при помощи стимулирующих, поддерживающих, активизирующих, направляющих вербальных стимулов, а также при помощи поддерживающей мимики, доброжелательного тона голоса устанавливать диалог с учеником, помогая ему, таким образом, в проявлении его собственной активности. Фиксируются также умения учителя стимулировать инициативу учащихся, оказывать поддержку (эмоциональную и рациональную) в самовыражении, что возможно при наличии способности понять и принять глубинные переживания подростка, определяемые его базовой мотивацией (например, повышенное чувство тревожности в определенных ситуациях, конкретные способы достижения целей, особый смысл некоторых выборов и поступков). Отслеживаются в процессе взаимодействия способность в любом сопряженном акте общения вести себя, не снижая самооценку ни свою, ни подростка, способы позитивного эмоционального реагирования педагога, проявляемые в голосе, мимике, позе.

В психологии взаимоотношений эмоциям отводится большая роль. С.Л.Рубин-

штейн полагал, что «... Всякая реальная эмоция обычно включает в себя единство аффективного и интеллектуального, переживания и познания. ...Эмоциональность эмоций регулирует и детерминируемую иными моментами деятельность человека; она делает человека более или менее чувствительным к тем или иным побуждениям, ...обуславливает темп деятельности». Позитивная эмоциональная реакция учителя существенно влияет на мотивацию деятельности учащегося, достижение согласия, понимания, позволяет ученику получать обратную связь во взаимодействии и корректировать свое поведение,

поэтому целесообразно отслеживать эмоциональную компетентность педагога в отражении и проявлении чувств учащихся по описанным Р.Каркуффом уровням компетентности.

Напряженность в общении и дистантность во взаимоотношениях учителя с учениками возможна вследствие нежелания учащихся взаимодействовать на предлагаемом педагогами уровне общения, неприятия предлагаемой формы подачи учебной информации. С целью выявления желаемого учащимися общения возможно использование опросника для учащихся [Таблица №1]

Таблица № 1. Опросник для выявления удовлетворенности учащихся общением в процессе учебной деятельности

Вопросы	Варианты ответов
1.Если ты не усваиваешь материал урока, к кому ты обращаешься за помощью?	а) разбираюсь сам; б) обращаюсь к учителю; в) обращаюсь к друзьям;
2.Какую форму урока ты предпочитаешь?	а) форму беседы; б) лекции; в) классического урока;
3.Часто ли тебе хочется общаться с учителем после урока?	а) часто; б) редко; в) никогда;
4.Обсуждаешь ли ты с учителем личные проблемы?	а) часто; б) редко; в) никогда;
5.Есть ли учитель, являющийся для тебя авторитетом?	а) да; б) нет;
6.Чье мнение для тебя важнее?	а) учителя; б) родителей; в) друзей; г) свое;

Опросник, предъявляемый старшеклассникам, позволяет выявлять причины дистантности в общении старшеклассников с педагогами, объясняет причины нежелания переходить на уровень общения - взаимообмена опытом. Результаты опроса позволяют педагогам вносить коррективы в применяемые методические приемы, переосмысливать свое отношение к организации ситуации педагогического общения.

Описанные нами подходы позволяют наблюдать затруднения учителя в организации профессионального общения, но пока еще не выявляют причин лично – обусловленных затруднений.

На следующем этапе исследования предлагаем использовать экспертную оценку *характерологических свойств личности* педагога. Многие исследователи высказывали мнения, что, вероятно, причина затруднений педагога в общении заключается в личности педагога [А.А.Бодалев, В.Н.Мясищев, Б.Г.Ананьев, В.М.Минияров и др.] Предпринимались подходы в выявлении причин личностных затруднений педагога с позиций транзактного анализа, с позиций интроверсии – экстраверсии. Затруднения связывались с отсутствием педагогической направленности в структуре личности, с отсутствием тех или иных педагогических умений.

Традиционно среди индивидуально – психических особенностей партнеров, оказывающих наибольшее влияние на общение и вызывающих в случае несоответствия ему затруднения, чаще всего отмечается коммуникативность (общительность), контактность, локус контроля и т. д. К индивидуально – психологическим факторам, вызывающим затруднения в общении как с позиций говорящего, так и с позиций слушающего относят когнитивный стиль. Считается, что затруднения вызываются низким уровнем эмоциональной регуляции, проявляемой в неконтролируемой реакции партнеров друг на друга в ситуации общения, и что индивидуально – психологические особенности, включающие интеллектуальные, аффективные (эмоциональные), волевые поведенческие личностные проявления могут как облегчать, так и затруднять общение. В то же время, как раз волевые поведенческие проявления личности изучены не достаточно и требуют своего исследования. Причиной недостаточности таких исследований, вероятно, является отсутствие методик, позволяющих диагностировать характерологические свойства личности, проявляющиеся в отношении к людям, в отношении к деятельности, в отношении к своим возможностям, в отношении к коллективу, в отношении к себе, в отношении к критике, в отношении к предъявлению волевых усилий. Следует отметить, что методики К.Леонгарда и А.Е.Личко, разработаны для клинической практики. Эта особенность методик отмечается также и И.А.Зимней.

В ходе выявления состояния профессионального общения педагога с учащимися в его образовательной деятельности предлагается к использованию диагностическая методика В.М.Миниярова [7], позволяющая определять *характерологические свойства личности, обуславливающие успешность или неуспешность многих сторон деятельности, влияющие на индивидуально-типологические особенности социально – психологического взаимодействия личности с другими*. Если методики К.Ле-

онгарда и А.Е.Личко предполагают самодиагностику, что практически невозможно по отношению к педагогам в силу их защитных реакций, загруженности и многих других причин, то при диагностике «Социально – психологического типа личности» используется экспертная оценка, что увеличивает возможность достоверности получаемой информации.

С целью выявления возможных устойчивых внутриличностных характерологически - обусловленных затруднений в педагогической деятельности возможно использование также и ряда диагностических методик, предполагающих самооценку:

«Диагностика уровня эмоционального выгорания» (Разработана В.В. Бойко [9, с.161]).

Эмоциональное выгорание – выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Это приобретенный стереотип эмоционального, чаще профессионального поведения. Считается, что «выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Методика предполагает диагностику фаз, включающих ряд параметров:

1). Напряженность:

а) переживание психотравмирующих обстоятельств;

б) неудовлетворенность собой;

в) загнанность в клетку;

г) тревога и депрессия;

2). Резистенция:

а) неадекватное избирательное эмоциональное реагирование;

б) эмоционально – нравственная дезориентация;

в) расширение сферы экономии чувств;

г) редукция профессиональных обязанностей;

3). Истощение:

а) эмоциональный дефицит;

б) эмоциональная отстраненность;

в) личностная отстраненность;

г) психосоматические, психовегетативные нарушения;

Возможно использование методики «Алекситимическая шкала», адаптированной в институте В.М.Бехтерева [9, с.153]

Алекситимия определяется учеными-медиками как сниженная способность в вербализации эмоциональных состояний, и в тоже время как характеристика личности с особенностями в когнитивно – аффективной сфере, которые заключаются:

а) в трудности в определении и описании собственных переживаний;

б) в сложности в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями;

в) в сниженной способности к символизации – бедности фантазии и воображения;

г) в фокусированности на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях.

Возможно также и использование методики самооценки психических состояний (по Г.Айзенку) предполагающей самооценку:

а) уровня фрустрации;

б) агрессивности;

в) тревожности;

г) ригидности.

Таким образом, в диагностических подходах к проблеме затруднений в профессиональном общении необходимо получение максимально широкой картины причин затруднений педагогов:

- информация, получаемая по каналу обратной связи, позволяет выявить причины дистантности во взаимоотношениях учителей и учащихся, вызванных, возможно, разной степенью компетентности педагогов в гностическом, эмоциональном и поведенческом аспектах взаимодействий;

- аспекты коммуникативной компетентности педагога, возможно, обуславливаются характерологическими свойствами личности и, в свою очередь, обуславливают эффективность общения на мезоуровне и микроуровне общения;

- схемы наблюдений позволяют фиксировать успешность или неуспешность педагога в осуществляемой им стратегии и тактике профессионального общения, а также выявлять причины неуспешности;

- диагностика характерологических свойств личности позволяет выявлять устойчивую систему отношений личности, которые, в свою очередь, позволяют объяснять стратегию и тактику коммуникативного поведения.

Изучение затруднений в профессиональном общении педагога позволяет увидеть детерминированность положительного или отрицательного влияния определенных характерологических свойств личности на выбор продуктивных способов общения учителя с учениками.

С целью выявления затруднений педагогов в профессиональном общении, осмысления причин затруднений и организации коррекционной поддержки педагогов с учетом их личностных особенностей необходимо провести исследование, которое позволит в последующем подойти к разработке коррекционной программы, направленной на развитие профессионального общения педагогов.

Для этого необходимо решить ряд организационных задач:

- изучить степень овладения уровнями профессионального общения педагогами с разными характерологическими свойствами личности;

- осмыслить и систематизировать причины и характер затруднений в профессиональном общении педагогов с разными характерологическими свойствами личности;

- разработать коррекционную программу профессионального общения педагогов с учетом их затруднений, обусловленных свойствами характера.

В ходе исследований можно использовать методы, подробно описанные в учебно – методическом пособии: Ионова В.Е. Диагностика и коррекция профессионального общения педагогов в образовательной деятельности. – Самара, 2000. К этим методам можно отнести:

1. Опрос учащихся с целью получения «обратной связи».
2. Экспертную оценку.
3. Беседу с учителями и учащимися.
4. Тестирование учителей.
5. Наблюдения на уроке по специально разработанным схемам.
6. Эксперимент.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бабушкин Г.Д.* Коммуникативная компетентность в управлении деятельностью. // Экспериментально – прикладная психология. – Омск: 1994. № 1.
2. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. – М., Сов. Педагогика., 1976.
3. *Бодалев А.А., Ковалев Г.А.* психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика, 1992. № 5 – 6.
3. *Грехнев В.С.* Культура педагогического общения. – М., 1990.
4. *Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В.* Диагностика и развитие компетентности в общении. – Киров., Эниом. 1999. 69 с.
5. *Ионова В.Е.* Диагностика и коррекция профессионального общения педагогов в образовательной деятельности (учебно – методическое пособие). – Самара, Изд – во Сам ГПУ, 2000. 103 с.
6. *Ломов Б.Ф.* Проблема общения в психологии. – В кн. Проблема общения в психологии. – М., Наука, 1981. С. 3 – 24.
7. *Миняров В.М.* Диагностико – коррекционная работа учителя.- Самара, 1996.
8. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. – М., Дело, 1994. 214 с.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «Бахрах», 1998. – 672 с.
10. Проблема общения в психологии. – М., 1992.
11. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. 416 с.

PROBLEM OF TEACHERS PROFESSIONAL COMMUNICATION

© 2002 V.E. Ionova

Samara State Pedagogical University

This paper examines the problem of teachers professional communication approaches and methods of assessing teachers success and problemating areas of his/her professional communication with students.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВНИМАНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

©2002 Н.В. Федюнина

Самарский государственный педагогический университет

В статье раскрываются особенности формирования внимания на различных этапах школьного детства, описываются основные концептуальные подходы к пониманию феномена внимания, анализируются условия и способы развития внимания учащихся различных возрастных групп.

До настоящего времени проблема развития внимания у школьников различных возрастных групп остается открытой. Несмотря на значительные усилия педагогов, школьных психологов и относительно доступность психолого-педагогической литературы по данной проблеме, процесс развития внимания в школьном возрасте, по данным психологических исследований, продолжает носить стихийный характер (Ахутина Т.В., Прихожан А.М., Пылаева Н.М., и другие), в результате чего, процентное соотношение количества ошибок по невниманию в работах школьников с возрастом ни только не снижается, но даже возрастает. От учащихся требуют быть внимательными, но не учат, как это делать.

Причина данной проблемы кроется в выборе конкретных путей и методов воспитания внимания. При этом средства воспитания внимания, предлагаемые разными авторами, определяются их общим пониманием феномена внимания.

Концептуально, до настоящего времени в психологии не существует однозначного подхода к содержанию понятия внимания. Основная проблема состоит в том, является ли внимание следствием других психических процессов или самостоятельным психическим процессом. Таким образом, существуют две основные гипотезы о природе внимания. Каждое из направлений представлено с одной стороны школами Н.Ф. Добрынина, В.П. Зинченко, И.В. Страхова, с другой стороны - школой П.Я. Гальперина (Талызина Н.Ф.,

Подольский А.И., Бурменская Г.В., Ждан А.Н., Кабыльницкая С.М., Карпенко Н.П., Осипова Н.Р. и другие).

В рамках первого направления было сделано не мало открытий теоретического и прикладного характера. Так Н.Ф. Добрыниным было сформулировано определение внимания как направленности и сосредоточенности на объекте, имеющем для личности определенную значимость, вошедшее во многие учебники по психологии. Под его руководством экспериментально исследованы и описаны виды внимания и его основные свойства, классифицированные в последствии И.В. Страховым. Однако, традиционный подход раскрывает лишь интенциональную функцию внимания, не учитывая в достаточной степени его контролирующую функцию (Н.Ф. Добрынин, В.И. Страхов, Б.Г. Ананьев и другие). При этом процесс управления развитием данного феномена сводится к перечню общих рекомендаций, благотворно влияющих на развитие всех психических процессов, в том числе и внимания, не затрагивая его специфичности. А так как в русле традиционного подхода пути воспитания внимания неспецифичны, они часто связываются либо с воспитанием у школьников личностных качеств, таких как сознательное отношение к занятиям, развитие воли, настойчивости, твердости характера (Б.Г. Ананьев, 1946; Ф.Н. Гонаболин, 1972; Н.П. Диева, 1968; М.С. Горбач, 1952; Н.Ф. Добрынин, 1955; И.Б. Строков, 1972; М.Н. Шардаков, 1965 и другие); либо с особой (правиль-

ной) организацией учебной деятельности учащихся, педагогическим мастерством учителя и важностью разработки адекватной методики проведения уроков (А.С. Бородулина, 1958; В.И. Страхов, 1961; М.Н. Шардаков, 1965; Н.П. Ансимова, 1990; О.Ю. Ермолаев, 1987 и другие). При этом авторы полагают, что эти разнообразные условия позволяют развивать полноценное внимание школьников. Однако при анализе данных указаний можно заметить их явную универсальность и неспецифичность.

Например, Б.Г. Ананьев большое значение в развитии и воспитании внимания у детей справедливо придает совместной деятельности взрослых и детей. Он отмечает, что произвольное внимание школьника воспитывается всей учебно-воспитательной жизнью школы и семьи. Так, например, воспитание произвольного внимания в начальной школе, по мнению автора, «...осуществляется посредством ряда мер первоначальной мобилизации внимания в учебной работе, поддержания и активизации внимания, связанных с общей системой воспитания воли учащихся». [1, с.22]. Наряду с волей, Б.Г. Ананьев отмечает, что интерес является также важным источником воспитания произвольного внимания. «Школьник, заинтересованный предметом, обращает на него свое внимание, сосредотачивается на нем и может длительно работать над этим предметом» [1, с.23]. Автор предупреждает от переоценки роли интереса в обучении, отмечая, что ученик должен уметь работать и над таким материалом, который его не заинтересовал. Только «... сочетание воли и интереса образует внутренне основание произвольного внимания». [1, с.23]. Одним из главных источников развития произвольного внимания школьников Б.Г. Ананьев считает воспитание личности ученика в целом. Он отмечает, что степень развитости форм внимания находится в прямой зависимости от руководства деятельностью ребенка со стороны воспитателей: и, что в процессе своего формирования и развития внимание проходит известный закономерный

путь становления, отражающий общий характер развития личности. Изменение реальной основы психического развития ребенка, как считает Б.Г. Ананьев, требует изменения и в организации внимания. «Если в младших классах взрослые формируют внимание ребенка и лишь активизируют деятельное участие самих детей в этом отношении, то в старших классах подростки, ... должны уметь сами работать над повышением уровня своего внимания, сами отвечать за его рабочее состояние. Взрослые должны с большим тактом лишь помогать росту самостоятельности их внимания». [1, с. 32]. Кроме того, Б.Г. Ананьевым описан комплекс конкретных рекомендаций для учителя, помогающих правильно организовывать внимание учащихся на уроке. Это и способ организации урока и качество преподавания учителя и умение организовать работу учащихся и многое другое. «В распоряжении педагога имеется множество разнообразных средств поддержания и активизации внимания учащихся на уроке. В этой системе средств особенное значение приобретают: а) понятность и живость изложения учителя; наглядность в приемах преподавания и действенность учения (лабораторные занятия, самостоятельная работа на уроке при подготовке к опросу); в) опрос, обращенный первоначально к классу, затем к отдельному ученику; г) упражнение на нахождение пропущенных ошибок или выделение существенного в усвоении; д) оценочные обращения учителя к учащимся, замечания, стимуляция соревнования на уроке и т.д.» [1, с.69]. Правда, этим конкретным рекомендациям автор не придает большого значения, видя главную причину развития внимания школьников в воспитании личности в целом. К сожалению, автор пытается показать неспецифичность как самого феномена внимания, так и средств, направленных на его воспитание.

