

Министерство образования и науки Российской Федерации
Сибирский федеральный университет

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Коллективная монография

Красноярск 2017

УДК 159.99
ББК 88.8
П 863

Авторский коллектив:

Т.Ю. Артюхова, Н.В. Басалаева, О.А. Бенькова, Т.В. Захарова, Т.В. Казакова,
З.У. Колокольникова, Ж.А. Левшунова, О.Б. Лобанова,
М.А. Мартынова, Т.В. Шелкунова

Рецензенты:

И.О. Логинова, д-р. психол. наук, проф.;
И. Е. Марина, канд. психол. наук, доц.

П 863 Психология образования: от теории к практике: коллективная монография / Под ред. Н.В. Басалаевой. – Красноярск: Сибир. федерал. ун-т, 2017. – 219 с.

ISBN 978-5-7638-3691-2

Работа посвящена широкому кругу вопросов современного образования. Она дает представление об актуальных теоретических и практических проблемах психологии образования.

Предназначена для бакалавров и магистрантов педагогических и психолого-педагогических направлений, работников образовательных организаций.

УДК 159.99
ББК 88.8

ISBN 978-5-7638-3691-2 © Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, 2017

© Т.Ю. Артюхова, Н.В. Басалаева, О.А. Бенькова, Т.В. Захарова,
Т.В. Казакова, З.У. Колокольникова, Ж.А. Левшунова,
О.Б. Лобанова, М.А. Мартынова, Т.В. Шелкунова, 2017

ПРЕДИСЛОВИЕ

Актуальность и логику поиска нового в условиях изменения прежних концепций образования обуславливает трансформация социальных институтов, вызванная изменениями в культурной, гуманитарной, социальной, научно-технической, экономической, политической областях. Сегодня круг психолого-педагогических исследований вышел далеко за рамки школы/вуза и уже не ограничивается проблемами обучения и воспитания, традиционно входящими в сферу компетенции психологии образования. Новые исследования фокусируют внимание на всем многообразии (личностном, межличностном, когнитивном и др.) происходящих изменений в жизни человека при его включении в сферу образования.

В монографии представлены результаты исследовательской работы коллектива преподавателей Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет».

В работе отражены результаты теоретических исследований профессионального мышления студентов, профессиональной компетентности педагогов, учебно-познавательной компетентности учащихся, проанализированы концепции развивающего подхода в образовании, рассмотрена проблема содержания индивидуальных характеристик осознанной саморегуляции школьников, охарактеризованы закономерности личностно-обусловленного восприятия городской среды вузовской молодежью, описаны компоненты психологического здоровья будущих педагогов, обобщены результаты исследований различных проявлений личностной зрелости обучающихся.

Авторы надеются, что материалы монографии будут полезны студентам и магистрантам, обучающимся по педагогическим и психолого-педагогическим направлениям, научным работникам, работникам образовательных организаций.

ГЛАВА 1. РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: КОНЦЕПЦИИ В. В. ДАВЫДОВА, Д. Б. ЭЛЬКОНИНА, В. В. ЗАНКОВА

Сегодня в России в качестве государственных систем школьного обучения используются традиционная и развивающие (Л.В. Занкова и Эльконина-Давыдова). Любая теория опирается на обширный опыт исследований предшествующих лет, вбирая в себя все лучшее и ценное, что было в истории этой отрасли знаний. Идеи развивающего обучения существовали на всем протяжении истории педагогики. В этой связи интересно проследить их эволюцию. В настоящей главе сделана попытка изложить некоторые этапы в становлении идеи развития в педагогике.

Основы развивающего обучения были сформулированы в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др. Различные аспекты развивающего в условиях высшего образования отражены в работах Д.Б. Абушкина, А.А. Багдасарян, Е.В. Калабиной, Е.И. Кудашовой, Н.С. Часовских, Н.Б. Поповой и др. Реализация идеи развивающего обучения младших школьников раскрыта в исследованиях О.Н. Артеменко, И.Г. Липатниковой, А.В. Ляпиной, Л.Г. Мигеевой, О.В. Нестеровой, С.К. Овсянниковой, В.Ю. Свиридовой, И.В. Храпченковой, О.Н. Хижняковой и др. Методические основы развивающего обучения в основной школе по отдельным предметам: русский язык (Е.В. Дворникова, Т.К. Донская, Г.Д. Новосёлова и др.), физика (К.И. Дмитриев, О.А. Немых), математика (И.А. Липатникова), география (В.П. Сухов), информатика (Ю.С. Лактионова), иностранный язык (Р.П. Мильруд), биология (Ю.А. Чуваева).

Развитие идеи развивающего обучения в истории педагогики прослежено в работах Н.А. Дацковской, Е.В. Тюковой, Т.А. Шаптукаевой и др.

Особую актуальность идеи развивающего обучения приобрели в условиях реализации ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СПОО.

Стратегия развивающего обучения является альтернативой простой передачи знаний, с одной стороны, и так называемого свободного развития личности – с другой. В основе развивающего обучения лежит деятельностная теория учения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин).

Разработка научных основ обучения впервые прослеживаются в трудах Я.М. Коменского, который рассматривал образование как «процесс развития природных дарований человека», собственно говоря, выдвинул идею развития человека как ключевую, что впоследствии оформилось в идею развивающего обучения (РО). Я.А. Коменский полагал, что урок и другие занятия должны разносторонне развивать человека. По его мнению, задача педагогики как науки состоит в том, чтобы найти содержание, методы, формы и средства обучения, позволяющие стимулировать познавательную активность ученика, обеспечивать его развитие и саморазвитие. Общее развитие им понимается как реализация природных задатков («дарований») в соответствии с принципом

природосообразности. Развивать не один какой-либо *задаток*, а все задатки не у одного кого-либо или у избранных, а у всех людей. Я.А. Коменский дал четкое обоснование идеи всестороннего развития, показав прежде всего необходимость вводить в действие все заложенные природой задатки. Способности, дарования должны культивировать, обрабатывать «развивать в совершенстве» [26]. И это не утопия, убеждает он, а посильное жизненно необходимое дело.

По Коменскому, кроме «голой способности» человеку ничего не «прирождено». Способности, дарования нужно культивировать, обрабатывать; устранять препятствия к их развитию; разумно направлять само природное стремление к этому. «Итак, необходимо все дарования развивать в совершенстве, чтобы родившийся человеком учился и действовать по-человечески... усовершенствование природных дарований, которое одно может возвысить нас до уподобления Богу, необходимо людям более всех сокровищ мира, почестей, удовольствий и всего, что только может входить и обыкновенно входит в круг наших желаний, и потому оно должно быть высшей целью наших стремлений» [26, т. 2, с. 14-15].

Разделяя цели и задачи школы, Я.А. Коменский на первый план выдвигает общее развитие человека: «всесторонне облагородить человека» [26, т. 2, с. 176]; «не только какую-либо одну сторону человека, но всего человека должно развивать во всем, что служит совершенству человеческой природы» [26, с. 26]; «позаботиться, чтобы ученики уносили из школы не ученые книги, но развитые умы, сердца, языки и руки» [26, с. 81].

На наш взгляд, важнейший вклад Я.А. Коменского в развивающую педагогику состоит в обосновании необходимости развивать все природные задатки у каждого человека, руководствуясь принципом природосообразности.

Идея развивающего обучения находит свое отражение в теории элементарного образования, разработанной И.Г. Песталоцци, которая была им сформулирована в работе «Метод»: задача обучения - дать детям не просто сумму знаний, а развитие их ума, способности самостоятельно решать возникающие в процессе познания вопросы, развитие внутренних сил. И.Г. Песталоцци подчеркивал роль обучения, которое является не только средством духовного развития, но и средством приобретения знаний. Также он полагал, что реализация идеи развивающего обучения возможна тогда, когда основу взаимоотношений между учителем и учеником будет составлять принцип гуманизма, суть которого он видел в познании свободы и независимости развивающейся детской личности [34].

Многие исследователи считают, что «метод» И.Г. Песталоцци можно понимать как теорию развивающего образования (или развивающего обучения, развивающего воспитания), разработанную с учетом историко-культурных условий времени. И сам И.Г. Песталоцци называл свой «метод» развивающим. Идея развивающего обучения наиболее полно отражена в его трудах «Как Гертруда учит своих детей» (1800) и «Лебединая песня» (1825).