Ф.Н. Гоноболин отмечая в своей работе [11], что внимание школьников развивается в упражнениях, раскрывает определенную систему условий для развития внимания. Большое значение, по мнению

автора, имеют внешние условия, благоприятные для продуктивных учебных занятий (отсутствие отвлекающих раздражителей, соблюдение гигиенических условий и т.п.). Для воспитания произвольного внимания автор рекомендует развивать познавательные интересы школьника, расширять круг его представлений. Важным условием привлечения и поддержания внимания Ф.Н. Гоноболин считает хорошую организацию урока (добросовестная подготовка учителя, своевременное сообщение цели урока и т.п.). Для привлечения произвольного внимания, по мнению автора, большое значение имеют содержание учебного материала и форма его подачи, а именно: живость, яркость, сопровождение иллюстрациями и тому подобное. Большое значение для развития внимания автор отводит пониманию учеником того, чему его учат. «Для развития произвольного внимания ученика надо воспитывать у него сознательное отношение к учению, чувство долга, ответственность за свою работу и поведение... Произвольное внимание особенно зависит от характера и воли ребенка.» [11, с.175].

К сожалению, все эти прекрасные советы ограничиваются указанием на то, что необходимо сделать, но не раскрывают способов как это сделать, как организовать предлагаемые условия для того, чтобы они достигли своей цели.

В.И. Страхов [25] утверждает, что внимание необходимо воспитывать не как отдельный психический процесс, а в плане психологии личности, мышления и характера школьников, на основе глубокой связи внимания со многими сторонами личности. «Внимание учащихся следует воспитывать путем рациональной организации их учебной деятельности и формирования у них различных умственных операций,... а так же путем формирования познавательных интересов учащихся.» [25, с.18]. Более общих рекомендаций для воспитания внимания трудно найти.

Итак, в традиционном подходе к определению феномена внимания отсутствует как специфика данного феномена, так и специфические способы его развития.

Методологической основой другого направления является созданное П.Я. Гальпериным, на основе положений Л.С. Выготского об интериоризации психической деятельности, определение внимания как автоматизированного, идеализированного и свернутого действия контроля за деятельностью, развиваемое в русле теории планомерного и поэтапного формирования умственных действий. Не каждый контроль есть внимание. «Пока контроль остается внешним, предметным развернутым действием хотя бы в уме, он есть процесс контроля и сам требует внимания, которое прежде сложилось. Но вот когда контроль становится, во-первых, обязательно идеальным действием, во-вторых, когда он сокращается и автоматизируется, - вот тогда он для нашего наблюдения, как внешнего, так и внутреннего, то есть самонаблюдения, выступает как внимание». [8, с. 280]. В рамках этой теории, ставшей методологической основой многих научных исследований, была выделена и описана система условий полноценного формирования умственного действия контроля; операционально обозначены этапы становления данного явления; описаны различные типы схем ориентировочной основы действия как системы условий для полноценного формирования действия, а так же их связь с типами обучения; обозначены пути становления сокращенных и обобщенных форм внимания.

Понимание П.Я. Гальпериным внимания как идеального, автоматизированного и сокращенного действия контроля, раскрывающее специфичность и конкретность данного явления, позволило автору на базе теории поэтапного формирования умственных действий создать конкретную методику формирования внимания школьников, экспериментально примененную во многих научных исследованиях (Ф. Бунде, 1978; С.Л. Кабыльницкая, 1970; Н.П. Карпенко, 1980; Э. Левицка, 1977; Т.Н. Мельничук, 1974; Н.Р. Осипова, 1968 и других).

Процедура формирования умственного действия обеспечивает сначала раз-

вернутую отработку действия контроля на всех этапах становления, включая создание мотивационной основы действия и схемы ООД (ориентировочной основы действия), отработку действия на материальном уровне, уровне громкой речи, а также на уровне внешней речи про себя и во внутренней речи, постепенно доводя формируемое действие контроля до идеальной, сокращенной и автоматизированной формы, после чего подключение сформированного действия к основной деятельности придает ей новое качество: из невнимательной превращает во внимательную.

По мнению С.С. Левитиной, факт выявления конкретных операций обнаружил принципиально новую сторону в процессе управления вниманием, так как раньше традиционно считалось, что для развития внимания достаточно организовать деятельность школьника извне. Таким образом, впервые в истории психологии и педагогики была осуществлена реальная попытка сделать управляемым сложнейший процесс формирования внимания.

Основное преимущество школы П.Я. Гальперина в отношении проблемы внимания заключается в психолого-педагогическом аспекте изучения этой проблемы. Выделив внимание в отдельный психический процесс и описав конкретный механизм становления этой функции, П.Я. Гальперин впервые показал возможность планомерного, а не стихийного развития внимания с заранее заданными свойствами.

Пик в изучении способов воспитания произвольного внимания приходится на 60-е годы. В начале 70-х годов, методики развития внимания, имеющие описательный характер исчерпывают себя, так и не решив данную проблему. Начиная с 80-х годов, изучение вопросов воспитания внимания у школьников общеобразовательных школ, в психолого-педагогическом аспекте практически не ведется: за последние 20 лет опубликованы только четыре исследовательские работы (И. Ахтамьянова, 1986, В.П. Вишневская, 1991 и А. Клычев, 1983, Мешерякова Н.В., 1998).

Авторы современных учебников и

пособий по возрастной психологии используют традиционные рекомендации по воспитанию внимания, предложенные ранее (А.А. Петровский, Р.С. Немов и другие).

В настоящее время акцент в изучении феномена внимания смещается в сторону изучения его основных свойств, их индивидуальных, возрастных и половых различий, а также исследования их биологической и социальной детерминации развития (Т.Г. Захарова, Л.А. Лепихова, Н.Н. Лиля, Т.В. Мазур, Т.П. Набатникова, Ю.Т. Рождественский, Е.М. Самущенко, Г.М. Угарова, В.Й. Чапас и другие). Появляются работы, в которых воспитание внимания рекомендуется проводить через развитие его основных свойств. Но данный подход опять не решает проблему развития произвольного внимания.

В дальнейшем, на основании ТПФ группой педагогов и психологов был создан программированный учебник по русскому языку для 3-4 классов, как инструмент, позволивший управлять не только индивидуальным, но и коллективным вниманием школьников на уроке. Но, как справедливо отмечает С.С. Левитина, данный способ формирования внимания не может стать массовым до тех пор, пока проблема формирования внимания не вписана в общий контекст учебной деятельности.

В исследованиях С.Л. Кабыльницкой (1970-1974 г.г.) был определен сензитивный возраст для формирования внимания, а именно – учащиеся 3 классов, как возраст, когда дети уже достаточно владеют навыками учебной работы, а ошибки по невниманию у них не приобрели пока еще обобщенного характера.

В настоящее время практически психологи отмечают, что третьеклассники, имеющие недоразвитие функций контроля, не всегда принимают данный способ коррективы внимания, так как он связан с привычным для них учебным материалом.

Одну из причин сложившейся ситуации мы видим в изменении «субъектной», то есть смысловой стороны ориентировочной части познавательного действия (А.И. Подольский, 1987) у современных

третьеклассников, в связи с чем, встает задача поиска новых средств развития внимания третьеклассников, а также поиск возможно нового сензитивного возраста для формирования внимания в современных условиях.

С этой целью было проведено исследование, в котором принимали участие учащиеся 1-х, 3-х и 9-х классов общеобразовательных школ города Самары.

Первоклассники были привлечены для исследования потому, что, по сути, это возраст, стоящий в преддверии вхождения в макроструктуру учебной деятельности; возраст, смены социального статуса, преобразования мотивационной сферы, возраст, не знавший пока ни традиционных учебных задач, ни способов их решения и контроля.

Третьеклассники были выбраны нами по той причине, что это классический возраст для формирования внимания, возраст формирования различных форм учебной работы и умственной деятельности детей, позволяющий легко овладевать необходимым для эксперимента методом работы с учебной карточкой; возраст, характеризующийся достаточной степенью развития навыков письменной речи и, наконец, возраст, в котором, по определению П.Я. Гальперина, невнимание не приобрело пока обобщенного характера, как у более старших школьников.

Девятиклассники, наоборот, согласно программе школьного обучения, должны находиться на достаточно высокой ступени овладения средствами и способами решения учебных задач, предусматривающей использование таких функциональных действий как анализ, обобщение, контроль, самоконтроль, планирование, рефлексия и тому подобное. Кроме того, в психологической литературе нет описания формирования внимания у школьников данного возраста, так же как и у учеников первого класса.

Выбор данных возрастных категорий был обусловлен еще и тем, что именно они, согласно теории возрастной периодизации психического развития находятся на рубеже возрастов: дошкольник -

младший школьник; младший школьник - подросток; подросток - юноша, когда все изменения психического развития, в том числе и внимания, являясь революционными, а следовательно наиболее глубокими, происходят быстро и за сравнительно короткий срок (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б. и другие), что позволяет нам ожидать наибольшей эффективности процедуры формирования любого умственного действия, в том числе и внимания.

Основой для определения возрастных границ младшего школьного возраста служит время обучения детей в начальной школе. Внимание учащихся первых классов в начале учебного года во многом сходно с особенностями внимания старшего дошкольника. С поступлением ребенка в школу в его жизни происходят существенные изменения, коренным образом меняется социальная ситуация развития, начинает формироваться учебная деятельность, которая со временем становится для младшего школьника ведущей. Функции сознания интеллектуализируются и становятся произвольными.

Преобладающим видом внимания первоклассника, М.В. Гамезо считает непроизвольное: "Реакция на все новое, яркое, неожиданное сильна в этом возрасте. Ребенок не может еще управлять своим вниманием и часто оказывается во власти внешних впечатлений." [6, с. 172]. Даже при сосредоточении внимания, учащиеся не замечают главного, существенного. Это объясняется особенностями их мышления. Наглядно-образный характер мыслительной деятельности приводит к тому, что учащиеся все свое внимание направляют на отдельные, бросающиеся в глаза предметы или признаки. Возникающие в сознании детей образы, представления, вызывают сильные переживания, которые оказывают тормозное влияние на мыслительную деятельность. Поэтому, если суть предмета не находится на поверхности, если она замаскирована, то младшие школьники и не замечают ее. Внимание младших школьников тесно связано с мыслительной деятельностью, поэтому,

как считает М.В. Гамезо, первоклассники не могут сосредоточиться на неясном. Они быстро отвлекаются и начинают заниматься другими делами. Ребенок быстро реагирует на то, что его интересует, что связано с его потребностями.

Как показывают исследования Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева и других, развитие произвольного внимания в случае грамотного руководства этим процессом, может в первые годы обучения происходить довольно интенсивно.

А.М. Прихожан [24, с. 88] отмечает, что в младшем школьном возрасте в центр психического развития ребенка выдвигается формирование произвольности всех психических функций. На это же указывают и исследования В.В. Давыдова [14].

На протяжении всего младшего школьного возраста ребенок учится управлять своим вниманием, происходит это медленно и постепенно, однако, по мнению А.М. Прихожан, требования, предъявляемые к развитию функций внимания с первых дней пребывания в школе, предполагают уже достаточно высокий уровень развития произвольности внимания. Более того, на протяжении первых лет обучения эти требования по сути не меняются. "Развитие произвольности как специальная задача ни учителями, ни родителями, как правило, не ставится - они требуют от ребенка быть внимательным, никаким специальным образом не воздействуя на формирование этих качеств." [24, с. 88]. Указанное противоречие приводит к тому, что произвольное внимание, по мнению автора, развивается стихийно, причем, часто процесс развития подменяется стереотипным приспособлением к условиям учебной деятельности.

Понарядова Г.М. (1982 г.) с помощью лонгитюдного метода изучая развитие таких свойств внимания как его устойчивость, распределение и переключение у детей с различной школьной успеваемостью в 1-4-х классах обнаружила, что стихийное формирование произвольного внимания в наибольшей степени страдает у тех детей, которые уже в первом классе являются слабоуспевающими

или плохо подготовленными к школе.

Н.В. Репкина (1983 г.) делает в своем исследовании важный вывод о том, что в процессе обучения в начальной школе происходит не столько развитие механизма целенаправленного, сколько приспособление к концу третьего класса к стандартным условиям обучения со стандартными задачами и способами их решения, что обеспечивает автоматическое выделение в ходе работы усвоенных целей действия. У детей не формируется умение контролировать себя.

Что касается учеников 9 класса, то, согласно данным возрастной периодизации развития они являются старшими подростками.

По данным М.С. Горбач (1987 г.) девятиклассники уже сами достаточно хорошо организуют свое внимание и добавочные стимулы для них не являются необходимыми.

По данным Н.В. Лавровой (1965 г.), для старшеклассников характерно дальнейшее развитие всех видов и свойств внимания. У них преобладает произвольное внимание, обусловленное необходимостью решать сложные задачи в течении длительного времени. Устойчивость и сосредоточенность этого вида внимания, по мнению автора, все больше определяется у старшеклассников осознанием значимости решаемых ими учебных и жизненных задач. В связи с дифференцированностью интересов старшеклассников к определенным наукам и видам деятельности, возрастает избирательность их внимания. К тому же, как считает Н.В. Лаврова, старшеклассник вырабатывает у себя привычку быть внимательным в любом деле, произвольно направляя сознание на познание сущности явлений.

Н.П. Ансимова [2] пишет, что "в подростковых классах заметно возрастает способность к продолжительной интенсивной работе. Уже нет такой жесткой зависимости деятельности школьника от управления вниманием класса со стороны учителя. Втянувшись в работу, подросток может достаточно длительное время заниматься не отвлекаясь. О повышении

функциональной эффективности внимания свидетельствует, например, снижение ошибок внимания, связанных со слабостью его контрольных функций, со случайными «проглядами»». [2, с.14]. По мнению автора на юность и зрелость приходится вершина развития внимания.

Участие в исследовании школьников различных возрастов, потребовало создания особого диагностического и методического инструментария для изучения успешного формирования у них действия умственного контроля.

Для начала в нашем исследовании было проведено изучение особенностей стихийного развития внимания у школьников трех возрастных категорий, описанных выше. В первом классе материал исследования был игровой, включающий в себя картинки на нахождение отличий, поиск одинаковых изображений во множестве подобных, а так же поиск скрытых изображений в «зашумленном» рисунке. Учащимся третьих и девярых классов в качестве диагностического материала были предложены письменные тексты разного уровня сложности, впервые описанные для данной цели А.И. Подольским и Н.П. Карпенко [18]: списывание правильного текста; диктант; исправление ошибок в тексте; переписывание текста с исправлением ошибок; исправление ошибок в тексте по предложенному образцу.

В целом, анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы, справедливые для каждой возрастной группы испытуемых:

1. Количество и характер ошибок, допущенных учащимися в замерах, свидетельствует о недоразвитии у них контролирующей функции внимания независимо от возраста. Об этом же говорят и способы выполнения учащимися предложенных заданий. Они носят стихийный характер во всех трех возрастных категориях.

2. Для успешного выполнения данных типов заданий на невнимательность, необходима была интеграция двух видов ориентировки: ориентировки на «смысловые единицы» объекта и ориентировки на «графические единицы» объекта. Эти два

вида ориентировки могут существовать у ребенка как, дополняя друг друга, так и, находясь в антагонистических отношениях, когда, опираясь, например, на графические ориентировки объекта, ребенок игнорирует или не замечает его смысловые ориентировки. Особенности поведения детей всех трех возрастных групп и характер ошибок позволяют нам констатировать наличие у них недостаточной интеграции двух видов ориентировки в следствие стихийного характера формирования контролирующей функции внимания.

3. Формирование внимания у школьников носит стихийный характер, о чем свидетельствует отсутствие у многих из них средств ориентировки на смысловые единицы объектов независимо от возраста.

4. В целом действия испытуемых характеризуются как некритичные, а в первом классе и неосознанные, так как дети не могут дать словесный отчет о том, как они выполняли привычные для них игровые задания и объяснить, почему они поступают так, а не иначе; а так же верно оценить результаты действия, указать ошибки и способы их устранения.

На основании полученных результатов исследования нами была организована процедура формирования внимания у учащихся трех возрастных групп, «лидеров» по невнимательности: в первом классе на материале игровых заданий, в третьем и девярых классах – на учебном материале, являющимся привычным для учащихся этих возрастов. Формирующая процедура строилась по третьему типу ориентировки, т.е. проблемным способом и по алгоритму, справедливому для широкого спектра сходных задач.

Таким образом, умственное действие контроля в I классе имело следующий операциональный состав:

- а) ознакомление с общей структурой анализа объекта;
- б) определение направления движения по объекту;
- в) вычленение «единиц» анализа по направлению от самых крупных до «неделимых»;
- г) поочередное сравнение «единиц»

объекта на подобных изображениях в обратном направлении: от «неделимых» до самых крупных.

В результате овладения системой объективных критериев менялся характер восприятия ребенка: он переходил от глобального нерасчлененного восприятия объектов к аналитическому восприятию с выделением существенных свойств явления.

Умственное действие контроля в 3 и 9 классах имело следующий операциональный состав:

а) ознакомление с общей структурой анализа текста;

б) выделение «смысловых единиц» текста и их образное представление для выявления в тексте смысловых ошибок;

в) определение «единиц» написания текста и их обозначение на этапе материализованного действия;

г) проверка ошибочного текста одновременно по двум аспектам: смысл, написание.

В результате овладения системой объективных критериев характер восприятия становился опосредованным не только действием, но и понятием.

В результате экспериментального исследования нам удалось сформировать полноценное действие контроля лишь у части учащихся.

Наиболее успешными оказались результаты формирования внимания в первом и девятом классах. Так первоклассники экспериментальной группы улучшили свои показатели развития внимания на 64 % относительно первоначальных показателей. В контрольной группе результаты остались практически неизменными. Игровой материал заданий позволил не только удерживать внимание детей в ходе проведения формирующих занятий, но и обеспечил перенос сформированного умственного действия контроля на сходные типы задач, в том числе и учебные. После проведения занятий с «невнимательными» детьми, учителя отмечали их большую включенность в учебный процесс и повышение результативности выполнения учебных заданий.

Подобную картину мы наблюдали и

в девятом классе. Первоначально мы брали учебный материал в качестве формирующего с большим риском, предполагая, что девятиклассники, «уставшие» от подобного рода занятий не примут их с должной включенностью. Оказалось же наоборот, дети, уставшие от своих «вечных» ошибок по невнимательности в письменных работах, от постоянных требований учителей быть внимательными и укоров в своей невнимательности, были рады реальной возможности исправить «безысходную» ситуацию. Девятиклассники оказались самыми замотивированными участниками формирующего эксперимента. Думаю, что здесь сыграл свое значение и тот факт, что подросткам была предоставлена возможность группового участия в нестандартной для них роли участника эксперимента. В итоге девятиклассники экспериментальной группы улучшили свои показатели развития внимания на 90 % относительно первоначальных показателей. В контрольной же группе результаты остались практически неизменными.

Обратная картина проявилась в третьем классе, т.е. с учащимися, чей возраст формирования внимания является хрестоматийным.

Известно, что внимание, как и любое другое умственное действие успешно формируется лишь в значимой для ребенка деятельности. В нашем исследовании было обнаружено, что учебная деятельность перестает быть значимой для учащихся третьих классов, несмотря на то, что традиционно считается ведущей в младшем школьном возрасте. Следовательно, учебный материал не рационально использовать в качестве основного для формирующей стратегии, как это было ранее, т.е. в 70-80-е годы. В ходе формирующего эксперимента третьеклассники охотно принимали лишь игровую часть занятий. Их интерес улетучивался сразу же к моменту начала работы с учебным материалом. В результате показатели по невнимательности у участников экспериментальной группы улучшились лишь на 53 % относительно первоначальных показателей. В контрольной же группе результаты улучши-

лись на 14 %. Таким образом, исключая естественный прирост показателей, мы имеем 39 % улучшения в экспериментальной группе третьего класса, что значительно ниже соответствующих показателей в первом и девятом классах.

Итак, на основании полученных в исследовании данных мы можем констатировать, что сензитивный период для формирования умственного действия контроля у школьников, в современных условиях, оказывается смещен с традиционного возраста для данной формирующей процедуры, а именно - третьеклассников, на учащихся первых и девярых классов.

В исследовании отчетливо проявилось, что необходимым условием формирования умственного действия контроля в школьном возрасте является значимость для учащихся предлагаемого им способа действия, адекватная мотивация и особая личностная позиция, относительно предлагаемого способа действия. Ведь механическое овладение средствами контроля, как отмечал П.Я. Гальперин, недостаточно. Необходимо еще учесть личностных качеств испытуемого, иначе не происходит включения сформированного действия в общую структуру деятельности. Отслеживание долевого участия субъективно-го фактора в процессе становления познавательного действия, в том числе и внимания было проведено в исследовании А.И. Подольского [23], в котором, в структуре ориентировочной деятельности был выделен так называемый надысполнительный компонент как синтетическое личностное образование, определяющее многофакторное отношение субъекта к происходящему процессу и значительно влияющий на полноту включения формируемого действия в структуру деятельности. Это влияние было экспериментально подтверждено в работе Н.П. Карпенко [18]. Данное предположение подтверждается и высказыванием Б.С. Братуся [4] о том, что нельзя рассматривать любой психический процесс только в горизонтальном аспекте деятельностного развития, как это делалось в советской психологии многие годы.

Всякий процесс имеет и вертикаль - духовное и личностное развитие субъекта, образуя постоянный перекресток этих измерений и каждый человек, имея свой собственный "перекресток" способен перемещаться в этом общем пространстве как по оси абсцисс, так и по оси ординат. И то конкретное положение каждой личности, которое она занимает в описанном пространстве, вероятно, во многом определяет степень принятия субъектом экспериментальной задачи, а некоторыми условиями такого принятия могут выступать как личностная значимость формируемого действия, его смысловая наполненность, так и расположение "перекрестка" самого экспериментатора и в личностном и в операциональном планах.

Таким образом мы можем предположить, что любой возраст учащихся может являться чувствительным к процессу формирования внимания, но для этого необходим учет многих факторов, в том числе и значимость для учащихся предлагаемого им экспериментального материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев Б.Г.* Воспитание внимания школьника. М.-Л., 1946. 152 с.
2. *Анимова Н.П.* Внимание. // Познавательные процессы и способности в обучении. / Под ред Шадрикова В.Д. М., 1990. С. 5-30.
3. *Баскакова И.Л.* Внимание дошкольника, методы его изучения. Изучение внимания школьника. М., 1993.
4. *Братусь Б.С.* // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М., 1990.
5. *Бурменская Г.В.* Возможности планомерного развития познавательных процессов у дошкольника. Автореферат дисс. канд. психол. наук. М., 1978. 23 с.
6. Возрастная и педагогическая психология. / Под ред. Гамезо М.В. и др. М., 1984.
7. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. // Собр. соч.: в 6-ти т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5-328.

8. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. М., 2002.
9. *Гальперин П.Я. Кабыльницкая С.Л.* Экспериментальное формирование внимания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. 101 с.
10. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Деятельность и внимание. // А.Н. Леонтьев и современная психология. / Под ред. Запорожца А.В. и др. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. С. 165-177.
11. *Гоноболин Ф.Н.* Внимание и его воспитание. М., 1972.
12. *Горностаева З.Я.* Воспитание внимания у школьников в процессе обучения. М., 1974. 87 с.
13. *Гуткина Н.И.* Основные направления работы с младшими школьниками. // Рабочая книга школьного психолога. / Под ред. Дубровиной И.В. М., 1995. С. 97-120.
14. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986. 240 с.
15. *Добрынин Н.Ф.* Основные вопросы психологии внимания. // Психологическая наука в СССР. : в 2-х т. Т. 1. М., 1959. С. 207-220.
16. *Дормашев Ю.Б., Романов В.Я.* Психология внимания. М., 1995. 352 с.
17. *Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А.* Внимание школьника. М.: Знание, 1987. 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 9).
18. *Карпенко Н.П.* Роль внимания в происхождении и коррекции дисграфий. Дисс. канд. психол. наук. М., 1980.
19. *Леонтьев А.Н.* Ощущение, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста. // Очерки психологии детей. М., 1950. С. 39-76.
20. *Лурия А.Р.* Внимание и память. М., 1975.
21. *Мещерякова Н.В.* Атенционные способности как критерий формирования внимания школьников. / Автореферат дисс. на соиск. уч. степени к.пс.н.. Самара, 1998.
22. *Мещерякова Н.В.* Внимание первоклассника: экспериментальный поиск новых путей развития. // Содержание и формы работы пед. ВУЗов по начальному образованию молодежи в современных условиях. Самара: СамГПУ, 1996.
23. *Осинова Н.Р.* Опыт формирования внимания у умственно отсталых школьников. // Управляемое формирование познавательными процессами. М., 1977. С. 71-79.
24. *Папушкина Л.А.* Психологические особенности внимательности как свойства личности в школьном возрасте. Дисс. канд. психол. наук. М., 1991. 214 с.
25. *Подольский А.И.* Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. М., 1987.
26. *Прихожан А.М.* Младший школьник. // Рабочая книга школьного психолога. / Под ред. Дубровиной И.В. М., 1995. С. 73-97.
27. *Страхов В.И.* Внимание в структуре личности. Саратов, 1969.
28. *Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988. 175 с.
29. Хрестоматия по вниманию. / Под ред. Леонтьева А.Н. и др. М.: МГУ, 1976. 296 с.

PECULIARITIES OF DEVELOPING OF ATTENTION AT DIFFERENT STAGES OF SCHOOL CHILDHOOD

©2002 N.Fedyunina

Samara State Pedagogical University

The article discusses the peculiarities of forming of attention at different stages of school childhood. The basic conceptual approaches to the comprehension of a phenomena of attention are described. The conditions and means of development of attention of learners of different ages are analyzed.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ ЛИЧНОГО ИМЕНИ И УПОТРЕБЛЕНИЕ ЕГО УЧАЩИМИСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ

© 2002 А.К. Абдульманова, Е.А. Минкина

Самарский государственный университет

Ценности ориентации на имя становятся нормой жизни. Ребенок только рефлексировал на то, как реагируют одноклассники, домашние на его имя. Этого не случается с детьми-сиротами. Феномен «Мья» в стенах интерната не дает расти ребенку в личностном отношении и самоощущение не развивается интенсивно. Дети с детства приучены слышать от взрослых фамилию, от сверстников: уничижительную форму или прозвище.

Наша задача: вернуть детям чувство собственного имени и создать благоприятные условия для формирования «личного я» у сверстников с особенностями в развитии.

В возрасте одиннадцати-четырнадцати лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая подвергается социальным воздействиям. Он знает, что он обязан учиться и в процессе учения изменять себя, присваивая коллективные знаки (речь, цифры), коллективные понятия, знания, идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении поведения и ценностных ориентаций. В то же время он знает, что отличается от других и переживает свою уникальность, свою «самость», стремясь утвердить себя в какой-то степени через своё имя. Имя дается ребенку с рождения и характер употребления его в различных ситуациях обуславливает манеру поведения ребёнка, влияет на развитие его как личности. Поэтому необходимо обучать детей со школьной скамьи формами употребления имени в различных стилях общения. Этому можно обучать как дома в процессе общения, так и в школе, но можно научить детей через понимание имен определенных героев литературных произведений.

Ребенок, поступивший в школу, должен перейти от «собственной программы» обучения речи к программе, предлагаемой школой. Речевое отклонение предполагает не только богато представленное разнообразие используемых слов, но и осмысленность того, о чем идет речь. Осмысленность обеспечивает знание, понимание того, о чем идет речь, и овладение

значениями и смыслами словесных конструкций родного языка.

Основная функция речи - общение, сообщение, то есть, как принято говорить, коммуникация. В начальной школе ребенок в силу своей зависимости от взрослого начинает противостоять ему: появляются «Я сам, Я не хочу!» Взрослые, естественно, перестраиваются под стиль общения с ребенком во взрослой манере. В семье используются известные всем стили воспитания, общения:

авторитарный, либерально-попустительский подразумевает общение с ребенком на принципе вседозволенности, отчужденный стиль отношений подразумевает глубокое безразличие взрослых к личности ребенка. В таких семьях ребенка редко называют по имени. Перечисленные стили общения характерны для полных семей. Для детей, обучающихся в спецшколе-интернате, характерны другие стили общения. Дети, попадающие в детские дома и школы-интернаты, как правило, имеют непростые показатели в своем биографическом прошлом и в истории своих болезней (анамнезе). Выявляется задержка психического развития, общее нарушение речи, девиантное поведение, социальная дезадаптация. Растущий в условиях учреждений интернатного типа ребенок, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Неправильно формирующийся опыт общения приведет к тому, что ребенок очень рано начинает

занимать негативную позицию по отношению к другим.

Особая проблема - феномен «Мы» в условиях детского дома. В закрытом учреждении у детей возникает своеобразная идентификация друг с другом. В нормальной семье всегда есть фамильное «Мы» - чувство, отражающие причастность именно к своей семье. Это очень важная, организующая и эмоциональная, нравственная сила, которая создает защищенность ребенку. В условиях жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается «Мы» закрытого учреждения [1, 282]. Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «свои» и «чужие», на «мы» и «они». Ребенок, живущий в школе - интернате, вынужден адаптироваться к большому числу сверстников. Этот факт создает особенные социально-психологические условия, вызывающие эмоциональное напряжение, тревожность, усиленную агрессию.

В обучении и общении таких детей присутствуют в основном императивный стиль общения. Он затрудняет сотрудничество и организацию познавательной активности. Присутствует насильная нормативность, которая не придает естественности в общении.

Указанная выше форма «Мы» не дает расти ребенку в личностном отношении, и самосознание ребенка не развивается интенсивно.

При благоприятных условиях ребенок любит слышать и употреблять свое имя, так как он чувствует доброжелательное к себе отношение со стороны сверстников и взрослых. Но этого не происходит с детьми указанной выше категории. С обучением ребенка в школе он тонко рефлексирует на то, как реагируют одноклассники, домашние на его имя. Этого не случается с детьми-сиротами. Они с детства приучены слышать от взрослых фамилию и прозвище или унижительную форму имени от сверстников. Если случается, что сверстники с приязнью произносят его имя, он испытывает чувство глубокого

удовлетворения самим собой. Ведь, как совершенно справедливо писал Д. Карнеги, для человека звук его имени является самым сладким и самым важным звуком в человеческой речи [2, с. 156].

Именно в школе, в процессе постоянного общения со сверстниками ребенок начинает ценить доброжелательное к себе отношение, выражаемое и в том, как к нему обращаются. Свою приязнь ребенок стремится выразить таким же образом, он учится приветливым формам общения и обращения к другому по имени. Ценностные ориентации на имя становятся нормой жизни. Эта часть культурного воспитания малодоступна детям-сиротам, в силу дефицита общения, фамильярного отношения друг к другу. Учителя обращаются, как правило, к ребенку - по фамилии.

Фамилия представляет собой унаследованное семейное (родовое) наименование, прибавляемое в официальной обстановке к личному имени. Ребенок видит всеобщую форму обращения к классу и привыкает к ней [3, с. 228]. Русские фамилии отражают историю социальных отношений людей: одни фамилии звучат, а другие вызывают реакцию насмешки, пренебрежения. Дети преобразуют их в прозвища. Эта реакция возникает в результате уже сформировавшегося у ребенка чуждого к языковым явлениям. В некоторых фамилиях звучит унижительное сочетание звуков, уже слышимое и освоенное ребенком в живом общении.