Свое видение содержания образования и методов обучения изложил Ф.А. Дистервег. Он писал: «Всякий метод плох, если приучает учащегося к простой восприимчивости или пассивности, и хорош, если возбуждает в нем деятельность». Ведущую роль в этом процессе Ф.М. Дистервег отводил учителям, призывая их освобождаться от догматических способов преподавания и творчески работать: «Приготовить юношество к свободной деятельности и свободному развитию, воспитать и образовать молодое поколение согласно с этим требованием современности – вот задача всякой школы, воспитывающей для жизни» [13].

В своих трудах он использовал термин «развивающее обучение» (наравне с «развивающим методом», «развивающим способом», «вопросно-развивающим способом», «рациональным обучением», «эвристическим способом»), показывая его преимущества перед «сообщающим способом обучения».

По мнению А. Дистервега, «целью всякого воспитания является общее развитие человека» [13, с. 172]. Его понимание развития имеет глубокие психологические корни: это развитие не только умственных сил ребенка, но и его физических сил. Рассматривая идею развития человека в целом, он отмечает необходимость развития речи, произвольного внимания, наблюдательности, мышления, навыков умственной деятельности, чувств, характера, воли, привычки преодолевать трудности, общей способности применять знания в жизни и др. Он писал: «... Упражнять не только разум, но также способность наблюдения и память... силу характера, действовать посредством мысли на волю...» [13, с. 165].

Характерной особенностью развивающего обучения А. Дистервега является идея самостоятельности и самостоятельности учеников как цели развития. В то же время педагог предостерегает от неверного применения пропагандируемого им развивающего способа, когда задаются «лжевопросы», не затрагивающие внутренней сущности изучаемого.

Разрабатывая научное обоснование идеи развивающего образования, А. Дистервег не обходит вниманием проблему соотношения задатков человека и его развития. Решению этой проблемы посвящен труд «Руководство к образованию немецких учителей». На наш взгляд, основные положения А. Дистервега не противоречат и современным представлениям психолого-педагогической науки.

А. Дистервег выделяет три фактора формирования человека: природные задатки, воспитание (как процесс социализации и как педагогический процесс) и свободное самоопределение (самовоспитание).

Он предлагает целый спектр дидактических и методических правил, направленных на общее развитие учащихся: старайся сделать учение увлекательным, интересным, но интерес нужно возбуждать не внешними приемами, а дидактическими средствами; не стремись к исчерпывающему раскрытию вопроса, пусть останется еще что-то неизвестное; не заставляй

заучивать непонятное; добивайся появления в ученике радостного чувства успеха от своего продвижения вперед и т.д.

А. Дистервег считал, что учитель должен быть сам достаточно развит, чтобы осуществлять развивающее обучение, и, самое главное, постоянно совершенствоваться: «Кто хочет и должен указать другую цель для саморазвития и свободной деятельности, тот, конечно, будет и сам развиваться все дальше и дальше и свободно действовать» [13, с. 206]. А для этого готовить будущих учителей в семинариях нужно тем же способом, каким они в будущем должны сами преподавать, - развивающим.

Многие отечественные педагоги выделяли приоритет развития над обучением и воспитанием. В XVIII в. Н.И. Новиков был одним из первых, кто считал, что нужно возбуждать интерес детей к учению и больше показывать, чем рассказывать (реализация принципа наглядности), учить мыслить самостоятельно, помогать учащимся находить связи между вещами и их свойствами. Отметим, что в его работах термин «развивающее обучение» еще отсутствует. Педагог писал: «Во всяком можно возбудить охоту и склонность к изучению для него нужного, если учитель точно знает собственные силы и способности и отношение, в каком одна к другой находятся» [30, с.179].

Вслед за Н.И. Новиковым П.Г. Редкин (1808-1891) предлагал учителям опираться на активность ребенка, развивать его познавательные интересы и потребности: «воспитывать человека, подавляя в нем самостоятельность, не развивая ее постепенно, - значит противоречить своей собственной и общей цели воспитания» [37, с.66]. А цель воспитания - «возбудить ученика к тому, чтобы он самостоятельно мог воспитаться» [Там же, с.70].

Для представителей революционно-демократического направления русской педагогической мысли (1840-60-е гг.) В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.П. Огарева, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова главным целевым ориентиром в системе воспитания было достижение единства образования и развития умственной активности человека.

В.Г. Белинский (1811-1848) обращал внимание на важность учета педагогом общепсихологических законов, индивидуальных и возрастных особенностей психики учащихся.

Основу педагогической концепции А.И. Герцена (1812-1870) составляет идея всестороннего и свободного развития личности, где важную роль играет образование, которое должно не загружать ум обилием фактов, а учить молодых людей искать истину, прививая им вкус к самостоятельному мышлению.

В своих взглядах на школу Н.А. Добролюбов отмечал, что воспитатель обязан знать особенности каждого ученика и учитывать особенности детской психики (подвижность, любознательность, склонность к фантазированию, впечатлительность, прагматичность). Кроме того, учитель должен обращать внимание на научность содержания образования и продумывать методы обучения, способствующие умственному развитию учащихся, самостоятельности их мышления. Ведущими дидактическими принципами он

считал сознательность, постепенность, последовательность, единство обучения и развития. Учебный процесс должен возбуждать интерес к познанию, развивать все способности личности.

Н.Г. Чернышевский полагал, что обучение будет давать результат тогда, когда учитель воспитывает у детей любовь и интерес к науке, к самому процессу овладения знаниями. Он утверждал, что школа должна обеспечить единство умственного, нравственного и эстетического развития учащихся, их самостоятельность и самодеятельность.

Основоположник отечественной теории развивающего обучения — К.Д. Ушинский (1824-1870). Он полагал, что обучение одновременно должно обогащать ум ребенка необходимыми знаниями и развивать его мыслительные способности. Он был сторонником неразрывности формального и материального образования. В соответствии с целями образования К.Д. Ушинский считал, что «...не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи, сообщаемые какими бы то не было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» [40, с.178]. Он подчеркивал, что школа должна иметь в виду «не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое постепенное и всестороннее развитие». При разработке теории обучения К.Д. Ушинский центральным вопросом дидактики определял: как учить детей? Исходя из общих антропологических идей и опираясь на достижения психологии, К.Д. Ушинский стремился осмыслить механизм умственного развития ребенка, использовать его врожденное стремление к активной деятельности. Центральную роль в развитии он отводил деятельности учащихся, отмечая, что учитель не должен навязывать ребенку свою волю, свои мысли, свои выводы, поскольку он не может быть уверен в том, что все это ученик воспримет правильно и сознательно. При этом педагог обязан удовлетворять потребность воспитанника в сознательной, творческой, развивающей личности умственной самодеятельности. Реализация идеи развивающего обучения отражена в дидактических принципах («условиях преподавания»), сформулированных К.Д. Ушинским:

1) сознательность и активность («ясность» и «самостоятельность»), когда происходит «переход от незнания к знанию» («при такой методе... возбуждается самостоятельная работа головы учащегося»);

2) наглядность (обучать на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учениками, используя в качестве основных наглядных средств натуральные предметы, модели, рисунки);

3) последовательность («постепенность»);

4) доступность, т.е. «отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости»;

5) прочность («твердость усвоения»); ведущий способ – разнообразное повторение: попутное, пассивное и особенно активное, когда ученик «воспроизводит самостоятельно следы воспринятых ранее представлений».

Все компоненты учебного процесса (содержание, методы преподавания, взаимоотношения учителя и ученика), по мнению К.Д. Ушинского, должны быть подчинены задачам развития личности.

Н.Ф. Бунаков (1837-1904), ставя перед начальной школой задачу постепенного развития умственных способностей, нравственных и физических сил ребенка, видел в этом основу всестороннего развития личности. По его мнению, школа должна иметь общеобразовательный характер и давать ученикам такое умственное развитие и такой круг общеобразовательных знаний, «который установил бы: 1) сознательное отношение к окружающей действительности; 2) умение и способность относиться сознательно и ко всей действительности; 3) хорошие, соответствующие человеческому достоинству наклонности и привычки; 4) способность и некоторое умение самостоятельно учиться из книг, из природы, из жизни» [4, с.7].

Отечественные представители педагогической мысли, обращавшиеся к идее развивающего обучения и реализующие ее на практике, ставили в центр педагогического процесса ребенка и его умственное развитие, стремились воспитать самостоятельную личность, что являлось отражением гуманистического направления педагогики XIX - начала XX в.