В детской школьной культуре нередко возникает фамильярная форма: Петька, Ванька, Машка и т. д. Часто это становится детской культурой, нормой общения.

Перечисление недопустимых форм обращения друг к другу ограничено внутренней установкой каждого ребенка.

Исторически обусловленное унижительное обращение людей друг к другу и принятие этого отношения среди непривилегированного сословия возмущало В.Г. Белинского, который в письме к Гоголю с гневом писал: «Россия представляет собой ужасное зрелище страны, где люди сами себя называют не именами, а

ключками: Васьками, Степками, Палашками» [4, с. 616].

«Только полноценно звучащее имя и принимаемая окружающими как данность фамилия обеспечивают ребенку чувство собственного достоинства, уверенность в себе, дают возможность поддерживать его в притязаниях на признание» [5, с. 102].

Перед учителем стоит задача (социальная) - подготовиться к беседе с детьми по поводу происхождения их фамилий и предупредить возможность появления обидных прозвищ и дразнилок.

Для повышения речевой активности детей широкие возможности дает изучение имен собственных в художественных произведениях.

Нами проводилась экспериментальная работа в 6, 8 классах спецшколы по изучению восприятия и употребления имен собственных детей в процессе межличностного общения. Данная работа проводилась в старших классах, так как необходимо для исследования накопленный детьми речевой опыт и ознакомление с художественной литературой в рамках школьной программы.

Исследование включало несколько этапов: подготовительный этап; констатирующий эксперимент, контрольный срез по результатам обучения, статистическая обработка и анализ полученных данных. Каждому этапу соответствовали определенные задачи и их решение. У исследуемых нами детей с диагнозом задержка психического развития, наблюдалось общее недоразвитие речи III уровня (стойкое и специфическое речевое недоразвитие, физиологическую основу этого процесса составляет механизм формирования динамических, временных связей с постепенным становлением динамических стереотипов) [6, с. 15].

Этот диагноз у детей с ЗПР обуславливает формирование особого патологического типа лингвистического поведения, основным дефектом которого является несформированность произвольной речевой деятельности. Вторичным дефектом можно считать нарушение коммуни-

кативной функции речи с частыми проявлениями речевого и поведенческого негативизма. Слабая регуляция собственной деятельности объясняет трудности программирования речевого высказывания. Это проявляется в недостаточной сформированности, отставании в развитии аналитико-синтетической деятельности мозга, что в нашей работе доказывает слабость проявления ассоциативных связей и логических цепочек между именем и возникающим образом героев художественных произведений.

Словарный запас школьников с задержкой психического развития отличается бедностью и недифференцированностью. Ограниченность словарного запаса в значительной степени определяется недостаточностью знаний и представлений об окружающем мире, низкой познавательной активностью учащихся. С помощью языковых средств дети не могут выразить причинно следственные отношения [7, с. 18]. Характерны выраженные затруднения в грамматическом и семантическом оформлении предложений [8, с. 3].

В результате констатирующего эксперимента выявлено, что дети данной категории не называют друг друга по имени, а используют прозвища, производные от фамилий, или отвлеченные имена.

Целью обучающего эксперимента было научить детей правильному использованию имен собственных адекватно ситуации общения, основываясь на значении имен собственных при характеристике литературных героев по рассказам А.П. Чехова (в рамках школьной программы).

Обучая детей с ЗПР, необходимо учитывать все вышеперечисленные черты их развития, подбирая материал к урокам.

В ходе эксперимента качественно изменилось поведение учащихся. Чем лучше дети овладевали навыками общения, употребления имен собственных в различных ситуациях, тем больше подбирали соответствующих характеристик к именам собственным в анкетах, и конкретнее складывалось их представление о литера-

турных героях. Учащиеся были заинтересованы в правильном выполнении действий, чувствовали себя увереннее, в ответах меньше было отказов.

В ходе проведенной работы у детей с интеллектуальной задержкой сформировано понимание различных стилей общения, с употреблением различных форм имени, в том числе с уменьшительно-ласкательным суффиксом, что повышает общий языковой уровень учащихся.

Применение специально разработанных таблиц и анкетирования на уро-

ках литературы в 6, 8 классах позволяло увеличить эффективность овладения темой на 50%.

В процессе исследования выявлено, что работа над данной темой способствует общему развитию речи, формированию образов при анализе художественных текстов, способствует развитию ассоциативных связей, мыслительных процессов, воссоздающего воображения, использованию различных стилей общения в межличностных отношениях и повышает общий культурный уровень учащихся.

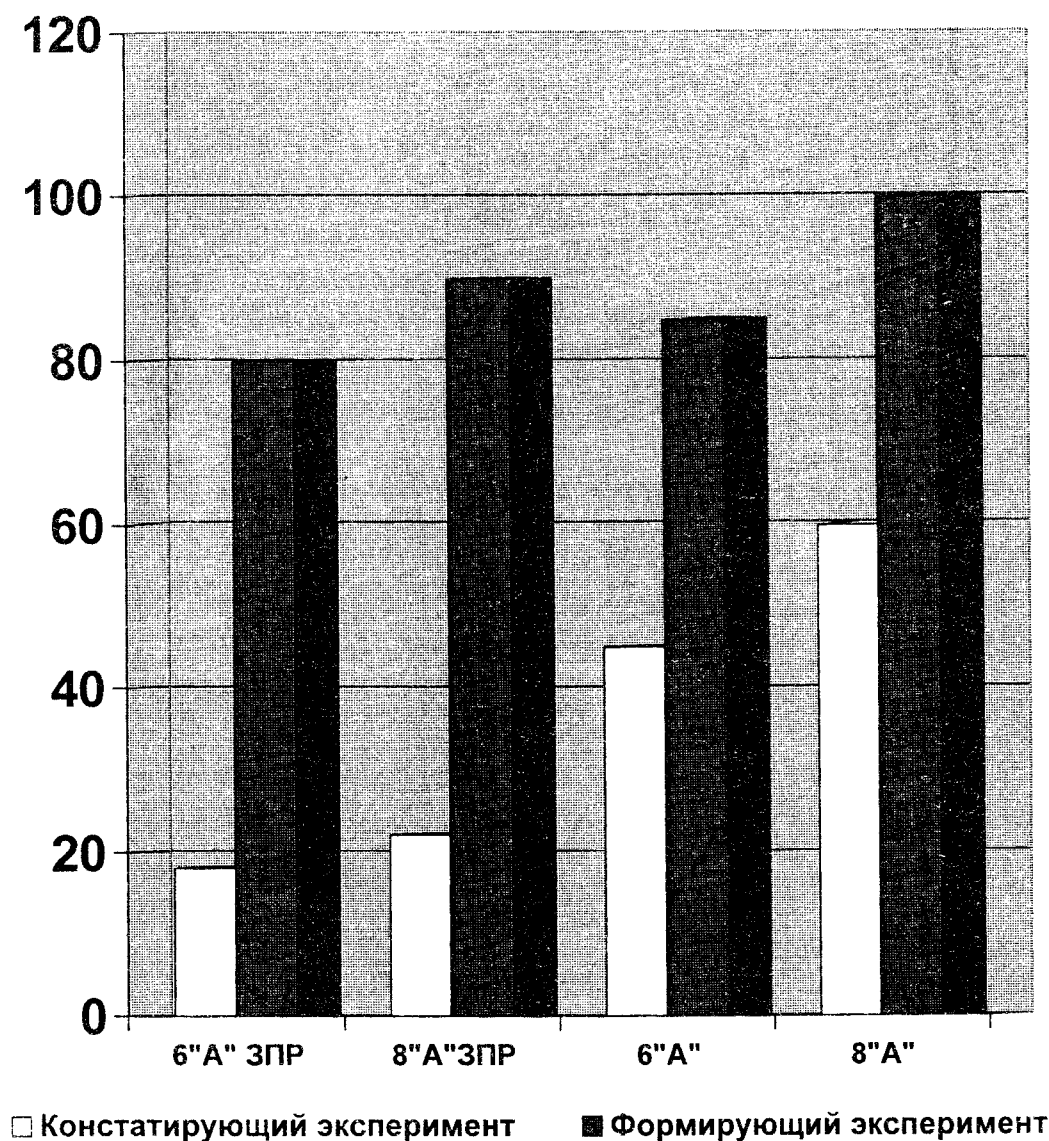


Рис.1. График показателей результативности работы

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мухина В.С. Возрастная психология, феноменология развития, детство, отрочество. - М., ТОО Академия, 2000, С. - 282.
2. Карнеги Д. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей. - Свердлов-

- ловск, 1990, С. - 156.
3. Мухина В.С. Указанная работа, С. - 228.
 4. Белинский В.Г. Избранные сочинения. - М., ОГИЗ, 1947, С. - 616.
 5. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. - М., 1972, С. - 102.
 6. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общей недоразвитости речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1973, С. - 15.
 7. Симонова И.А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития, «Дефектология», № 3, - М., 1974, С. - 18.
 8. Рахманова Г.Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития, «Дефектология», № 6, 1987, С. - 3.

PROBLEMS OF PERCEPTION OF A PERSONAL NAME AND THE USE BY HIS PUPILS OF SPECIAL BOARDING SCHOOLS

© 2002 A.K. Abdulmanova, K. A. Minkina

Samara State Pedagogical University

Valuable orientations to a name become norm of life. The child it is thin has a reflex on how schoolmates react, domestic for his name. It does not happen with children - orphans. The phenomenon «we» in walls of a boarding school does not give to grow to the child in the personal relation and consciousness does not develop intensively. Children from the childhood are accustomed to hear from adults a surname, from coevals: a nickname and the humiliating form of a name.

Our task: to return to children feeling of an own name and to create favorable conditions for formation «personal I» at coevals with features in development.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В КАРЬЕРЕ

© 2002 З.Ф.Кондрашева

Самарский государственный педагогический университет

Структура профессионального сознания студентов формируется социальным заказом общества, идентификацией с профессией, уровнем личностного и профессионального тезауруса. Развитие профессионального сознания студентов рассматривается как единый процесс самоопределения в карьере и будущей деятельности. Формирование профессионального сознания студентов является эффективным средством повышения социальной защищенности студентов и востребованности как профессионала в условиях конкуренции и безработицы.

Сложившаяся ситуация и общая стратегия реформ в России требуют создания принципиально новых механизмов общественно - государственного регулирования процессов взаимодействия высшей школы и рынка труда.

Реализация основных принципов развития высшего образования в практику образовательно-воспитательного пространства вузов позволяет обеспечить сочетание профессиональной готовности, образованности и социально-личностной подготовленности студентов к деятельности в условиях рынка труда.

Наиболее адекватным по полноте и точности отражения того, что происходит в процессе вузовского обучения, является понятие профессионального сознания. Как центральную категорию психологии высшего образования рассматривает профессиональное сознание Н.Н.Нечаев, определяя вузовскую подготовку как «процесс системного формирования профессионального сознания». Автор детально рассматривает некоторые динамические характеристики сознания, исследуя значение творческой активности студентов (9). Акопов Г.В. считает, что вопрос о структуре профессионального сознания можно ставить в двух планах: а) строение (компоненты) сознания; б) функции сознания. В компонентной структуре сознания наиболее просто решаются вопросы спецификации (профессионализации) элементов. Так, можно говорить о профессиональном внимании, памяти, аффекте, перцепции,

воли, мышлении и тд. Путь спецификации сознания посредством воздействия на его компоненты не является оптимальным, так как целое не сводимо к его частям. Удержать целое в процессе анализа удастся посредством выделения основных функций исследуемого явления. В списке важнейших функций сознания обычно выделяют познание, целеполагание, отношение, а также функции идентификации, т.е. формирования образа «я» (2).

Анализ теоретико-эмпирических исследований показывает, что на разных стадиях профессионального становления изменяется место образа «Я – профессионала» в общей «Я - концепции» личности. Эффективность этого процесса определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованием профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры (К.А. Абульханова-Славская, 1987; Ю.М.Забродин, 1995, С.Н.Чистякова, 1996).

Как показывают исследования «Я – концепцию» профессионала составляют:

- система личных потребностей и мотивов, определяющих выбор и характер профессиональной самореализации;
- степень удовлетворенности профессией;
- уровень осознания, анализ и конструктивное совершенствование профес-

сионального опыта;

- коррекция профессиональной «Я – концепции» на основе проживания продуктивного опыта;

- наличие профессионального и личного тезауруса для профессионального саморазвития.

Стиль профессиональной деятельности является индивидуальной формой проявления методологии деятельности. Ее составляющими выступают:

- профессиональная «Я – концепция» выпускника учебного заведения;

- рефлексивные способности специалиста и его направленность на саморазвитие (Н.Ю. Посталюк, 1997).

Динамика социальных источников формирования студенческого контингента позволяет выявить различные аспекты социально-профессиональной ориентации личности.

По оценкам ведущих специалистов, исследование вопросов, связанных с формированием профессионального самоопределения студентов, должно осуществляться в рамках междисциплинарного метода,

который позволит сопоставить и обобщить различные точки зрения относительно этой проблемы, представленные в педагогике и психологии высшей школы, экономической психологии, экономики труда, занятости трудовых ресурсов (Л.И. Анциферова, 1994; А.Г. Асмолов, 1996; С.С. Гриншпун, 1995; В.В. Девликанова, 1991; Е.А. Климов, 1996; В.Д. Рожков, 1991). Необходимость усиления внимания к проблемам профессионального самоопределения в настоящее время объясняется тем, что в условиях плановой экономики, бесплатного и общедоступного образования, централизованного распределения трудовых ресурсов, отсутствовал социальный заказ на исследование психологических проблем профессионального самоопределения личности как субъекта трудоустройства, на выработку практических рекомендаций по планированию профессиональной карьеры (С.А. Кузьмин, 1993; А.А. Мерцалов, 1992). Анализ основных тенденций развития высшего образования за рубежом (Л.Г. Белова, Т.И. Кутовая, Л.Д. Филиппова); вопросов регулирования рынка труда

Таблица 1. Основные зарубежные теории профессионального развития личности

№	Название	Представители
1	Традиционная трехфакторная модель профориентации (теория черт и факторов)	Ф. Парсонс (США) 1908
2	Эволюционная теория выбора профессии и профессионального развития	Ш. Биолер, Н. Лазерфельд, Е. Гинзберг, Д.Е. Сьюпер, Е. Гинзбург, Дж. Джордаш (США, Австрия, Англия) 1953
3	Диагностическая концепция профориентации	П. Доуз, Р. Вернон (Англия)
4	Воспитательная концепция	С. Берг, М. Крафт Х. Литтон, (Англия), 1949
5	Глубинная психология и психоаналитическая теория развития профессии и ее выбора	Э. Ро, Д. Холланд (США), 1959
6	Социально - психологические и социологические теории выбора профессии	Т. Шарманн, П. Блаум (Германия), 1961-1966
7	Тестологическая концепция	Ф. Гальтон, В. Бине Е. Гизелли, (Англия), 1883
8	Концепция формирования и управления профессиональным самоопределением школьников методом профессиональных проб (F - тест)	С. Фукуяма (Япония) 1985

и подготовки кадров (И.Я.Киселев, В.А.-Рыжов); вопросов развития профессиональной карьеры (Р.Мergenhausen); основ профессиональной консультационной практики для взрослых (R.Egan) позволил выявить основные проблемы формирования профессионального самоопределения специалистов в условиях рынка труда.

Анализ зарубежных теорий по вопросам профессионального развития личности позволил сгруппировать полученные данные в таблицу (табл. 1).

При исследовании теорий профессионального развития личности в едином образовательном пространстве нами были выявлены три основных направления. Для одного из них характерны приоритеты личности в решении ее профессионального становления и преобладание гуманистических тенденций (К. Роджерс, Д.Е.Сьюпер, Р. Бернс).