Теоретическую основу развивающего обучения разработал Л.С. Выготский (1896-1934). В работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский развертывает свою «гипотезу» по проблеме обучения и развития. Автор, прежде всего, указывает: «Мы исходим из того положения, что обучение и развитие представляют собой не два независимых процесса или один и тот же процесс, что между развитием и обучением существуют сложные отношения» [8, т. 2, с. 235]. Далее: «Развитие... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения» [Там же, т. 2, с. 243]. Ребенок фактически начинает обучаться задолго до начала формального школьного обучения. Всегда существуют расхождения между ходом школьного обучения и развитием соответствующих психических функций, кривая обучения и кривая развития не совпадают.

Л.С. Выготский считал, что «высшие психические функции не просто продолжение элементарных функций и не ее механическое сочетание, а качественно новое психическое образование, развивающееся по совершенно особым законам и подчиненное совершенно другим закономерностям» [8, с.47].

Формирование психических функций человека (наблюдательности, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы, практической деятельности и т.д.) происходит под воздействием внешних факторов, в особенности школьного обучения. Причем процесс этот проходит у каждого гетерохронно, т.е. неравномерно и неодновременно; в разные периоды прибавка в развитии, интенсивность развития, различна. И важно для оптимального развития не упустить эти точки (периоды) интенсивного развития. А возникают такие периоды тогда, когда цикл развития психических функций (или функции) еще не завершился, когда эти функции вступили в фазу развития, но еще не созрели.

Данные оптимальные периоды являются *сензитивными* (чувствительными к влияниям, которые воздействуют на развитие). Это понятие как раз активно использует Лев Семенович при объяснении своей концепции. Именно в сензитивный период обучение оказывает наибольшее влияние на развитие. Как только функции созрели и цикл развития завершился, сензитивный период по отношению к данным условиям (в частности, обучения) закончился, и «те же самые условия могут оказаться уже нейтральными» [8, т. 2, с. 253]. Необходимым условием сензитивности служит незавершенность процессов развития.

Ход умственного развития, по Выготскому, может быть определен «по меньшей мере с помощью выяснения двух его уровней - уровня актуального развития и зоны ближайшего развития» [6, с. 380]. Чем различаются эти уровни? Показателем *актуального* уровня развития *данного ребенка в данный момент* является способность его решить учебную задачу самостоятельно, без помощи учителя (или других лиц). Но для продвижения вперед в развитии, для формирования психических функций решение такого рода задачи (без преодоления трудности) почти ничего не дает. Успешное развитие происходит в процессе преодоления посильных трудностей. При повышении трудности ребенок может справиться с заданием только при посторонней помощи (первый порог); наступает момент, когда при дальнейшем усложнении он не может справиться с заданием, даже получая помощь (второй порог). Период между первым порогом и вторым и есть *зона ближайшего развития*. Именно в этот период происходит интенсивное развитие, вызывая к жизни психические функции, находящиеся в стадии созревания. Если актуальный уровень развития характерен наличными, имеющимися возможностями, то зона ближайшего развития - потенциальными возможностями.

Л.С. Выготский писал: «...что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии. Иными словами, то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно. Поэтому представляется правдоподобным, что обучение и развитие в школе относятся друг к другу, как зона ближайшего развития и уровень актуального развития. Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой» [8, с. 250].

В «Мышлении и речи» читаем: «Исследование показывает, что зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития» [8, т. 2, с. 247]. При этом Л.С. Выготский диалектически рассматривает развивающую ситуацию: то, что вчера представляло для ученика известную трудность, находилось в зоне ближайшего развития и подвигало его вперед в развитии, сегодня дается легко, стало нейтральным к развитию, перешло на актуальный уровень развития. Если познавательная задача слишком легка или слишком трудна для ученика, т.е. находится ниже или выше зоны

ближайшего развития, то его продвижение в развитии и познании будет затруднено.

И далее Выготский подводит итог: «Таким образом, центральный для всей психологии обучения момент есть возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подражания. На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития... Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития» [8, т. 2, с. 250].

Делая выход непосредственно в *педагогике*, ученый писал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития... Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Этим и отличается обучение ребенка от дрессуры животных. Этим отличается обучение ребенка, целью которого является его всестороннее развитие...» [8, т. 2, с. 251-252]. Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития [8, т. 2, с. 250]. Ученый формулирует алгоритм развития ребенка, который каждый педагог должен учитывать при организации деятельности ребенка: «Новое содержание, ставя перед мышлением подростка ряд задач, приводит к новым формам деятельности, к новым формам сочетания элементарных функций, к новым способам мышления» [8, т. 2, с. 58]. Кроме того, учитель должен понимать, что «язык есть средство не выразить уже готовую мысль, а создавать ее, он не отражение сложившегося мирозерцания, а слагающая его деятельность» [8, т. 2, с. 68]. Говоря о роли учителя, Л.С. Выготский отмечает, что он «... является высшей инстанцией, первым двигателем педагогического механизма, источником света и поучения. Воспитание адресуется от учителя к ученику, оставаясь все время глубоко индивидуалистическим и напоминая педагогический дуэт между учителем и учеником» [8, т. 2, с. 180].

Если основные концептуальные идеи Л.С. Выготского, связанные с зоной ближайшего развития, не будут опровергнуты (а такое вряд ли не случится), то они, достаточно реализованные, дадут революционный сдвиг в обучении (и в воспитании тоже).

В становлении теории и практики развивающего обучения достаточно четко выделяются три этапа:

- Первый (конец 50-х - 60-е гг. XX в.) - период создания принципиально

новой теоретической концепции развития младших школьников в условиях школьного обучения.

- Второй (70-е гг. XX в.) – период разработки проекта системы развивающего начального обучения на основе концепции развития младших школьников в условиях школьного обучения по заказу тогдашнего Министерства просвещения СССР.

- Третий (конец 80-х гг. XX в.) - период освоения системы развивающего обучения массовой общеобразовательной школой.

Трактовка понятия «развивающее обучение» далеко не однозначна в современной психолого-педагогической науке. Одно из первых определений этого понятия связано с работами теоретиков в области развивающего обучения, прежде всего с работами В.В. Давыдова: «...развитие представляет собой воспроизведение индивидом исторически сложившихся типов деятельности и соответствующих им способностей, которое реализуется в процессе их присвоения. Тем самым присвоение (его можно представить как процесс воспитания и обучения в широком смысле) является всеобщей формой психического развития человека... Психическое развитие человека – это прежде всего становление его деятельности, сознания и, конечно, всех «обслуживающих» их психических процессов (познавательных процессов, эмоций и т.д.). Развитие психики происходит в течении всей жизни человека – от рождения до смерти... Поскольку «ядром» психического развития является процесс формирования деятельности, то и в основание его периодизации необходимо, вероятно, положить изменение деятельности – именно благодаря ее динамике формируется сознание человека» [10, с. 7].

Характеризуя теорию развивающего обучения, В.В. Давыдов писал: "Согласно этой теории содержанием развивающего начального обучения являются теоретические знания (в современном философско-логическом их понимании), методом - организация совместной учебной деятельности младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), продуктом развития - главные психологические новообразования, присущие младшему школьному возрасту" [12, с. 384].

Смысл сказанного выше в последующем конкретизируется путем выделения двух типов мышления: рассудочно-эмпирического и теоретического. Что касается рассудочного мышления, то по мнению В.В. Давыдова, оно опирается на наглядные образы и его можно назвать эмпирическим. Разумное мышление, внутренне связанное с исследованием природы своей собственной основы – с исследованием понятий, – целесообразно называть теоретическим» [12, с. 62].

При этом, как следует из дальнейшего изложения, развивающее обучение сводится к формированию теоретического мышления. Теоретическое мышление - это процесс идеализации одной из сторон предметно-практической деятельности – воспроизводства в ней всеобщих форм, вещей... Понятие выступает здесь как форма мыслительной деятельности, посредством которой

воспроизводится идеализированный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве всеобщность или сущность движения материального объекта» [12, с. 97]. В.В. Давыдов отмечает, что «теоретическое мышление имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, - это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему. Без нее и вне ее эти явления могут быть объектом лишь эмпирического рассмотрения» [Там же, с. 100]. «Теоретическому или разумному мышлению свойственен анализ как способ выявления генетически исходной основы некоторого целого. Далее, для него характерна *рефлексия*, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения. Наконец теоретическое мышление осуществляется в основном в плане мыслительного эксперимента, для которого характерно выполнение человеком такого мыслительного действия, как *планирование*» [12, с. 69] (табл.1.1).

Таблица 1.1. Характеристика типов мышления

Тип мышления	Характеристика
Эмпирическое мышление	- ориентация на внешние, чувственно воспринимаемые свойства
Теоретическое мышление	- способ ориентации, обеспечивающий выделение всеобщего для этого класса задач отношения (это первый, аналитический уровень обобщения) - решает присущие ему задачи в самых различных сферах общественного сознания: научном познании, создании художественных образов, разработке правовых норм, поиске нравственных и религиозных ценностей

Отметим, что оба этих типа мышления (эмпирическое и теоретическое) необходимы каждому человеку, поскольку они дополняют друг друга.

Таким образом, «школа должна учить детей мыслить теоретически: человек к пониманию вещей и событий приходит путем анализа и условий их происхождения и развития» [12, с. 6].

Основу развивающего обучения школьников разного возраста, по мнению В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, составляет теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний. В основе этого процесса – следующие действия и операции: выполнение анализа, планирование и рефлексия. В теории учебной деятельности говорится не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. Содержание усваиваемых теоретических знаний отражает происхождение, становление и развитие какого-либо явления. При этом философскую основу изучения явления

составляет движение мысли от абстрактного к конкретному.

При овладении содержанием учебной дисциплины школьники с помощью учителя анализируют учебный материал, выделяют в нем основное исходное общее отношение, фиксируя тот факт, что оно проявляется во многих других частных случаях. Выделенное исходное общее отношение оформляется в знаково-символьной форме, тем самым создавая содержательную абстракцию изучаемого предмета.

Анализируя учебный материал, школьники с помощью учителя находят закономерную связь этого исходного явления (отношения) в его различных проявлениях и получают обобщение. Затем, используя содержательные абстракции и обобщения, с помощью учителя создают другие более частные абстракции и объединяют их в целостном учебном предмете. При такой организации работы школьников с учебным материалом происходит превращение исходных мыслительных образований в понятие, которое в дальнейшем служит основанием для ориентации во всем многообразии фактического учебного материала.

Подобная логика усвоения знаний имеет две особенности:

- направление мысли учащихся целенаправленно движется от общего к частному;

- освоение учебного материала предполагает выявление учащимися условий происхождения содержания усваиваемых ими понятий.

При организации учебной деятельности школьников особое значение придается постановке решения учебной задачи, которая решается посредством системы действий:

- 1) принятие учебной задачи;
- 2) преобразование ситуации, составляющей основу учебной задачи.

Система выбранных действий по решению учебной задачи нацелена на поиск генетически исходного отношения предметных условий ситуации. Найденное исходное отношение служит основанием для последующего решения всех остальных задач этого типа. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают. Усвоение теоретических знаний предполагает использование таких мыслительных операций, как выполнение анализа, планирования и рефлексии содержательного характера. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия развития именно этих мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления.

Большое значение имеет субъектная составляющая учебной деятельности. Младший школьник, принимая на себя роль субъекта учебной деятельности, включен во взаимодействие и сотрудничество с другими школьниками и с учителем. Развитие субъекта происходит в процессе деятельности и становления личности, когда школьник постепенно превращается в учащегося (в ребенка, обучающего, развивающего и совершенствующего самого себя). Для

этого ребенок должен знать свои особенности и понимать основания своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать.

Психолого-педагогическая наука отмечает, что в процессе обучения должна формироваться определенная система знаний, должен отрабатываться определенный стиль мышления, должна использоваться прогрессивная технология деятельности по получению и использованию знаний. Выделим некоторые особенности традиционного и развивающего обучения.

Требования ФГОС разного уровня ориентируют педагогов не на усвоение суммы знаний, а на освоение способов их получения с учетом полезности образования в достижении жизненных целей. Современное образование призвано помогать человеку ориентироваться в новой для него ситуации и находить в ней эффективные способы деятельности для достижения поставленной цели. Следовательно, наряду с усвоением определенного объема фактов и алгоритмов важнейшей задачей современного образования является развитие интеллектуальных возможностей человека, освоение универсальных учебных действий (УУД).

С учетом ориентации обучения на знания (знания как сумма, знания как система) можно выделить два типа технологий обучения:

- знаниесуммирующие технологии (знаниевый подход);
- интеллекторазвивающие технологии (развивающий подход или развивающие технологии).

Первый тип ориентирован на накопление суммы знаний (данные и алгоритмы), во втором конкретные знания в первую очередь средство формирования системы знаний (модели мира) и отработки на ней когнитивных операций.

В рамках знаниевого подхода накопление конкретных знаний – цель обучения. Для развивающих технологий конкретные знания являются средством достижения цели - развития теоретического мышления человека. В технологиях знаниевого подхода процесс формирования мышления не отслеживается. Некоторые исследователи считают, что большой объем осваиваемых знаний тормозит интеллектуальное развитие человека. Наиболее четко эта мысль сформулирована в работах известного философа и педагога Э.В. Ильенкова, который утверждал: “Человек не может передать человеку идеальное как таковое, как чистую форму деятельности... Идеальное как форма субъективной деятельности усваивается лишь посредством активной деятельности с предметом и продуктом этой деятельности...”. И далее: “...если идеальный образ усвоен лишь формально, как жесткая схема и порядок операций, без понимания его происхождения и связи с реальной (не идеализированной) действительностью, индивид оказывается неспособным относиться к такому образу критически, то есть как к особому, отличному от себя предмету. И тогда он как бы сливается с ним, не может поставить его перед собой как предмет, сопоставимый с действительностью, и изменить его в согласии с нею” [24].

На текущий момент существует несколько технологий развивающего обучения, самыми распространенными из которых являются технология Эльконина-Давыдова и технология Занкова.

Как было рассмотрено выше, Л. С. Выготский на основе ряда исследований установил:

- развитие всякой психической функции проходит через зону ближайшего развития и затем переходит на уровень актуального развития;
- в школе ребенок обучается не тому, что он уже может делать самостоятельно, а тому, что он может делать в сотрудничестве с учителем, под его руководством.

Идеи Л.С. Выготского были развиты в рамках психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец) и привели к пересмотру традиционных представлений о соотношении развития и обучения. Включение этих процессов в контекст деятельности фактически означало отказ от сведения развития ребенка к развитию познавательных функций и выдвигания на первый план его становления как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности. Эти идеи были сформулированы Д. Б. Элькониним в начале 60-х гг. XX в., который, анализируя учебную деятельность школьников, рассматривал ее своеобразие и сущность в самоизменении ребенком самого себя как субъекта. Тем самым был заложен фундамент концепции развивающего обучения. Дальнейшую теоретическую разработку концепция развивающего обучения приобрела в ряде исследований, осуществленных в 1960-80-х гг. под общим руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Важной проблемой организации школьного обучения признана проблема психологической готовности детей к обучению в школе. Эта готовность включает в себя такие новообразования, как стремление к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности. Важным показателем школьной готовности служит внутренняя позиция школьника как осознание необходимости пребывания в школе и выполнению заданий, отказ от дошкольных ориентаций, признание авторитета учителя.