Для второго - приоритеты общественных интересов (А.М. Кухарчук, П.Я. Ша-вир, В.В. Ярошенко). Третье направление базируется на теоретических принципах интеграции гуманистического подхода к личности с конструктивным, с установкой на развитие индивидуальности (К.А.Абульханова - Славская, Е.А.Климов, С.Н. Чистякова). Процесс профессионального самоопределения личности рассматривается с различных точек зрения. Одни ученые определяют его с позиции личностно-ориентированного подхода, при котором профессиональное самоопределение выступает как степень самооценки в качестве специалиста определенной профессии, в которой отражается установка на развитие профессионально значимых качеств (В.Л.Гребнева, 1987; Т.В.Кудрявцев, 1985; К.К.Платонов, 1984). Другие рассматривают его как развернутую, активную деятельность, принимающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда, как выбор сферы приложения и саморазвития личности и ее возможностей, то есть с позиции личностно-деятельного подхода (Е.И.Головаха, 1988; И.С.-Кон, 1989; П.А.Шавир, 1981). По оценкам

отечественных и зарубежных ученых, профессиональное самоопределение личности - сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период человеческой жизни, требующий специальных мер содействия и психолого-педагогической поддержки. Анализ теоретико-экспериментальных исследований содержания, методов, форм, средств педагогического содействия профессиональному самоопределению позволил выявить несколько подходов к этому процессу. Выделяют директивный, просветительский, диагностический, воспитательный, диалогический, имитационно-игровой подходы (В.А. Байметов, Н.С.Пряжников, Н.В.Самоукина).

По различным аспектам проблем профессионального самоопределения в отечественной психолого-педагогической литературе проведены специальные исследования и имеется ряд публикаций. Выявлялись факторы влияния характерологических особенностей студентов технических вузов на динамику профессионального самоопределения (А.Б. Каганов, 1983; Т.В. Кудрявцев, 1985). Исследовались основные элементы развития мотивационной сферы студентов (Р.С.Вайсман, 1973; Н.В.Комусова, 1983; Р.Х.Шакуров, 1994). Ставились проблемы трудового воспитания студентов (Г.В. Мухаметзянова, 1991; М.Ф.Фатхуллин, 1990). Кроме того, вопросы профессионального самоопределения студентов рассматривались также с позиций адаптации и прогнозирования учебно-производственной деятельности (И.А.Жданов, 1991). Была разработана диагностика формирования социально-психологической готовности студентов к активной трудовой и общественной деятельности (М.Г.Рогов, 1993) и структура профессионального сознания студентов (Г.В.Акопов, 1989). В связи с изменением социально-экономических условий в России изучались психологические проблемы безработицы молодежи, разрабатывались методы психолого-педагогической поддержки жизненного и профессионального самоопределения студентов (Г.К.Горохова, 1993; Е.А. Залученова, 1995; В.К.

Зарецкий, 1995).

Анализ теоретико-эмпирических исследований выявляет ряд вопросов, связанных с проблемой профессионального самоопределения студентов как субъектов трудоустройства, которые не нашли должного отражения в психолого-педагогической литературе:

- недостаточно разработаны формы и методы сочетания профессиональной готовности, образованности и социально-личностной подготовленности студентов к жизни и деятельности с учетом регионального аспекта;

- не в полной мере исследованы вопросы реализации социальной защищенности студентов;

- недостаточно раскрыты вопросы планирования профессиональной карьеры в условиях Новой России.

Структура профессионального сознания студентов формируется социальным заказом общества, идентификацией с профессией, уровнем личностного и профессионального тезауруса. Развитие профессионального сознания студентов рассматривается как единый процесс самоопределения в карьере и формирования субъектов деятельности на региональном рынке труда.

Основными составляющими индивидуального стиля профессиональной деятельности являются: профессиональная "Я-концепция" выпускника вуза, рефлексивные способности специалиста и его направленность на саморазвитие, а также все те проявления сознания личности, которые связаны с ее будущей профессиональной деятельностью (Г.В. Акопов, 1989).

С социальной точки зрения психологическое сопровождение профессиональной деятельности в современных условиях способствует социально-психологической адаптации студентов, реализации их профессиональной карьеры.

Для изучения условий развития и формирования профессионального сознания студентов в качестве модели была выбрана дидактическая модель. В ней мы выделяем основные интегральные компо-

ненты профессионального самоопределения студентов в процессе динамики профессионального сознания.

Проектируемая дидактическая модель опирается на исходные теоретические посыпки, лежащие в основе моделирующего объекта. В результате проведенного исследования в дидактической модели нами был определен и отражен баланс основных факторов, влияющих на процесс профессионального самоопределения студентов:

- единство и взаимосвязь психолого-педагогических, социальных, экономических аспектов процесса профессионального самоопределения;

- преемственность и единство обучения и воспитания на всех этапах профессионального развития;

- взаимодействие всех движущих сил профессионального самоопределения (образовательные системы, государственные службы профориентации и занятости, биржи труда, кадровые службы предприятий).

Рассмотрим основные блоки дидактической модели профессионального самоопределения студентов.

Психолого-дидактический блок. В нем отражены основные принципы, лежащие в основе конструирования процесса профессионального самоопределения в вузе:

- принцип системности;
- принцип преемственности;
- принцип мотивации;
- принцип индивидуализации;
- принцип проблемности.

Структура объективных факторов самоопределения в карьере включает пять основных составляющих:

- место и значение выбранной профессии в профессиональной структуре общества;

- отношение личности к профессии и себе как профессионалу;

- профессиональные идеалы;

- уровень профессиональных знаний и умений;

- выраженность профессиональных

способностей;

Структура субъективных факторов самоопределения в карьере включает три основные составляющие:

когнитивную (совокупность знаний о своих индивидуально - психологических особенностях)

эмоционально - мотивационную (наличие определенного оценочного отношения к себе)

поведенческую (возможность управления собственным поведением) .

Комплекс объективных и субъективных факторов характеризуют динамику профессионального сознания на всех этапах профессионального развития студентов в процессе обучения в вузе.

Процесс профессионального самоопределения студентов предусматривает использование методов информирования; психолого-педагогического консультирования; профессиональной психодиагностики; планирования; психолого - педагогического сопровождения профессиональной карьеры.

Технологический блок. В этом блоке раскрыта технология и педагогическая сущность управления процессом профессионального самоопределения. Основные закономерности разработки системы критериев и показателей его успешности являются основным условием управления этим процессом. Опираясь на работы А.А. Кирсанова, Е.Ю. Пряжниковой, С.Н. Чистяковой, А.Ф.Шиян, выделим пять критериев сформированности профессионального самоопределения как субъектов трудоустройства: 1) познавательный - операционный; 2) информационно - планировочный; 3) мотивационно - потребностный; 4) деятельностно - практический; 5) коррекционно - оценочный.

Разработанные показатели могут трактоваться как уровни. При этом такой уровневый подход не исключает взаимовлияния указанных показателей. Процесс профессионального самоопределения предполагает и переориентацию студентов, в случае необходимости, на другую профессиональную деятельность с учетом

индивидуальных возможностей и требований рынка труда.

Рассматривая профессиональное самоопределение студентов с позиций системно - динамического подхода (Р.Х. Шакуров, 1994), мы считаем необходимым охарактеризовать динамику этого процесса более подробно.

Первая фаза - фаза предварительного профессионального выбора предусматривает оценку, как объективную, так и субъективную, личностных особенностей учащихся лицеев, школ.

Известно, что большое влияние на процесс выбора профессии оказывает баланс факторов, в которые входят жизненные перспективы, реализуемые в представлениях о будущих трудовых достижениях, прошлый опыт личности, объективные потребности в различных видах труда. Эта оценка обязательно включает в себя и оценку своих собственных личностных возможностей.

Первая фаза профессионального самоопределения студентов (ориентировка в новой ситуации) завершается выбором профессионального учебного заведения, осознанием себя как субъекта учебной деятельности.

Вторая фаза - фаза стабилизации. Студенты 1 и 2 курсов утверждают в сделанном ими выборе специальности. Происходит личностно - ориентированный поиск поля будущей профессиональной деятельности. Психологическая составляющая этой фазы - программирование. Её мотивационное обеспечение составляет интерес, желание и влечение, подготовленное предыдущей фазой, выполняющие функции мотива.

Третья фаза - фаза перехода. У студентов 3 курса формируются интересы, активная направленность в области будущей профессиональной деятельности, попытка реализации своих планов. В условиях перехода к рыночным отношениям большая часть студентов втузов начинает участвовать в трудовой деятельности. Приобретается опыт ориентировочного планирования профессиональной карье-

ры. Происходит осознание цели, критическая оценка возможности ее достижения. На основе ориентировочного планирования карьеры избирается направление, по которому может разворачиваться профессиональная деятельность в условиях рынка труда, конкуренции и безработицы. Психологическая составляющая этой фазы - исполнение программы.

Четвертая фаза - фаза апробации. Студенты 4 и 5 курсов выбирают конкретную область приложения своих професси-

ональных умений и навыков, дальнейшую специализацию в системе многоступенчатого вузовского образования. Выполняют в соответствии с этим выбором реальные курсовые и дипломные проекты. Происходит формирование общей и ситуативной готовности студентов как субъектов трудоустройства.

Результаты исследований показали, что процесс профессионального сознания студентов носит динамический характер и имеет определенные признаки (табл.2).

Таблица 2. Характеристика основных признаков профессионального сознания студентов

Фаза	Характеристика основных признаков
Фаза предварительного выбора	Уровень осознания себя как субъекта учебной деятельности
Фаза стабилизации	Уровень осознания себя как субъекта учебно - профессиональной деятельности
Фаза перехода	Уровень осознания себя как субъекта труда
Фаза апробации	Уровень осознания себя как субъекта трудоустройства

Характеристика проявления критериев сформированности профессиональ-

ного самоопределения студентов представлена в таблицах 3 - 6.

Таблица 3. Характеристика проявления критериев сформированности профессионального сознания. Фаза предварительного профессионального выбора

№	Критерии	Показатели
1	Познавательный - операционный	Знание предметной стороны профессиональной деятельности. Владение способами диагностики. Знание своих интересов, способностей. Знание общих профессионально важных качеств инженерной деятельности, формирование профессионального мышления и сознания.
2	Информационно - планировочный	Владение информацией о возможностях дальнейшего вузовского образования. Ориентирование в сфере социального и личностного развития (поведенческие аспекты, общественные взаимоотношения)
3	Мотивационно - потребностный	Присутствие интереса к профессии в системе ценностных ориентаций. Потребность сделать определенную профессиональную деятельность. Развить способности к деятельности.
4	Деятельностно - практический	Учеба на подготовительных курсах в вуз. Выбор учебного заведения технического профиля.
5	Коррекционно - оценочный	Адекватное представление о соответствии личностных качеств определенному выбору в образовательной и профессиональной сфере.

Таблица 4. Характеристика проявления критериев сформированности профессионального сознания. Фаза стабилизации

№	Критерии	Показатели
1	Познавательнo-операциoнный	Знание своих целей и задач в области профессиональной деятельности. Знание основных потребностей регионального рынка труда.
2	Информациoннo-планирoвoчный	Владение информацией о возможностях многоступенчатого вузовского образования. Планирование будущей специализации.
3	Мотивациoннo-потребнoстный	Потребность повысить свой квалификационный уровень. Потребность в повышении шансов быть востребованным на рынке труда. Повышение активности в учебно - профессиональной деятельности.
4	Деятельнo-практический	Выбор специализации в системе многоуровневого высшего образования
5	Коррекциoннo-оценoчный	Критическая оценка своих профессионально важных качеств, прогноз возможной переориентации.

Таблица 5. Характеристика проявления критериев сформированности профессионального сознания. Фаза перехода

№	Критерии	Показатели
1	Познавательнo-операциoнный	Знание конъюнктуры рынка труда, его законов и методов работы на нем. Знание основ функциональной грамотности.
2	Информациoннo-планирoвoчный	Планирование профессиональной карьеры, определение возможностей такого выбора и его последствий. Планирование углубленного изучения иностранных языков, компьютерных технологий.
3	Мотивациoннo-потребнoстный	Осознание собственных потребностей для выбора образовательного или профессионального пути.
4	Деятельнo-практический	Поиск временного трудоустройства, параллельное обучение с целью получения дополнительного образования.
5	Коррекциoннo-оценoчный	Самооценка как субъекта труда. Оценка эффективности образовательного или профессионального выбора

В ходе моделирования процесса определены состав и особенности социально-педагогических условий профессионального сознания студентов как субъектов самоопределения в карьере:

направленность образовательно-воспитательного пространства вуза на развитие профессионального сознания;

своевременное выявление и учет возрастных индивидуальных особенностей студентов;

психолого-педагогическая поддержка в ходе самоопределения;

правовое и организационно-управленческое обеспечение процесса развития профессионального сознания студентов.

Кроме того, о степени сформированности можно судить по наличию дидактических признаков профессионального сознания. Они имеют внешние проявления и поэтому поддаются изучению и наблюдению. Опираясь на исследования Т.А. Буяновой, мы считаем, что основными дидактическими признаками являются динамичность, определенность, осознанность, устойчивость. Динамичность про-

Таблица 6. Характеристика проявления критериев сформированности профессионального сознания. Фаза апробации

№	Критерии	Показатели
1	Познавательнo- операционный	Знание основных факторов безработицы. Знание основных форм и методов самозанятости. Знание технологии карьеры.
2	Информационно-планировочный	Владение информацией о деятельности государственных и негосударственных учреждений профориентационного характера, бирж труда, служб занятости. Планирование методов поиска работы.
3	Мотивационно-потребностный	Потребность быть востребованным на рынке труда. Готовность к деятельности в условиях безработицы. Повышение профессиональной мобильности и конкурентоспособности.
4	Деятельностно-практический	Совмещение учебы с профессиональной деятельностью, поиск первого места работы.
5	Коррекционно-оценочный	Самооценка как субъекта трудоустройства. Выбор программы предварительной подготовки к смене специализации. Умение использовать свой социально - правовой статус.

является в динамике профессионального сознания, изменении мотивации студентов. Определенность проявляется в виде конкретного программирования профессиональной карьеры, в поиске возможных путей ее реализации. Осознанность проявляется в понимании мотивов, самооценке личностных профессиональных качеств. Устойчивость проявляется в единстве интересов профессионального самоопределения с индивидуально - личностными особенностями.

Основные выводы исследования:

диагностика профессионального сознания определяется индивидуально-возрастными особенностями студентов и их профессионально значимыми качествами; развитие профессионального сознания студентов обеспечивает выбор индивидуальной траектории профессиональной самореализации на региональном рынке труда;

формирование профессионального сознания студентов является эффективным средством повышения социальной защищенности студентов в процессе самоопределения в карьере и повышает их шансы быть востребованными на региональном рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Акопов Г.В.* Диагностика профессионального сознания: Метод. разработка диагност. анкеты проф. сознания студентов. Куйбышев: Куйб. пед. инст-т, 1989. 21 с.
2. *Акопов Г.В.* Социальная психология образования. М., 2000.
3. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М., 1998.
4. *Климов Е.А.* Психология профессионала. Москва-Воронеж, 1996.
5. *Лавиук З.Ф.* Профессиональное самоопределение студентов в условиях реформирования высшей технической школы. Автореф.дисс. на соиск. Учен. степени канд.пед.наук. Казань, 1997.
6. *Левитов Н.Д.* Психология труда. Л., 1963.
7. *Ломов Б.Ф.* Методические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
8. *Лотова И.И.* Профессиональная карьера государственных служащих. М., 2000.
9. *Нечаев Н.И.* Профессиональное сознание как центральная категория психологии.

- логии высшего образования// Социальные и психологические проблемы активизации человеческого фактора в народном хозяйстве: Тез. докл. Всесоюзн.науч.-практ.конф. М., 1987. С. 24-26.
10. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб: Издательство С.-Петербургского университета, 2001.
11. Практикум по экспериментальной психологии: Учеб.пособие/ Под ред. А.А.Крылова. СПб: Издательство С.-Петербургского университета, 1997. С. 25-49, 111-141.
12. Психологическое сопровождение выбора профессии. Под ред. Л.М. Митиной. М., 1998.
13. Физиология трудовой деятельности. - СПб., Наука, 1983.
14. Чистякова С.Н. Твоя профессиональная карьера. М., 1999.
15. Egan G. The skilled helper: A Model for Systematic Helping and Relating. BROOKS/ COLE. Monterey. C.A. USA. 1981.
16. Mergenhausen P. Doing the career shuffle. Amer. Demographics., Ithaca, 1991. Vol. 13, № 11. P. 42-43, 53.
17. Super D.E. The dynamics of vocational adjustment. N.Y.- L., Harper, 1942.
18. Super D.E. Consistency and wisdom of vocational preference as indices of vocational maturity in ninth grade. "J. Educ. Psychol.", vol. 52, No. 1, 1961.

STUDENT'S PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS AS A FACTOR OF IDENTITY FORMATION IN CAREER

© 2002 Z.F.Kondrasheva

Samara State Pedagogical University

The structure of professional consciousness is formed under the needs of society, depends of the self-identification with the profession and the degree of personal and professional development. The formation of professional consciousness is considering as a indivisible process of identity formation in career and future activity. The formation of professional consciousness is also an effective means of social protection and exigency as a professional under conditions of competition and unemployment.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СТЕПЕНЬ ПРИЗНАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТА ЕГО УЧЕБНОЙ ГРУППОЙ

© 2002 М.В. Скворцова

Тольяттинский государственный университет

Исследование посвящено изучению взаимосвязи между личностными свойствами и проявлением творческих способностей

1. Личностные свойства, связанные с проявлением творческих способностей

На данный момент сложилось несколько различных подходов к вопросу о проявлении творческих способностей. Традиционно выделяют 4 аспекта проблемы: креативный процесс, продукт, личность, среда (Торшина К.А., 13, с. 124). При этом «психологическая ценность» этих аспектов неравнозначна. Так, Д.Б. Богоявленская показывает, что определение творчества по продукту (его новизне) ничего не проясняет в его сущности и механизмах (1, с. 6). Действительно, признание за креативностью лишь пути создания объективно – нового продукта ставит на первое место интересы прагматические общества, в то время как нам кажется более перспективным рассматривать её с точки зрения креативной личности и креативной среды.

Мы исходим из того, что внутри малой группы складываются некие представления о каждом из её членов и о характерном для каждого члена группы наборе межличностных ролей. Особенности некоторых из этих ролей таковы, что они побуждают человека демонстрировать «креативное поведение» даже при не очень высоких творческих способностях. Другие роли, наоборот, связаны с избеганием афиширования своей креативности, даже если она объективно высока. То, какие роли выбирает личность, зависит и от её особенностей, и от среды. В пользу этого предположения говорит множество фактов. Так, в работе В.Н. Козленко (3) подробно рассматриваются личностные

особенности высококреативных старшеклассников, причём он подчёркивает, что чаще всего такие ребята отличаются не только особенностями когнитивной сферы, но и демонстрируемым поведением. Результаты наблюдений В.Н. Козленко привели его к выводу, что креативные школьники обычно инициативны, независимы, подчёркнуто самостоятельны и нередко конфликтны. Он считает, что креативность во многом определяет социально-психологические особенности совместной деятельности учеников, в частности влияет на их статус в группе сверстников. Специфическими качествами личности, связанными с креативностью, он считает такие особенности: отклонение от шаблонов в поведении, инициативность, упорство, самоотверженность, находчивость, прямота суждений, непосредственность, ловкость, честность, лабильность, внутренняя зрелость, независимость, критичность, уверенность при неопределённости и хаосе, высокая самооценка, подчёркивание своего «Я» и т.п.

Как нам кажется, приведённый выше перечень личностных свойств хорошо отражает представления о творчестве и творческой личности, которые сложились в современной культуре. Однако этот набор представляется нам внутренне неоднородным, так как в нём признаки, неразрывно связанные с креативностью как таковой (отклонение от шаблонов, лабильность, уверенность при неопределённости, находчивость и т.п.) увязываются со свойствами, которые часто сопутствуют креативности, но могут и отсутствовать у творческой личности (упорство,

прямота суждений и т.п.). Креативность может оказаться связанной со специфическими ценностями, делающими человека искренним и открытым; в этом случае творческий процесс протекает легче, как это показывает, например, Н.М. Полуэктова (11). Однако этого может и не произойти в силу каких-то причин. То же касается нонконформизма: он может быть очень ярко выражен у творческого человека, но может им даже маскироваться, чтобы не травмировать окружающих по различным маловажным и не имеющим принципиального значения поводам (об этом писал и А. Маслоу, 6).

Можно предположить, что многие из перечисленных выше особенностей встречаются и в отрыве от творческих способностей как таковых; вполне вероятно, что в таком случае окружающие будут принимать их носителя за высококреативного субъекта, несмотря на его средние или даже низкие творческие способности. И наоборот – далеко не всегда креативность проявляется столь ярко и прямо, и тогда человек будет оценивать себя по параметру креативности выше, чем его окружение, и, возможно, будет в некоторых случаях болезненно переживать свою «непризнанность».

На похожие выводы наталкивает и работа Н. М. Полуэктовой (11). Проведя исследование творческой продуктивности молодых людей 15-17 лет, она смогла обнаружить различие в уровне тревожности: среди наиболее продуктивных тревожными были 20% испытуемых, а в группе со средними достижениями – 40% (1998, с. 39). Это, в общем, согласуется с представлениями о том, что быть творческим и быть решительным, уверенным, независимым, свободным – это почти одно и то же. Мы можем сослаться, например, на мнение А. Маслоу, который полагал, что креативного человека не очень смутит, если 95% окружающих не будут с ним соглашаться (6). Однако существует и другая точка зрения, согласно которой люди, щедро наделённые творческими способностями, более беспокойны, чувствительны, ранимы, тревожны, чем остальные. Е.

Торренс в перечне личностных коррелятивов креативности указывал и тревожность (цит. по Е.Е. Туник, 14, с. 14). Также и Н.М. Полуэктова полагает, что сама специфика творчества обостряет переживание экзистенциальной тревоги, и далеко не всем людям удаётся найти более-менее успешный путь её преодоления (11, с. 45). Всё это позволяет говорить, что вопрос о главных чертах креативных личностей и о стиле их взаимоотношений с группой не прояснён до конца. Это обстоятельство и побудило нас провести исследование в данной области.

2. Исследование связи личностных черт со степенью признания творческих способностей группой

Наше исследование посвящено именно изучению взаимоотношений среды (группы) и отдельных более или менее креативных её членов. Главные вопросы, которые интересовали нас, таковы:

1. Способна ли группа объективно оценивать уровень креативности своих членов?

2. Какие личностные особенности связаны со «степенью признанности» творческого человека в группе? Что может способствовать или помешать такому признанию?

Нашими испытуемыми были студенты гуманитарных факультетов двух вузов г. Тольятти Самарской области: Тольяттинского филиала Самарского Государственного Педагогического Университета¹ и Самарской Гуманитарной Академии. Исследование проводилось в 1999-2001 годах, выборка составляет 140 человек; из них 23 человека являются студентами художественно-графического факультета (специальности «мировая художественная культура» и «декоративно-прикладное искусство»), 76 человек учатся на филологическом факультете (специальности «русский язык и литература», «русский и иностранные языки» и «журналистика»), 25 человек получают специальность «история» на историческом факультете, и ещё 17 человек учатся на психологическом факультете по специально-

сти «практическая психология». Таким образом, выборка составлена из семи полных реальных студенческих групп различной профессиональной направленности. В силу специфики педагогического вуза половой состав выборки неравномерен: 113 девушек и всего 27 юношей.

В ходе исследования нами был проведён социометрический опрос, в котором задавались следующие 5 вопросов:

1) Кого в своей группе Вы считаете наиболее творческим, оригинальным, самобытным человеком?

2) Кого в своей группе Вы могли бы назвать самым тревожным и беспокойным человеком?

3) Кого из группы Вы пригласили бы к себе на вечеринку по поводу дня рождения?

4) С кем из членов Вашей группы Вы предпочли бы выполнять сложное и ответственное учебное задание?

5) С кем из своей группы Вы стали бы советоваться по поводу серьёзных личных проблем?

Количество возможных выборов ограничивалось двумя или тремя вариантами, в зависимости от численности группы. Вопросы предполагали только позитивную формулировку, негативных вопросов («...с кем бы не хотели выполнять задание» и т.п.) не задавалось, так как мы полагаем, что это существенно повысило бы тревогу студентов в момент опроса и мы не смогли бы получить адекватного представления о том, кого же они считают творческими людьми в своих группах. Кроме того, все испытуемые были исследованы с помощью батареи традиционных методик для выявления личностных особенностей: 16 – факторного опросника Кеттелла² (2), теста креативности Торренса (14), опросника личностных ориентаций ЛиО³ «шкалы переживания одиночества» Фергюссона и Рассела (12), шкалы личностной и ситуативной тревожности Спилбергера-Ханина (2), шкалы дифференциальных эмоций (ШДЭ) К. Изарда (2), опросников Мехрабиана для определения мотива достижений и мотивов

аффилиации (2), а также методики А. Эллиса для изучения мотивации избегания неудач (12), шкалы Г. Айзенка для самооценки тревожности, фрустрированности, агрессии и ригидности (12) и шкалы склонности к риску Шубарта.

На первом этапе анализа данных мы рассмотрели корреляции социометрического индекса №1⁴, полученного из ответов на первый вопрос (о наиболее творческих членах группы), с другими данными⁵. Обнаружилось, что групповая оценка креативности тесно связана с некоторыми личностными особенностями и с показателями креативности по тесту Торренса. Ниже приведён список выявленных значимых корреляций социометрического индекса №1 с различными параметрами.

Итак, студенты – гуманитарии скорее сочтут творческим человека с такими личностными особенностями:

- Не слишком склонного к психическим защитам (шкала уровня защиты Элерса)

- Более склонного к риску, чем к осторожности (шкала склонности к риску Шубарта)

- Не проявляющего чрезмерной ригидности и не слишком фрустрированного (данные шкалы Айзенка)

- Стремящегося к высоким достижениям (тест Мехрабиана)

- Склонного к проявлению положительных эмоций радости и Удивления

- Отличающегося низким уровнем личностной тревожности (шкала Спилбергера)

- Склонного к весёлому и беззаботному времяпровождению, не очень серьёзного и осторожного (фактор F);

- Не отличающегося слишком сильным давлением Супер-Эго и сильным самоконтролем (отрицательная корреляция с фактором G)

- Общительного и социально – смелого, не слишком застенчивого и робкого (фактор H);

- Сензитивного, не слишком реалистичного, чувствительного и впечатлительного, не склонного к «жёсткому» стилю поведения (фактор I).

Таблица 1. Корреляции степени признания творческих способностей студента группой с его личностными особенностями

Параметры	Коэффициент корреляции Кендалла ¹	Уровень статистической достоверности (p)
Мотив избегания неудач по шкале Элерса	-0,22*	0,001
Уровень фрустрации по шкале Айзенка	-0,17	0,013
Уровень ригидности по шкале Айзенка	-0,14	0,047
Уровень риска по шкале Шубарта	0,15	0,048
Радость по шкале Изарда	0,19	0,003
Удивление по шкале Изарда	0,15	0,024
Мотивация достижения (по Мехрабиану)	0,21*	0,001
Личностная тревожность по Спилбергеру	-0,16	0,011
Фактор F (16-PF Кеттела)	0,20*	0,002
Фактор G (16-PF Кеттела)	-0,17*	0,010
Фактор H (16-PF Кеттела)	0,12*	0,002
Фактор I (16-PF Кеттела)	0,15	0,021
Образная беглость в тесте Торренса	0,14	0,032
Образная оригинальность в тесте Торренса	0,17*	0,010
Образная разработанность в тесте Торренса	0,13	0,042
Абстрактность названия в тесте Торренса	0,18*	0,006
Устойчивость к замыканиям в тесте Торренса	0,18*	0,006
Вербальная беглость в тесте Торренса	0,22*	0,002
Вербальная гибкость в тесте Торренса	0,26*	<0,001
Вербальная оригинальность в тесте Торренса	0,28*	<0,001
"Опора на себя" в самоактуализационном тесте (I)	0,15	0,020
"Ценности самоактуализации" в самоактуализационном тесте (SaV)	0,22*	0,001
"Спонтанность" в самоактуализационном тесте (S)	0,17	0,01
"Самоуважение" в самоактуализационном тесте (Sr)	0,18*	0,007
Социометрический индекс №3 (вопрос о приглашении на вечеринку)	0,31*	<0,001
Социометрический индекс №4 (вопрос об учебном задании)	0,28*	<0,001
Социометрический индекс №5 (вопрос о советах по личным проблемам)	0,18	0,05

Складывается образ хорошо адаптированного, общительного, устойчивого, в меру честолюбивого человека с достаточно высокой самооценкой. Вероятно, подобный комплекс качеств имел в виду Перлз, когда говорил о «чувстве контактной границы» с окружающими, необходимым для здорового человека (9). Но если Перлз в своём глубоком анализе опирался на внутренние переживания и их равновесие со средой, то для студентов – первокурсников, скорее всего, важны вне-

шние атрибуты уверенности (такие, как социальная смелость - фактор H).

С помощью шкал опросника ЛиО можно выявлять ориентацию личности на некоторые фундаментальные ценности, связанные с личностным ростом. Результаты корреляционного анализа показывают, что в студенческих группах более творческими считаются люди, которые ориентированы на саморазвитие и «высшие потребности»¹ (шкала SaV – ценности самоактуализации), а также быстро

принимают решения в неопределённых ситуациях (шкала S - Спонтанность) и утверждают значимость своего «Я», то есть имеют высокое самоуважение, способны быть опорой самим себе (шкала I – опора на себя) и довольны своими достижениями (шкала Sr - Самоуважение).

Анализируя данные социометрического опроса, мы приходим к выводу, что представление о креативности в студенческих группах слито с представлением о других желательных качествах и не дифференцировано от них. Так, по данным корреляционного анализа, «признанных творцов» также чаще приглашают на вечеринки, стремятся с ними выполнять учебные задания и с ними скорее станут советоваться в трудный момент. Вероятно, каждый испытуемый, отвечая на вопрос о наиболее креативных членах группы, искал их прежде всего среди своих ближайших друзей и хотя бы одного человека из своей «компании», микрогруппы называл креативным. А вот какой-либо значимой корреляции с представлениями о тревожных членах группы не обнаружилось, то есть часть из «признанных креативов» была также названа и тревожными, а часть – нет.

Наиболее интересными и значимыми нам кажутся результаты корреляции социометрического индекса № 1 с данными по тесту Торренса. Такие значимые корреляции получены со всеми шкалами вербальной и образной батареей теста. Однако корреляции с показателями вербальной креативности оказались выше, чем с показателями образной креативности, что видно из табл. 1. Основной же вклад в признание студента группой как творческой личности вносит вербальная креативность, особенно гибкость и оригинальность. Именно умение много, «красиво» и оригинально говорить в сочетании с уверенностью в себе, социальной смелостью, эмоциональной устойчивостью и самоуважением характеризует личность «признанного креатива». Это скорее оратор, «народный трибун», чем художник-созерцатель. Можно предполо-

жить, что группа в первую очередь оценивает не столько сам креативный продукт (хотя у студентов гуманитарных факультетов, и не только у художников, постоянно имеется возможность сравнивать творческие продукты друг с другом, свои и своих однокурсников, так как это является составной частью процесса их обучения), сколько его «подачу» автором. Высоко оценивается умение преподнести свою оригинальную идею, предложение, рисунок, работу и т.п. именно как ценный творческий продукт, а не как какое-то случайное недоразумение или неуместное отступление от стандарта. То есть, сам автор, если хочет добиться признания в студенческой группе, должен быть доброжелательным критиком своих работ и не слишком строго их судить (об этом говорит анализ показателей по шкале Sr опросника ЛиО и фактора G Кеттела). В таком случае, вероятно, и группа их признает.

На основании этих данных можно сделать следующие выводы:

1. Малая группа (например, студенческая учебная группа) **достаточно объективно** оценивает творческие способности своих членов; наблюдаются значимые корреляции между групповой оценкой креативности и уровнем креативности в тесте Торренса;

2. Вербальная креативность получает большее признание, чем образная;

3. На степень признания группой какого-то члена группы креативной личностью влияет не только собственно креативность мышления (как способность), но также степень его психической устойчивости, социальной смелости, адаптированности, особенности эмоциональной сферы с преобладанием положительных эмоций, а также сензитивность.