Если принять за аксиому, что ведущей в младшем школьном возрасте является учебная деятельность (существуют и другие представления о ведущей деятельности в этом возрасте), то к началу школьного обучения у ребенка должны сложиться предпосылки к её реализации:

- готовность к сотрудничеству со сверстниками не только в игре, но и в решении учебной задачи. В такой группе дети умеют сорганизоваться так, чтобы не было тех, у кого «не получилось», и тех, кто уже давно все сделал и скучает или балуется; становление такой симбиотической детской общности, которая способна к образованию позиции: «Мы способны действовать»;
- открытость ребенка любому содержанию, которое предлагает ему взрослый, лишь бы это содержание было значимым и высоко ценным в мире

взрослых;

- стремление занять статус школьника. Типичные причины, приводящие младшего школьника к потере интереса к учебе: потеря чувства ответственности, пассивность и скука школьника на уроке; трудности межличностных отношений друг с другом и с учителем, усиленные неврозом и агрессивностью, низкой самооценкой, свойственной некоторым детям, и, наконец, многие младшие школьники с трудом выдерживают режим урочной работы;

- для успешной учебы ребенку необходимо иметь развитые познавательные интересы, достаточно широкий умственный кругозор;

- *ученику совершенно необходим комплекс качеств, организующий умение учиться.* Сюда входят понимание смысла учебных задач, их отличия от практических, *осознание способов выполнения действий, навыки самоконтроля и самооценки;*

- достаточный уровень *волевого развития* ребенка. У разных детей этот уровень оказывается различным, но типической чертой, отличающей шести-семилетних детей, является соподчинение мотивов, которое дает ребенку возможность управлять своим поведением и которое необходимо для того, чтобы сразу же, придя в первый класс, включиться в общую деятельность, принять систему требований, предъявляемых школой и учителем;

- в области *умственного развития* готовность к школьному обучению включает несколько взаимосвязанных сторон: определенный запас знаний об окружающем мире, о явлениях живой и неживой природы, о людях, их труде и других сторонах общественной жизни, о том, «что такое хорошо и что такое плохо», т. е. о моральных нормах поведения.

Поступление ребенка в школу знаменует начало нового периода его жизни – социального. Школьник – это первый социальный статус ребенка, связанный с новой системой требований, предъявляемых к нему, с совокупностью его социальных обязанностей и прав.

Рассмотрим подробнее экспериментальную апробацию концепций В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина.

В 1959 г. к экспериментальному обучению приступил Д.Б. Эльконин, через некоторое время в его лаборатории стал работать В.В. Давыдов. В результате совместной деятельности этих ученых, а также других сотрудников лаборатории возникла система развивающего обучения Эльконина-Давыдова. В исследовании проблемы обучения и развития Даниил Борисович Эльконин (1904-1984), как и Л.В. Занков, исходил из положения Л.С. Выготского: обучение должно опережать развитие. Но теоретические основания их исследований (Занкова и Эльконина) существенно различаются: Занков ставил «во главу угла работу над общим развитием учащихся» [18, с. 30], Эльконин - работу над теоретическим мышлением; первый шел по пути выбора оптимального способа обучения, второй - по пути отбора содержания

образования (усиления его теоретичности).

Д.Б. Эльконин пришел к выводу о том, что «дети обладают значительно большими возможностями усвоения и связанного с ним психического развития, чем принято думать» [51, с. 93], что «учащимся начальных классов при определенных условиях обучения вполне доступно усвоение систематических курсов математики и грамматики» [Там же, с. 211]. Поэтому его лаборатория психологии детей младшего школьного возраста стала «на путь решительного изменения программ обучения» [Там же, с. 209]. «Ключ» к развивающему обучению он ищет именно в содержании обучения, в логике теоретического мышления. «Таким образом, мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ - содержание обучения. Если мы хотим, чтобы обучение в начальных классах школы стало развивающим, то мы должны позаботиться прежде всего о научности содержания, т.е. о том, чтобы дети усваивали систему научных понятий и способы их получения. Развитие мышления детей в этот период и есть ключ к их умственному развитию в целом» [Там же, с. 258]. В данной выдержке сжато отражена вся сущность теории Д.Б. Эльконина.

Уже с первого года обучения необходимо давать научные понятия; дети получают задания на выявление речевых и математических закономерностей, становятся в положение исследователей. Источник развития он видел в усвоении научных, а не эмпирических понятий. На решении теоретических задач повышаются умственные способности учащихся. Лишь при теоретическом характере учения возможно надлежащее умственное развитие. Источником развития детей ученый считал также и «своевременное включение детей в жизнь взрослых, в их производительный труд» [51, с. 112]. В.В.Давыдов (1930-1998) полностью разделял основные положения своего учителя и коллеги Д.Б. Эльконина. В книге «Проблемы развивающего обучения» Василий Васильевич пишет: «...Основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производны методы (или способы) организации обучения» [9, с. 145]. Указывая на зависимость психического развития от обучения, он, как правило, добавляет «и воспитания». Однако эту зависимость в их исследовательском коллективе не изучали.

Таблица 1.2 История существования образовательной системы Эльконина-Давыдова

Дата	Событие
1959 г.	открыта лаборатория Д.Б. Эльконина «Психология младшего школьника» на базе школы № 91 г. Москвы
1976 г.	разработка содержания начального образования лабораторией «Психология младшего школьника» по заказу Министерства просвещения РСФСР
1991 г.	образовательная система Эльконина-Давыдова вошла в массовую педагогическую практику
1994 г.	создана Международная ассоциация «Развивающее обучение» под

	руководством В.В. Давыдова
1996 г.	образовательная система Эльконина-Давыдова была признана одной из трех государственных систем наравне с традиционной системой и системой развивающего обучения Л.В. Занкова (Решение Коллегии Министерства образования РФ)
1998 г.	Премия Президента РФ за вклад в развитие отечественного образования получили сотрудники лаборатории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова
1999 г.	Правительственная премия в области образования за разработку курса «Литература как предмет эстетического цикла» для начальной школы и учебников «Букварь», «Букваренок», «Русский язык» для начальной школы В.В. Репкина получили авторы и учителя школы № 91 г. Москвы
2000 г.	создан (идея принадлежала также В.В. Давыдову) Открытый институт "Развивающее образование", на базе которого разрабатывается система переподготовки и повышения квалификации работников образования

В 60-е гг. XX в. научный коллектив лаборатории «Психология младшего школьника» под руководством В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина работал над исследованием проблемы роли и значения младшего школьного возраста в психическом развитии человека. Исследования показали, что традиционная начальная школа не обеспечивает развития теоретического мышления у большинства младших школьников. Это означает, что традиционное начальное образование тренирует и закрепляет такие психические функции, как чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память. Важным показателем формирования теоретического мышления младшего школьника, по мнению В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, выступает его умение ставить учебную задачу и планировать собственные учебные действия, выполнять анализ явлений (что данный момент важно, а что – второстепенное действие), формулировать вопросы, видеть проблему («ловушку»), рефлексировать собственную учебную деятельность. Эксперимент показал, что реализация технологии развивающего обучения направлена на создание необходимых зон ближайшего развития, которые превращались бы со временем в психические новообразования и способствовали формированию теоретического мышления.

Развивающее обучение требует не только новых целевых ориентиров и особой организации образовательного процесса, но и обновления содержания учебных предметов в соответствии с логикой его развертывания в учебном процессе. Исходя из этого, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин в рамках экспериментальной работы по внедрению развивающего обучения в массовую школу инициировали создание серии учебников для начальной школы. С их точки зрения, содержание учебников и построение учебных предметов должно

проектировать формирование у школьников теоретического мышления, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического содержание. В системе Эльконина-Давыдова (в программах, в методическом обеспечении и т.п.) изначально заложено единство содержания, метода и развития. Особенностью учебников в развивающем подходе является выстраивание содержания предмета в логике открытия, обилие заданий и задач проблемно-поискового и развивающего характера.

К таким учебникам можно отнести:

Букварь. 1 класс (Репкин В.В., Восторгова Е.В., Левин В.А.).

Русский язык 1-4 классы (Репкин В.В., Восторгова Е.В., Некрасова Т.В.).

Русский язык 1-4 классы (Ломакович С.В., Тимченко Л.И.).

Литературное чтение 1-4 классы (Матвеева Е.И.).

Математика 1-4 классы (Александрова Э.И.).

Математика 1-4 классы (Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В.).

Окружающий мир 1-4 классы (Чудинова Е.В., Букварева Е.Н.).

Учебная деятельность в развивающем обучении (РО) представляет собой решение учениками системы учебных задач, содержание и последовательность которых в каждом учебном предмете выстроена с точки зрения логики и истории открытия основных изучаемых понятий, явлений, терминов, способов действий.

Примерами учебных задач, сформулированных младшими школьниками, на уроке могут быть:

- научиться читать по-взрослому;
- найти удобный способ сложения или вычитания двузначных чисел;
- составить схему к задаче;
- договориться с соседом и выбрать промежуточную мерку;
- определить для себя задание.

Основные принципы организации учебной деятельности в системе Эльконина-Давыдова:

1) ядром процесса обучения в РО является открытие и освоение способов и методов решения учебных задач. Это требование распространяется на любую учебную дисциплину. При изучении каждого последующего раздела школьники самостоятельно используют освоенные методы действия и решения учебных задач;

2) любая учебная деятельность предметна и имеет практическую значимость, осознанную школьником;

3) деятельность школьника на уроке и вне его направлена на активный поиск средств и способов решения сформулированных самостоятельно учебных задач, при этом неверные суждения ребенка рассматриваются как опыт или «проба мысли», а не ошибка.

Система РО исключает репродуктивный способ обучения, ориентирует на переход к деятельностной педагогике, которая развивает у ученика

теоретическое мышление.

Особенность авторской [методики](#) – активное участие школьников в процессе обучения. Учащиеся не просто ученики, а маленькие ученые и исследователи, которые работают в сотрудничестве педагогом. При этом учитель на уроке – помощник, он лишь направляет и координирует работу учащихся.

Работа по системе Эльконина-Давыдова предполагает групповой вид работы на уроках с использованием дискуссии и экспериментально-практической работы. Организация учебной деятельности в этом предполагает самостоятельное определение учеником предмета исследования, выдвижение возможных способов и путей исследования, анализ и критическое оценивание собственных предположений и аргументов одноклассников, что способствует формированию и развития объективного, самостоятельного мышления.

Система Эльконина-Давыдова предполагает использование на уроках подводящего или диалога побуждающего вида. Такие виды диалога позволяют учащимся выдвигать разные варианты решения той или иной задачи. Роль педагога в этом случае предполагает фиксирование самых неординарных вариантов. Кроме того, учитель предлагает учащимся доказывать свои гипотезы, а также создает на уроке ситуацию успеха. В конце занятия подводятся итоги деятельности школьников.

Для включения в обсуждение проблемы всех учеников класса, рекомендуется работа в группах и уже каждая группа предлагает свою версию решения поставленной задачи.

Учитель, работающий по системе Эльконина-Давыдова, должен в совершенстве владеть необходимыми методическими приемами, позволяющими раскрыть творческий потенциал ребенка: умение формулировать проблемные вопросы; организация обсуждения в парах или группе с обоснованием решений; обсуждение мнений школьников безоценочно со стороны учителя; организация диалога и дискуссии между детьми; представление своего способа решения задачи и др.

Охарактеризуем некоторые приемы, эффективные в профессиональной деятельности учителя РО. Под приемом *сравнения* понимается такой методический прием, при котором ребенок с помощью учителя выполняет сравнительно-сопоставительный анализ изучаемых понятий, объектов, действий, точек зрения, способов решения учебной задачи, способов и результатов продвижения в развитии и саморазвитии. При этом активизируется формирование мыслительных операций (анализ, сравнение, обобщение, синтез и др.).

Теоретики и практики развивающего обучения к основным достоинствам системы Эльконина-Давыдова относят следующие:

- умение школьника самостоятельно осваивать знания в процессе теоретически-практических исследований предмета или явления, а не только

запоминать полученную от педагога в готовом виде информацию;

- способность школьника быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, умение находить решения в любой ситуации;

- адекватная самооценка школьника, формирующаяся в учебной деятельности, и умение осуществлять самоконтроль и рефлекссию собственной деятельности;

- умение сотрудничать с ровесниками и взрослыми при решении учебных задач.

Обобщая вышесказанное, можно выделить следующие особенности системы Эльконина-Давыдова:

- 1) учебная деятельность школьника ориентирует его не на получение хорошей оценки, а на саморазвитие и личностный рост;

- 2) в структуре урока развивающего обучения значительный этап посвящен «открытию знаний» и развитию теоретического мышления;

- 3) организация учебной деятельности школьника предполагает систематический анализ собственных действий, действий своих одноклассников и действий учителя, что формирует способность ребенка к самоанализу, самооценке и самокритике;

- 4) развитие творческих способностей ребенка в учебной и внеучебной деятельности основывается на учебных умениях и навыках целеполагания и рефлексии;

- 5) шкалы оценивания результатов учебной деятельности школьника имеют четко обозначенные критерии и являются результатом сотрудничества ученика и учителя;

- 6) групповая работа учащихся (в парах, в малых группах и др.) организовывается как для формирования коммуникативных навыков и умений сотрудничества, так и для обсуждения и закрепления учебного материала.

Наравне с образовательной системой Эльконина-Давыдова, как было отмечено выше, система развивающего обучения Л.В. Занкова была признана одной из трех государственных систем наравне с традиционной системой в 90-е гг. XX в.

Свою работу Л.В. Занков начал в 30-40-х гг. XX в. в области психологии и дефектологии (особенно отметим его работы, связанные с изучением памяти), что, несомненно, помогло ему успешно проводить исследования педагогических проблем, к которым он приступил с 1951 г. Сначала под его руководством изучается взаимодействие слова учителя и средств наглядности. Основным результатом данного исследования явилась публикация коллективной монографии [19], отдельной книги руководителя лаборатории [17] и ряда статей участников исследования. Основные этапы развития системы Л.В. Занкова отражены в табл. 1.3.

Таблица 1.3. История становления системы Л.В. Занкова

Дата	Событие
1957 г.	В лаборатории воспитания и развития, работавшей под руководством Л.В. Занкова, было начато экспериментально-педагогическое исследование по проблеме соотношения обучения и развития школьников. Эксперимент состоял из нескольких этапов. На первом этапе эксперимента создавался каркас новой дидактической системы в процессе работы одного класса (школа № 172 г. Москвы, учитель - Н.В. Кузнецова). Для того чтобы обеспечить благоприятные условия исследования, в школе №172 была создана педагогическая лаборатория. Результаты первого этапа экспериментального исследования привели к созданию дидактических основ обучения
1961-62 уч. год.	Начался второй этап эксперимента. К тому времени в лаборатории был составлен первоначальный вариант экспериментальных программ по русскому языку, математике, трудовому обучению, музыке, определено содержание занятий по естествознанию и географии, которые вводились с 1 класса
1965-66 уч. год.	Третий этап - этап массового эксперимента; работало 1034 класса в 52 краях, областях и автономных республиках РСФСР и 8 Союзных республиках. В порядке подготовки к данному этапу на основе экспериментальных программ составлены экспериментальные учебники
1996 г.	Министерство образования Российской Федерации официально признало наряду с традиционной существование двух параллельных систем в начальном образовании - систему Л.В. Занкова и систему Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова. Тогда по традиционной системе работали 60 % учителей, по системе Занкова - 30 %, по системе Эльконина-Давыдова - 10 %.

В ходе работы над этой проблемой Л.В. Занков обнаружил, что общее развитие учеников в начальных классах протекает слишком медленно. При этом сразу же возникли вопросы: как связаны между собой построение обучения и ход общего развития? Почему развитие идет слабо? Как построить более совершенную систему обучения? Каким путем идти?

Вместе с сотрудниками своей лаборатории Л.В. Занков приступил к исследованию сложнейшей проблемы «Обучение и развитие», которой продолжал заниматься до конца жизни.

Первоначально (1957-1960) проводился лабораторный эксперимент в 172-й школе г. Москвы (класс учителя Н.В. Кузнецовой). Для прослеживания хода эксперимента лаборатория была оснащена лучшими по тому времени техническими средствами. Фиксировались не только педагогические, но и

психологические, физиологические факторы.

Затем эксперимент стал массовым. К концу 1960-х гг. количество экспериментальных классов достигло 1200. С учителями, включившимися в экспериментальную работу, проводились семинары, в помощь им издавалась методическая литература. Л.В. Занков заботился о том, чтобы учителя как можно полнее освоили основополагающие идеи развивающего обучения и подходили к реализации их творчески. Нередко ценные методические находки учителей были неожиданны для самого руководителя. Такое взаимодействие учителей-практиков и исследователей было весьма плодотворным. Результаты проведенного эксперимента позволили выявить закономерную связь между построением обучения и ходом общего развития младшего школьника. Под эгидой Федерального научно-методического центра имени Л.В. Занкова была создана система новых учебных пособий для начальной школы, которая использовалась вплоть до начала XXI в.

УМК системы Занкова состоит из следующих завершенных предметных линий учебников:

Азбука (Нечаева Н.В., Белорусец К.С.).

Русский язык 1-4 классы (Нечаева Н.В., Яковлева С.Г.).

Литературное чтение (Свиридова В.Ю.).

Литературное чтение (Лазарева В.А.).

Математика 1-4 классы (Аргинская И.И., Бененсон Е.П., Итина Л.С., Ивановская Е.И., Кормишина С.Н.).