С целью дальнейшего изучения вопроса мы обратили внимание на крайне неравномерное распределение выборов при ответе на вопрос № 1 социометрии, и, соответственно, распределение индексов «признания творчества» по выборке. В

отличие от ответов по другим пунктам социометрического опроса, здесь почти все выборы группы доставались 2-4 человекам. Отрыв этих «признанных творцов» от всей остальной группы был очевидным, причём эта картина наблюдалась во всех семи изученных студенческих группах. Одновременно с этим около 40% выборы составили студенты, не получившие вообще ни одного выбора в вопросе № 1, то есть своеобразные «аутсайдеры» в вопросе группового признания творческих способностей.

Кроме того, среди студентов, не получивших никакого признания творческих способностей в своей группе, уровень творческих способностей был далеко не всегда был низок, если судить по данным теста Торренса. И наоборот - в группе «признанных творцов» не все 23 человека имеют высокие показатели хотя бы по одной из шкал теста Торренса. Некоторые из них как раз имеют показатели креативности ниже средних, особенно в образной батарее.

Рассмотрим эти факты подробнее.

3. Особенности студентов, не получивших никакого признания своей креативности, несмотря на её высокий уровень.

Из 52 человек, не получивших никакого признания творческих способностей в своей группе, только 23 не показали высоких результатов в тесте Торренса, а остальные 29 человек (55%) хотя бы в одной из шкал показали высокие результаты; при этом высокими мы считали результаты, отклоняющиеся от среднего арифметического более, чем на величину стандартного отклонения, то есть использовали достаточно жесткий критерий. Девять человек из этих 29 студентов, не получивших признания творческих способностей по данным социометрии, показали высокие результаты в двух и более шкалах теста Торренса и вообще могли бы быть причислены к числу наиболее креативных испытуемых во всей выборке. Нам показалось интересным выяснить, чем же эти креативные студен-

ты, не получившие признания группы, отличаются от своих столь же креативных сокурсников, получивших высокое признание. Исходя из этого, мы сравнили креативных студентов с высоким и низким признанием. По некоторым параметрам между ними выявились существенные различия, приведённые в таблице 2.

Итак, можно сказать, что те студенты, чья креативность была замечена и высоко оценена группой, отличаются особенностями эмоциональной сферы (большая Радость, меньшие Отвращение и Вина). По некоторым параметрам они напоминают типичных «социометрических звёзд», так как именно с ними однокурсники стремятся поддерживать более тесные отношения и в учёбе, и в неформальном общении.

Те студенты, чья креативность осталась незамеченной, меньше привлекают внимание группы и по другим параметрам. Возможно, они сами не способны (или не стремятся) включиться в групповую деятельность так, чтобы их творчество стало заметным и получило признание. Также мешает получить признание своих творческих способностей излишняя осторожность и предусмотрительность (уровень защиты по Элерсу).

Данные наблюдения позволяют сказать следующее. Студенты, не получившие признания своих творческих способностей в группе, несмотря на хорошие результаты в тесте Торренса (29 человек), почти никак не проявляют себя при знакомстве преподавателя с группой. Они избегают высказываться на семинарских занятиях, не склонны задавать дополнительных вопросов. Ко многим из них их факультеты имеют претензии, связанные с плохим посещением занятий. Складывается впечатление, что они существуют как бы отдельно от группы, не стремятся к активному взаимодействию с ней, хотя прямую агрессию группы вызывает только одна студентка из этих 29 человек.

4. Особенности студентов, получивших высокое признание группы за твор-

Таблица 2. Сравнительная характеристика высококреативных студентов, получивших и не получивших признание своих учебных групп как творческие личности.

Параметры	Испытуемые с высокой креативностью				Коэффициент Стьюдента (t)	Уровень статистической достоверности (p)
	получившие признание творческих способностей (17 чел)		не признанные в группе как творческие личности (29 чел)			
	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение		
Эмоция радости по шкале Изарда	12,0	2,15	10,07	2,00	2,94*	<0,01
Эмоция Отвращения по Изарду	4,71	1,40	6,34	2,59	2,78*	<0,01
Эмоция Вины по Изарду	6,94	2,19	8,00	3,11	1,96	<0,05
Эмоции триады Радости по Изарду	29,88	4,41	26,30	4,75	2,50	<0,05
Социометрический индекс № 3 (вопрос о вечеринке)	0,18	0,09	0,11	0,08	2,60*	<0,01
Социометрический индекс № 4 (вопрос об учебном задании)	0,22	0,25	0,07	0,13	2,29*	<0,01
Социометрический индекс № 5 (вопрос о советах по личным проблемам)	0,14	0,10	0,07	0,06	2,58*	<0,01
Фактор М (16-PF Кеттелла)	49,43	8,37	57,32	9,96	2,7*	<0,01
Вербальная оригинальность по Торренсу	104,76	62,16	69,72	35,13	2,16	<0,05
Вербальная гибкость по Торренсу	104,76	62,16	69,72	25,13	2,16	<0,05
Устойчивость к замыканиям в тесте Торренса	14,63	3,14	12,48	3,76	2,04	<0,05
Уровень защиты по Элерсу	12,21	5,58	16,78	4,83	2,539	<0,05

ческие способности, несмотря на низкие показатели теста Торренса

Студентов, получивших признание группы за творческие способности, несмотря на низкие показатели в тесте Торренса, оказалось пятеро: четыре девушки и один юноша. Любопытно, что одна студентка из этих пятерых имеет 100% признания в своей группе, то есть вся группа назвала её в числе наиболее творческих людей, но в тесте Торренса её результаты – всего лишь средние по всем шкалам. Конечно, здесь возникает вопрос о валидности теста Торренса. Какова гарантия, что люди, показавшие по всем шкалам этого теста низкие или средние результаты, действительно не обла-

дают творческими способностями? Обсуждение этого вопроса, однако, далеко выходит за пределы данной статьи. Предположим, что мы всё же можем с большой достоверностью считать, что отсутствие высоких показателей в тесте креативности указывает на отсутствие реальной креативности. Следовательно, в выборке обнаружили 5 человек, которые смогли играть роль творческих людей, не будучи таковыми на самом деле. Следовательно, у них должны быть какие-то личностные особенности, которые члены их группы принимают за проявления или признаки творческих способностей.

Для того, чтобы выявить эти свойства, мы сравнили две группы: 1) студен-

тов с низкой и средней креативностью (по Торренсу), получивших признание группы как творческие личности (5 человек); 2) студентов с такой же низкой и средней креативностью, но признания группы (возможно, вполне заслуженно) не получивших (23 человека). Между данными группами обнаружались значимые различия, приведённые в таблице 3.

При осмыслении этих данных и сравнении их с данными наблюдения вырисовывается достаточно непротиворечивый образ человека, которого в студенческой группе будут считать творческой и оригинальной личностью, даже если реальный креативный потенциал его мышления низкий или средний. Такой студент прежде всего мало заботится о самоконтроле, он

«спонтанен» иногда до полной асоциальности и неконвенциональности (фактор Q3 Кеттелла), причем при наблюдении иногда бросается в глаза нарочитость и демонстративный характер этой «спонтанности». Он мало заботится о своей репутации в учебной группе – возможно, потому, что данная группа не является референтной для него (низкий страх отвержения по Мехрабиану и низкая ситуативная тревожность по Спилбергеру). В то же время он достаточно практичен, не склонен к мечтательности и не ожидает от окружающих особо деликатного обращения (фактор М Кеттелла). Он смел в общении (фактор Н Кеттелла) и не требует от самого себя точного следования социальным и культурным нормам (фактор G Кеттелла).

Таблица 3. Сравнительная характеристика низко- и среднекреативных студентов, получивших и не получивших признание своих учебных групп как творческие личности.

Параметры	Испытуемые с низкой креативностью (по тесту Торренса)				Коэффициент Стьюдента (t)	Уровень статистической достоверности (p)
	признанные в группе творческими личностями (5 чел)		не признанные в группе как творческие личности (23 чел)			
	Среднее арифметическое	Стандарт ное отклонен ие	Среднее арифме- тическое	Стандарт ное отклонен ие		
Ситуативная тревожность по Спилбергеру	37,75	5,12	48,18	10,62	3,20*	<0,01
Фактор G (16-PF Кеттелла)	50,00	9,43	59,65	9,83	2,06	<0,05
Фактор H (16-PF Кеттелла)	60,83	11,98	48,97	10,09	2,06	<0,05
Фактор M (16-PF Кеттелла)	52,50	3,19	59,44	7,21	3,34	<0,01
Фактор Q1 (16-PF Кеттелла)	42,5	10,32	53,67	8,59	2,25	<0,05
Фактор Q2 (16-PF Кеттелла)	40,83	4,19	48,21	8,86	2,80*	<0,01
Страх отвержения по опроснику мотивов аффилиации Мехрабиана	116,6	8,93	132,17	21,18	2,615	<0,05

Нельзя сказать, что описываемый тип является лидером группы; он находится скорее как бы вне её и смотрит на неё несколько свысока, не считая себя слишком связанным её правилами. Возможно, остальные члены группы, видя его «свободу» и «смелость», счигают эти его качества, а также его особую «лёгкость отношения

к жизни», предприимчивость признаками креативности. При наблюдении за поведением этой любопытной категории испытуемых бросаются в глаза такие их качества, как крайняя независимость вплоть до агрессивности; нонконформизм до демонстративности; яркие самопрезентации. Судя по наблюдениям, в компании с ними

предпочитают проводить досуг, но мало доверяют им и часто обсуждают «за спиной». Можно сказать, что круг общения этих людей очень широк и далеко выходит за рамки не только учебной группы и факультета, но и своего вуза, поэтому в тесных эмоциональных контактах со своими учебными группами они не нуждаются. Именно им группа часто доверяет вопросы организации различных неформальных мероприятий (хотя они часто отказываются это делать), позволяет им проявлять свои «странности», в том числе терпимо относится к их нигилизму, но в то же время группа дистанцируется от них.

Особенности этой группы испытуемых заставляют вспомнить идею В.В. Петухова о том, что стремление к большей «природности», становясь сознательным, сильно искажается. Он показывает (вслед за Достоевским) несостоятельность призывов типа «Ах давайте, давайте ничего не стыдиться» (10, с. 49). Действительно, между «настоящим природным позывом» (там же) и нарочитым, сознательным стремлением к большей «свободе самовыражения» есть огромная разница; возможно, в нашем случае она и определяет различие между истинной креативностью, спонтанностью и оригинальностью и «игрой в творческую личность». Почему студенты начинают играть в эту игру, откуда взялись эти убеждения, которые можно было бы назвать «идеологией самовыражения любой ценой»? Вопрос этот очень непрост; мы можем предположить, что такое положение вещей является неизбежной платой за социальные и идеологические изменения в обществе. Идеи гуманистической психологии, провозгласившей самоактуализацию высшей ценностью, породили массу упрощённых и профанированных представлений о том, что такое самоактуализация и как её достичь. В результате возникла определённая интеллектуальная мода. Так, Д.А. Леонтьев замечает, что к настоящему моменту идея самореализации стала «неотъемлемой частью интеллектуального ландшафта». «...своего рода культурным стерео-

типом, нормой» Он с иронией замечает, что сейчас «...не стремиться с самореализации – это дурной тон, почти за гранью приличий» (4).

Подводя итоги, можно сказать следующее. Пытаясь выделить наиболее творческих своих однокурсников, студенты действительно способны достаточно объективно оценить креативные способности друг друга; особенно легко они распознают вербальную креативность. Но, кроме того, на эту оценку влияет сложный комплекс личностных черт, который мы могли бы назвать «активностью в самопрезентации» своего творческого потенциала. К таким чертам относятся: эмоциональная устойчивость, отсутствие застенчивости и чрезмерного чувства вины, высокое самоуважение, признание собственной значимости и значимости своих творческих продуктов. Яркая выраженность черт активности в самопрезентации может привести к тому, что студент будет считаться творческой личностью среди своих однокурсников, даже не имея достаточно высокой креативности; и наоборот, отсутствие активного самоутверждения и самоуважения приводит к тому, что даже высокий творческий потенциал оказывается не замеченным окружающими.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Богоявленская, Д.Б.* Проблемы творчества и одарённости: логика и история. //Основные современные концепции творчества и одарённости. М.: Молодая гвардия, 1997. 5-24.
2. *Елисеев, О.П.* Конструктивная психология и психодиагностика личности.
3. *Козленко, В.Н.* Проблема креативности личности //Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: ИП РАН, «Наука», 1990, с. 131-148.
4. *Леонтьев, Д.А.* Самореализация и существенные силы человека //Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. с. 156-177.
5. *Маслоу, А.* Мотивация и личность. М.,

2000.

6. Маслоу, А. Психология бытия. М.: Ваклер, 1994.
7. Мэй, Р. Смысл тревоги. М.6 Класс, 2001.
8. Опросник личностных ориентаций. Ярославль, «Перспектива», 1998.
9. Пёрлз, Ф.С. Практикум по гештальт-терапии. М., 2000.
10. Петухов, В.В. Природа и культура // Вестник московского университета. 1992. № 3.
11. Полуэктова, Н.М. Проблемы и противоречия творческого образа жизни // Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь. СПб: Изд-во ЛГУ, 1998, с. 33-51.
12. Практическая психодиагностика. Методики и тесты (п/ред. Д.Я. Райгородского). Самара, 2000.
13. Торшина, К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии, 1998, с. 123-133.
14. Туник, Е.Е. Диагностика креативности: тест Е. Торренса (методическое руководство). СПб: Иматон, 1998.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ныне – Тольяттинский Государственный Университет.
2. Использовалась форма С из 105 вопросов, модифицированная О.П. Елисеевым и приведённая к шкале от 20 до 80 баллов.
3. Адаптированный « Personal Orientation Inventory» Шострома; его русскоязычный вариант также известен как «самоактуализационный тест» (8).
4. Социометрический индекс вычислялся путём деления количества полученных студентом выборов на $(N-1)$, где N – численность группы.
5. При вычислении корреляций мы пользовались формулой Кендалла, так как коэффициент корреляции Кендалла (в отличие от коэффициента Пирсона) можно применять к данным, не имеющим нормального распределения.
6. Звёздочкой (*) отмечены коэффициенты корреляции со значимостью более 99%.
7. Как их понимал А. Маслоу и его последователь Э. Шостром, создатель теста ЛиО.

FACTORS, WHICH ARE INFLUENCE ON THE DEGREE OF DECLARATION OF STUDENT'S CREATIVE ABILITY BY SCHOOL GROUP

© 2002 M. V. Skvortsova

Toliaty State University

The aim of present research is to establish the relationships between certain creative individual of the group and other persons.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

© 2002 И.В.Митрофанова

Самарская государственная академии путей сообщения

В статье рассматривается образовательный процесс с позиций деятельностного подхода. Предлагается производить оценку качества образовательного процесса не только в предметных областях дисциплины высшей школы, но и в области социально-психологических явлений. Предлагается критерий оценки – готовность к исполнению профессиональной деятельности.

Государственным образовательным стандартом и Законом РФ об образовании в качестве глобальной цели обучения определяется достижение субъектами обучения мирового уровня общей и профессиональной культуры.

Достижение данной глобальной цели требует обновление системы оценок и ценностей, выступающих критериями качества образовательного процесса в системе высшего образования. В современных условиях развития профессиональной сферы мирового сообщества наибольшая ценность присуща специалистам, обладающими не только знаниями в узко-профильных областях, но и комплексом общечеловеческих знаний и ценностей в сфере профессионального общения.

Трактовка понятия *образовательный процесс*, используемого в дальнейшем, наиболее близко к понятию *обучение*, используемое в подходах педагогической психологии, посвященных исследованию обучения, как сложной системы с позиций системного подхода.

В данных подходах *обучение* трактуется как совместная взаимозависимая деятельность обучаемых и обучающихся, взаимодействие которых предполагает известную организацию и принимает форму управления (Е.И.Машбиц, 1988). При этом процесс обучения должен описываться в терминах субъектно-объектных отношений, а объектом управления становится не только процесс усвоения знаний, но и учебная деятельность обучаемых и их

психическое развитие в целом (В.А. Якунин, 1998).