Окружающий мир (Дмитриева Н.Я., Казаков А.Н.).

Основы духовно-нравственной культуры народов России. 4 класс (Николаева Е.И., Петрова Е.Н.).

Изобразительное искусство (Ашикова С.Г.).

Музыка (Ригина Г.С.).

Технология (Цирулик Н.А., Проснякова Т.Н., Хлебникова С.И., Нагель О.И. и др.).

Физическая культура (Шаулин В.Н.).

Английский язык [«Волшебная радуга»/«Magic Rainbow»](#). 2-4 классы (Святловская Е.А., Белоусова С.Ю., Гацкевич М.А. и др.).

В 2014 г. учебники системы развивающего обучения Л.В. Занкова, за исключением учебников по изобразительному искусству, не были включены в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации программ начального общего образования.

В системе Л. В. Занкова реализован системно-деятельностный подход, объединены общей идеей дидактика, психология и методика. Центральная идея системы Л. В. Занкова заключается в следующем: «Обучение соотносится с ходом общего развития школьников не по отдельным дидактическим принципам, а как система, которая приводит к определенным результатам в целостном общем развитии школьников» [16, с. 35].

Создание Л. В. Занковым новой дидактической системы обусловлено

поиском ответа на вопросы: «является развитие школьников, которое достигается при традиционной методике, пределом?... Если оно не является пределом, то какой должна быть дидактической системой, которая приносит гораздо больший результат в развитии учащихся?» [15].

Из всего ранее изложенного видно, что почти все педагоги – предшественники Л.В. Занкова руководствовались следующим положением: обучение должно опираться на достигнутый учеником уровень развития. Занков, следуя своему учителю Л.С. Выготскому, исходил, по существу, из противоположного требования: *обучение должно вести за собой развитие*. Сам Леонид Владимирович отмечал: «Важную роль в постановке нашего исследования сыграли идеи, выдвинутые Л.С. Выготским... мы исходим из теоретических положений Л.С. Выготского и строим этот процесс так, чтобы обучение шло впереди развития и, таким образом, достигался бы оптимальный результат в развитии психики» [18, с. 11-12].

Как отмечал сам автор, «предположение о том, что общее развитие младших школьников, достигаемое в условиях традиционной методики, не является пределом, основывалось на анализе программы, учебников для начальных классов и методике преподавания. Неправомерное облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения, многократные однообразные повторения, по-видимому, не могут способствовать интенсивному развитию школьников. Неблагоприятным обстоятельством была также скупость теоретических знаний, их поверхностный характер, подчинение привитию навыков... Крайне ограниченный круг непосредственного познания окружающего мира путем экскурсий и наблюдений способствует вербализму в обучении.

Под *общим развитием* Л.В. Занков понимал развитие разных сторон психики и подчеркивал, что оно не исчерпывается только умственной сферой, а включает в себя нравственную, эмоционально-волевою, практически-действенную сферы деятельности. «Высокое развитие наблюдательности, мышления, чувств, воли скажется в любой сфере деятельности человека - будь он ученым или художником, рабочим или писателем. Этим общее развитие отличается от специального развития (например, музыкального, математического, лингвистического и т.д.). Общее развитие и специальное развитие не являются изолированными друг от друга сферами и вовсе не обязательно противостоят друг другу. Общее развитие служит прочной основой специального, а это последнее, при надлежащей постановке учебно-воспитательной работы, может способствовать общему развитию» [20, с. 9].

Любознательность детей не находит удовлетворения, основная нагрузка ложится на память в ущерб мысли, отсутствует или слабо представлено внутреннее побуждение к учению. Унификация процесса учебной деятельности не дает возможности проявиться и развернуться индивидуальности [15]. Все это позволило Л. В. Занкову выдвинуть предположение, положенное в основу экспериментального обучения, а именно: возможна большая его эффективность

для общего развития школьников.

В обучении по дидактико-методической системе (ДМС) Л. В. Занкова как сложном процессе активную роль играет соотношение целого и частей. Примат здесь на стороне целого. Подчиненность принципу систематичности и целостности распространяется как на понимание общего психического развития, так и на способ построения всей дидактической системы. Подтверждением этого выступают слова самого автора: «В изучении хода общего развития мы исходим из представления целостности развития. Это представление обладает важной регулятивной функцией: непознанный объект задается как нечто целостное, и соответствующим образом строится путь его познания. Целостность развития фигурирует в методе исследования как внутреннее единство развития, его внутренняя обусловленность» [15].

Общее психическое развитие ребенка происходит как поступательное движение его взаимодействия с окружающим миром. Соответственно исследование развития младшего школьника построено Л. В. Занковым в плане генеральных отношений человека к внешнему миру, к объективной действительности: встреча с ней «лицом к лицу», познание сущности явлений, материальное воздействие на объекты, ведущее к их изменению, созданию новых.

Анализ психического развития ребенка, по замыслу Л.В. Занкова, ведется по трем линиям, которые пронизаны идеей единства и взаимопроникновения, выступают как целостность:

1) наблюдение как способ деятельности ребенка, конституирующим компонентом которого является восприятие, обладающее определенной направленностью. Диагностика результатов освоения ребенком деятельности наблюдения должна обеспечить отображение восхождения школьника от низших к высшим уровням, отличающимся качеством мыслительных процессов.

Обучение младшего школьника деятельности наблюдения включает следующее:

- обучение действию различения различных сторон одного и того же объекта (цвета, формы, деталей, размера, пластичности, твердости, издаваемого звука, запаха);
- обучение действию сравнения, установлению различия и сходства одного объекта с другим;
- обучение обобщению.

Овладевая деятельностью наблюдения, дети способны к обобщенной характеристике свойств наблюдаемого объекта, которая отражается в точности и в значительном росте количества высказываний. Качественные изменения в характере этой деятельности определяются:

- увеличением длительности наблюдения, т.е. содержательного и разностороннего рассмотрения;
- увеличением числа деталей, выделенных в объекте;

- изменением количества признаков, выделенных в объекте;
- переходом наблюдения от односторонности свойств объекта к многосторонности, соотношением части с целым;
- возрастающей тонкостью анализа, в результате которого появляется обобщенная характеристика свойств наблюдаемого объекта;
- наконец, использованием сравнения (наблюдаемый объект сравнивается с другими) [29];

2) мыслительная деятельность младшего школьника была исследована с помощью методик, которые не ограничивают субъекта словесно-логическими операциями, а требуют активного использования мыслительных операций (преобладание абстрагирующей мысли над чувственно воспринимаемыми объектами, например определение оснований разделения геометрических тел на группы по форме, высоте, цвету и др.);

3) практические действия младшего школьника как составляющие его деятельности рассматривались в сочетании оперативной и целеполагающей составляющих при изготовлении материального объекта. Для этого ребенку важны:

- зрительный анализ предложенного образца;
- обдумывание алгоритма процесса изготовления объекта;
- словесный отчет о выполненной работе, который отображает уровень и характер осознания младшим школьником всего процесса изготовления объекта.

Выбирая практические действия в качестве отдельной линии прослеживания общего развития ребенка, Л.В. Занков опирался также на исследования С. Л. Рубинштейна: «В развитии разумного практического действия в качестве особенно существенного момента выступает развитие планирования, приспособления средств к цели, способности включить и адекватно соотнести все более усложняющуюся цепь опосредующих звеньев» [38].

Практическая деятельность с конкретным объектом характеризуется не только сформированными практическими умениями и навыками — в ней проявляется мыслительная деятельность (пространственные представления, мыслительные операции, речь и др.), эмоционально-волевая сфера личности.

Можно выделить отличительные особенности подхода Л. В. Занкова к построению обучения с ориентацией на оптимальное общее развитие от традиционного подхода в дидактике. Классическая дидактика, говоря о путях достижения планируемых результатов в развитии учащихся, характеризует лишь отдельные методы и приемы обучения. При развивающем обучении видна целостность и комплексность педагогического взаимодействия со школьником, поэтому содержанием эксперимента являются не отдельные учебные предметы, не отдельные методы и приемы, а целостная дидактическая система начального образования. Этой системе характерна иерархия ее частей. Определяющая и направляющая роль по отношению к методике обучения принадлежит

дидактическим принципам, выступающим единым стержнем обучения всем предметам:

- обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности;
- ведущая роль теоретических знаний;
- осознание процесса учения;
- быстрый темп прохождения учебного материала;
- работа над развитием каждого ребенка, в том числе и слабого [15].