В приведенном понятии *обучения* [1, с.13] прослеживается идея единства общения и деятельности, которая получила широкое развитие в научных и учебных изданиях по социальной психологии при рассмотрении вопросов *общения*. Данная концепция единства общения и деятельности вытекает из понимания *общения как реальности человеческих отношений*, предполагающего, что любые формы общения включены в специфические формы *совместной деятельности* [2 с.79].

В связи с вышеизложенным, методология процесса приобретения знаний и навыков в узко-предметных областях должна подчиняться методологии построения образовательного процесса в целом, как специфического вида деятельности, наиболее тесно связанным с общением в системе межличностных и групповых общественных отношений, то есть базироваться на концептах социальной психологии.

В качестве же задачи, позволяющей в ходе реализации образовательного процесса расширить систему оценки ценности выпускников Вузов целесообразно поставить задачу составления методологической модели с многокритериальным выходом, состояние которых описываются ценностными критериями (критерии качества) в концептах социальной психологии.

В качестве целевой функции образовательного процесса при этом определим функцию в контексте ценностно-ориенти-

рованной направленности - **готовность адекватного исполнения выпускниками Вуза предстоящей профессиональной деятельности** [3,5].

Вышеприведенная постановка цели позволяет рассматривать **образовательный процесс как процесс деятельности** ее участников по достижению целей, отвечающим требованиям подготовки студентов до «значимого» профессионального уровня - **профессионально-значимая деятельность**. При рассмотрении образовательного процесса как деятельности, направленной на реализацию обозначенной целевой функции и протекающей во времени, синонимом **профессионально-значимой деятельности** может выступать **профессионально-ориентированная деятельность**

При этом, в силу наличия специфики форм реализации образовательного процесса в рамках предметных областей и дисциплин, процесс **профессионально – ориентированной деятельности** может быть представлен совокупностью субпроцессов - совокупностью **предметно-ориентированной деятельности**, реализуемой в рамках предметных областей и дисциплин образовательного процесса.

Соотношение профессионально-ориентированной деятельности и предметно-ориентированной деятельности близко по представлению к соотношению философских категорий «общего» и «частного».

Совокупность видов предметно-ориентированной деятельности образует взаимопроницающую **динамическую систему** потоков, структура которых сформирована в основном по иерархическому принципу. Данная система характеризуется свойством интеграции (включенность знаний дисциплин младших курсов в программы дисциплин старших курсов), свойством обратной связи (например производственная практика), свойством автономности и параллельности (дисциплины формирующие общую культуру студента), свойством поступательной направленности.

Профессионально - ориентированная деятельность в рамках предложенной

динамической структуры предметно-ориентированных видов образовательной деятельности представляет собой некое динамическое множество - «течение» основных потоков предметно-ориентированной деятельности разной степени иерархии. Требования к характеристикам данного «течения» в общепринятой трактовке определяются качественно-количественными критериями и нормативными требованиями системы высшего образования, а также сферой востребованности – (производство, наука, образование и т.п. виды профессиональной деятельности)

Кроме того, представление образовательного процесса как единой направленной динамической системы разноуровневых процессов деятельности дает возможность при анализе качества образовательного процесса более обоснованно использовать категории и характеристики разделов социальной психологии: общение, сознание и т. п., не теряя понятия целостности образовательного процесса как многоуровневой сложной системы (см. В.А.Якунин).

В качестве доказательства целесообразности рассмотренного подхода к исследованию образовательного процесса как сложной динамической системы деятельности приведем основные подходы к исследованию общения. Общение как форма субъектно-объектных отношений рассматривается в работах А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, Г.М. Дридзе и других авторов, которые трактуют общение как одну из сторон предметной деятельности [6, 7, 8]. В то же время, Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов рассматривают общение как субъектно-субъектные отношения, возражая против слияния общения с предметной деятельностью, отражающей, субъектно – объектные отношения. Б.Ф.Ломов пишет: «Общение выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. Ее результат - это не преобразованный предмет, а отношения с другим человеком, с другими людьми» [8, с.248]. Специфическим признаком общения является взаимодействие, для которо-

го необходимо не менее двух человек, каждый из которых обязательно должен выступать как субъект. В анализе субъектно-субъектных отношений раскрываются, по мнению Б.Ф.Ломова, «не просто действия того или иного субъекта или воздействия одного субъекта на другой, но процесс их взаимодействия, в котором обнаруживаются содействие (или противодействие), согласие (или противоречие), сопереживание и т. п.» [8, с.249]. В отличие от предметной деятельности, общение имеет свою собственную структуру, состоящую из отправителя сообщения, его получателя, формы, темы (содержания), кода или языка сообщения. Эти элементы, вместе взятые, образуют ситуацию общения, которая в функциональном плане состоит из системы сопряженных циклов; в них выражаются точки зрения, позиции, установки, отношения партнеров по общению [8].

На практике и в качестве предмета исследований различают ряд видов общения: прямое и косвенное, непосредственное и опосредованное, деловое и личное, межперсональное и межгрупповое и др. Таким образом, общение, в первую очередь, является сложной многомерной характеристикой, включающее в сферу своих «интересов» как субъектно-объектные так и субъектно- субъектные виды отношений в процессе деятельности.

Структурная характеристика общения в исследованиях строится также на ряде различных подходов. Б.Г.Ананьев характеризовал общение с позиций многофункционального назначения, в число которых включал познание участниками общения друг друга; формирование между ними межличностных отношений и функцию регуляции поступков и поведения [9]. В.Н.Мясищев, А.А.Бодалев выделяют в общении три стороны - отражение, отношение и обращение, каждая из которых выполняет соответственно свои особые функции: познание в общении людьми предметного мира и друг друга, формирование межличностных отношений и воздействие людей друг на друга [10,11]. По

классификации Б.Ф.Ломова, основными функциями общения являются информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная и аффективно-коммуникативная [8].

В свою очередь, Г.М.Андреева к числу основных функций общения относит: коммуникативную, связанную с обменом информацией; интерактивную, главное назначение которой состоит в организации совместной деятельности, и перцептивную функцию, с которой связано познание людьми друг друга [2, с.82]. Несмотря на терминологические различия в приведенных классификациях основных функций общения в них можно усмотреть тем не менее общие для всех классификаций три группы функций: когнитивную, связанную с взаимным обменом информации и познанием людьми друг друга; аффективную, направленную на формирование межперсональных взаимоотношений, и регулятивную функцию, состоящую в регуляции, управлении каждым участником общения собственным поведением и поведением других, а также в организации совместной деятельности. Все эти функции, реализуемые общением, выступают всегда в единстве.

Кроме того, исходя из принципа единства деятельности и общения, принимая общение как отражение деятельности и отталкиваясь от введенной выше структуризации образовательного процесса как динамической системы деятельности, можно предположить об отражении и **структурой общения** структуры предмета отражения – структуры образовательного процесса деятельности.

Таким образом, на основании произведенной структуризации образовательного процесса, классифицированного в контексте ценностно-ориентированной направленности (профессионально-ориентированная, предметно-ориентированная деятельность) можно различать ценностно-ориентированные компоненты общения в процессе образовательного процесса: профессионально- значимая компонента общения; предметно-ориен-

тированная компонента общения.

Как и в вышепредставленной структуре деятельности образовательного процесса **структура общения** представляет собой **единый динамический процесс**, в котором профессионально-значимая компонента общения может быть представлена как интеграционная совокупность множества взаимопроникающих процессов общения в рамках реализации предметно-ориентированной деятельности.

Далее, с целью исследования качества образовательного процесса с позиции оценочно-ориентированной направленности и несмотря на целостность процесса общения целесообразно выделить в структуре общения категории, позволяющие осуществить его количественно-качественный анализ.

Как известно, [4, с.75] в процессе общения осуществляется структурирование **группового сознания** социальной группы, которое начинается с образования общности во взглядах, суждениях, оценках по основным сторонам жизнедеятельности группы, проходит через осознание членами группы своей общности с ней и завершается формированием групповых норм, ценностей, традиций и **установок** по отношению к предмету деятельности – образовательному процессу.

Остановимся более подробно на понятии и характеристиках «установка» с позиции возможности использования ее как критерия оценочной деятельности образовательного процесса.

Понятие социальной установки было введено в 1918 г. Томасом и Знанецким.[5] Они определяли ее как психологический процесс, рассматриваемый в отношениях к социальному миру и взятый прежде всего в связи с **социальными ценностями**. «Ценность, — говорили они, — есть объективная сторона установки. Следовательно, установка есть индивидуальная (субъективная) сторона социальной ценности».

Будучи обращенной одной своей гранью к социологии, а другой — к психологии, объединяя аффекты, эмоции и их

предметное содержание в единое целое, социальная установка может являться понятием, которое, может лечь в основу теоретического объяснения и социально значимого поведения. Свою трактовку понятия «социальная установка» на базе ряда обобщений внес Г. Оллпорт: «Установка есть состояние психонервной готовности, сложившееся на основе опыта и оказывающее направляющее и (или) динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов или ситуаций, с которыми он связан». В этом определении присутствуют основные признаки установки — ее предваряющее и регулятивное действие. Смитом предложено деление установки на три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий, а также было установлено, что эта структура обладает определенной устойчивостью. Акцентируя внимание на этой стороне установки, Д. Кэмпбелл определяет ее как «синдром устойчивости реакции на социальные объекты».

К установке как к многоуровневой системе подошел С. Аш: «Установка есть организация опыта и знаний, связанных с данным объектом. Это иерархически организованная структура, части которой функционируют в соответствии с их местом в общей структуре. В отличие от психофизиологической установки восприятия она высоко концептуализирована».

Наиболее четко компоненты структуры и операционный механизм оценки установки определил Д. Кац: «Установка есть предрасположенность индивида к оценке какого-либо объекта, его символа или аспекта мира индивида как **положительного** или **отрицательного**. Мнение является вербальным выражением установки, но установки могут выражаться и в невербальном поведении. Установки включают как аффективный (чувство симпатии или антипатии), так и когнитивный (знания) элементы, которые отражают объект установки, его характеристики, его связи с другими объектами»

Однако, до настоящего времени не выработано единых воззрений к опреде-

лению установки и критериев ее оценки.

Так, согласно Дефлеру и Уэсти необходимо: «... начинать с понятия установки, определяемого как возможности конкретных проявлений синдрома реакций, а затем тщательно специфицировать три вещи: 1) точный социальный объект, который предположительно стимулирует эти реакции; 2) точный характер и число различных классов или измерений реакций и 3) точное измерение операций по наблюдению за вероятностными реакциями индивида, применяемыми для получения количественно выраженного суждения по каждому классу реакций.»

Согласно Н.П. Шихиреву [15] в основу методологии исследования установки должен быть положен концепт «восстановления» человека — основного объекта, для изучения которого и было введено понятие социальной установки, т.е. необходимо осуществлять анализ индивидуального поведения в социальном контексте, т.е. как детерминированное социальными закономерностями более высокого порядка, а саму установку анализировать как социальный продукт, имеющий определенные функции.

Таким образом, использование понятийного аппарата установки в ценностно-ориентированном подходе к оценке качества образовательного процесса, выработка оценки степени структурированности установки как показателя группового сознания, возможно осуществлять на базе различных критериев и подходов.

Исходя из позиций системного подхода и ранее проведенных исследований [3,5,16,17], в основе структурирования некоторого «общего» должны лежать подходы, позволяющие после этапа структурирования с большей точностью и с меньшей степенью неопределенности оценивать отношение выделенной структурной компоненты к некому объекту, ситуации, поведенческой готовности и другим актам деятельности.

Широко известен подход структурирования группового сознания через призму установочных явлений, развиваемый

в теории диспозиционной регуляции социального поведения В.А.Ядова, в которой структурирование осуществляется с позиции объяснения целесообразности управления поведением личности как целостной системы, построенной по иерархическому принципу на базе подсистем (когнитивная, эмоциональная, поведенческая) и разных уровней диспозиции (от элементарных фиксированных установок до ценностных ориентаций).

В рамках данного подхода, однако, отмечается наличие ряда проблем связанных с факторами, образующими и преобразующими диспозиционную систему, и к решающим среди них относятся условия деятельности, наполняющие диспозиционные образования различным социально значимым «материалом», а также **индивидуально-психологические особенности субъекта** (тип нервной деятельности), которые могут существенно детерминировать механизм функционирования диспозиционной системы [2, с.104].

Исходя из вышеприведенных положений, оценку характеристик образовательного процесса через оценки учебно-профессиональных установок целесообразно производить в рамках неких структурных компонент, имеющих определенную степень общности изучаемых характеристик с учетом индивидуально-психологических особенностей субъектов.

При этом в качестве критериев структурирования группового сознания необходимо принять не только критерии когнитивной, эмоциональной и поведенческих составляющих, определяющие установку, готовности, как характеризующие детерминанты непосредственной текущей деятельности (образовательный процесс), но и критерии, включающие характеристики адекватного исполнения целевой функции образовательного процесса в контексте ценностно-ориентированной направленности — **предстоящей профессиональной деятельности.**

Таким образом, с позиции ценностно-ориентированной направленности качество образовательного процесса может

анализироваться в рамках модели «**образовательный процесс – деятельность – общение – групповое сознание – социальная установка**», где оценочным показателем качества образовательного процесса по критерию готовности к предстоящей профессиональной деятельности могут выступать **учебно-профессиональные установки**.

Традиционно качество образовательного процесса, как правило, оцениваются системой отметок, выставляемых по результатам тестирования, экзаменов. Очевидно, что при всей спорности данной формы оценивания, нельзя говорить о полной ее неадекватности. Однако, при исследовании качества приобретенных навыков иноязычного общения, в силу ряда специфик предстоящей профессиональной деятельности, ориентация только на данную форму оценивания может привести к неполноте оценки успешности и потенциала студента в данном виде деятельности.

В качестве значимо-информативного источника оценки в предметно-ориентированной области деятельности, а также в области обще профессиональной ориентации субъекта образовательного процесса в целом может выступать совокупность комплексных показателей учебно-профессиональных установок, отражающих степень готовности студента к исполнению профессиональных обязанностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб., 1998. 639 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2001. 376с.
3. Акопов Г.В. Социальная психология образования. - М.; Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. 296 с.
4. Яков В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности// Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука. 1975. С. 89-105.
5. Акопов Г.В., Митрофанова И.В. Теоретические предпосылки оценки взаимосвязи учебно-профессиональных установок с социально-личностными характеристиками студентов // Философско-методологические проблемы науки и техники: Межвуз. сб. научн. Тр. Вып. 3. СамИИТ. Самара: 2001 с.168-172.
6. Дриозе Г.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.,1984.
7. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту, 1974.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.,1974
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.,1969.
10. Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений. М., 1965.
11. Бодалева А.А. Восприятие человека человеком. Л.1965.
12. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. М.,1975.
13. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида// Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976
14. Ломов Б.В. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
15. Шихирев П.Н. Современная социальная психология США. М.: Наука, 1979. С. 86-103.
16. Митрофанова И.В., Митрофанов А.Н. Социально- психологические аспекты готовности выпускников специальности Электрификация железных дорог железнодорожного Вуза к работе на транспорте // Электрификация и развитие железнодорожного транспорта России .Традиции, современность, перспективы. Подготовка инженерных кадров и образовательные технологии: Тез.докл.на междр. симпоз. 23-26 октября 2001г. Петербургский государственный университет путей сообщения. – Санкт-Петербург: 2001 с 147-148.
17. Митрофанова И.В. Социально-психологические аспекты формирования бесконфликтных коллективов на предпри-

ятиях железнодорожного транспорта.
Тр. третьей межд. научно-практической конференции. Безопасность транс-

портных систем. Самара: Междунар. Акад. Наук экологии и безопасности жизнедеятельн. 2002г. с 135-140.

STUDENTS SOCIAL PSYCHOLOGICAL READINESS TO FULFIL THE PROFESSIONAL ACTIVITIES AS THE QUALITY CRITERION OF EDUCATIONAL PROCESS

© 2002 I.V.Mitrofanova

Samara Academy of Railway Transport

It is offered to look on the educational process in activities and to express a quality opinion of educational process not only in teaching subjects at high schools but in conceptual Social Psychological phenomena. We would like to suggest the quality criterion of educational process is a readiness to fulfil the professional activities.