В диссертационном исследовании О.В. Нестеровой отмечается, что школьника начинают обучать первичному анализу текста литературного произведения не после того, как он научился хорошо читать, но уже в период формирования навыка чтения. Владение устной речью на уровне первичного анализа литературного произведения требует от ребенка сознательности и произвольности в понимании текста при чтении, которое все еще само по себе вызывает определенные трудности. Ребенок, пытаясь найти ответ на поставленный вопрос, повторно перечитывает текст, т.е. опосредованно овладевает техникой чтения. Трудность чтения как бы отодвигается на второй план, уступая место решению мыслительной задачи. Главную трудность составляет поиск ответа, который может быть дан на основе понимания текста в процессе его неоднократного чтения [29].

Таблица 1.4. Характеристика дидактических принципов системы Л.В. Занкова

Принцип	Характеристика
Обучение на высоком уровне трудности	Мера трудности определяется зоной ближайшего развития каждого ребенка, т.е. «расстоянием между уровнем актуального развития, определяемым с помощью заданий, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослого и в сотрудничестве с более умным сотоварищем... Эмпирически ясно, что один ребенок 8 лет способен с помощью решить задачу для 12-летнего, а другой — 9-летнего» ребенка [5]
Изучение программного материала в быстром темпе	Высокий темп изучения программного материала присутствует на этапе открытия и закрепления; эффективным средством, позволяющим идти быстрым темпом и сильным, и слабым школьникам, является технология дифференцированного обучения, специфика которой заключается в изучении программного материала на разном уровне
Учет ведущей роли	Принцип был сформулирован Л.В. Занковым в противовес традиционным представлениям о

теоретических знаний	конкретности и образности мышления младших школьников: при ведущей роли теоретических знаний не отрицается роль образных представлений младших школьников; отказ учитывать в качестве ведущего показателя уровня умственного развития младших школьников конкретное мышление
Осознание школьниками процесса учения	Осознание школьниками учения проявляется через понимание учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, овладение мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения), позитивное отношение школьников к учебному труду
Целенаправленная и систематическая работа по развитию всех (сильных и слабых) учащихся	Перегрузка неуспевающих учащихся тренировочными заданиями не способствует их развитию, а лишь увеличивает отставание. Работа с неуспевающими должна быть ориентирована на развитие, а не на тренировку

Анализ табл. 1.4 показывает, что принцип обучения на высоком уровне трудности предполагает трудность, связанную с познанием сущности изучаемых явлений, зависимостей между ними. Принцип изучения программного материала в быстром темпе предполагает отказ от однообразного повторения пройденного, непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями. Следующий принцип учета ведущей роли теоретических знаний говорит о приоритете теоретического знания над конкретно-образным знанием в начальный период обучения. Принцип осознания школьниками процесса учения предполагает осознанное овладение знаниями: какова связь между понятиями, каков механизм возникновения ошибок и др. В отличие от принципа сознательности принцип осознания школьниками процесса учения обращен внутрь, на протекание учебной деятельности, на осознание собственного Я как субъекта этой деятельности [15]. Особое место в системе Л.В. Занкова занимает принцип целенаправленной и систематической работы по развитию всех (сильных и слабых) учащихся, индивидуализации и вариативности процесса обучения. Эксперименты показали, что такая работа приводит к сдвигам в развитии слабых учеников и к лучшим результатам в усвоении знаний и навыков.

В системе Л.В. Занкова принципиально меняется *технология урока и организация учебного процесса в целом*. Ведущей становится познавательная деятельность самих учащихся (учебная деятельность). Как правило, учащимся заранее сообщаются темы предстоящих занятий, что предполагает самостоятельный поиск информации во внеурочное время. Школьники ведут поиск информации, используя разные источники: наблюдение, эксперимент,

беседа с родителями, работа с энциклопедиями, справочникам, словарям и др. Для поддержки инициативы школьников при обсуждении темы учитель задает вопросы в общем виде. Дается возможность всем желающим высказать свое мнение. Дети под руководством учителя рассматривают разные стороны изучаемого, дополняют имеющуюся информацию новыми сведениями, дискутируют, обсуждают, сравнивают, классифицируют, делают выводы. Дети свободно высказываются и не боятся ошибиться, так как учитель не использует оценочных суждений. По возможности создаются условия для коллективного поиска, поощряется активность детей, задавание вопросов учениками.

Особенностью системы Л.В. Занкова является безотметочное обучение. Изменяются мотивы учения: на первый план выступают не отметки, а процесс познания, интерес, желание узнать новое; внешние стимулы уступают внутренним. Л.В. Занков отмечал, что помимо определенных нравственных издержек «погоня за отметками отрицательно сказывается и на усвоении знаний» [15, с. 347]. Отметки выставляются как итоговые и за письменные работы, но не в порядке «накопления поурочных баллов».

Теоретические знания осваиваются младшими школьниками дозированно и в готовом виде, как правило, не даются. Руководствуясь принципом прохождения учебного материала в быстром темпе, учитель не задерживает детей долго на одном и том же материале. Принцип наглядности не имеет такого значения, как в классической дидактике, и используется только как носитель новой информации.

Для формирования мыслительных операций активно применяется прием сравнения. Для исключения шаблонности в написании сочинений не проводится фронтальное предварительное обсуждение, не задается план сочинения в готовом виде, что стимулирует индивидуальное творчество. Обязательным требованием при организации самостоятельной работы в классе и дома является широкий диапазон выбора заданий («минимум - максимум»): ученик сам себе определяет вид и объем задания, формы работы и отчета.

Особое отношение у Л.В. Занкова к ошибкам: не надо «всячески ограждать от ошибок, предупреждать ошибки». «Если ребята понимают, что нужно делать и как делать, но в процессе выполнения допускают некоторые ошибки, это не страшно. Больше того, такие ошибки помогают осознать то, что ребята делают, и правильные способы выполнения заданий» [15, с. 378].

В этой системе учитель не обязан жестко придерживаться плана урока. В случае, когда школьники при обсуждении выходят на новые факты, идеи, проблемы, возможен перенос материала на будущую четверть или учебный год и наоборот (в ситуации опережения). Не обязательно добиваться, чтобы сегодня все и всё усвоили. При повторении пройденного учебного материала не используются репродуктивные методы и формы. Однако повторение идет систематически, а задача учителя – показывать ребенку известный материал в новых связях и отношениях, придавая эффект новизны уже изученному. Реализуется «эффект неоконченного действия» («эффект Зейгарник»), т.е. что-

то остается недосказанным, незавершенным, заставляющим детей додумывать после занятий. Исключаются традиционные средства стимулирования учебной деятельности: поощрения, награды, похвала, наказания, соревнование, игра, пример, развлечение и др.

Разработанная Л.В. Занковым технология обучения опирается на идеи сотрудничества и гуманизма:

- создает условия для формирования доверительных взаимоотношений между учителем и учащимися, а также между учащимися;
- учитель уважительно относится к каждому ребенку, принимает его таким, каков он есть;
- вовлекает в образовательный процесс семью;
- понимает значимость внеурочной воспитательной работы во всем многообразии ее форм.

По системе Л.В. Занкова, сотрудничая с учителями, родители помогают только в общем развитии детей, в поиске дополнительной информации, но не вмешиваются в выполнение детьми конкретных учебных заданий. Родителей учат совместному поиску ответов на вопросы, которые возникают у детей в ходе обучения при просмотре телепередач, во время игр и т.д.

Основная задача образования младшего школьника в системе Л.В. Занкова – его общее развитие, типические свойства методической системы отражены в табл. 1.5.

Таблица 1.5. Характеристика типических свойств системы Л.В. Занкова

Свойство	Характеристика
Многогранность	Учитель использует широкий спектр методических приемов как для организации усвоения детьми учебного материала, так и с целью развития школьников, включения в сферу учения их разносторонней психической деятельности: познавательной, волевой, эмоциональной
Процессуальность	Процессуальный характер прослеживается на всех уровнях учебного процесса: сообщение теоретических знаний, последовательность заданий (повторение и закрепление), организация эмоциональных переживаний. Это свойство отражено в построении учебника: каждая новая тема входит в качестве зависимого элемента в непосредственную и органическую связь с другими темами курса; новое понятие изучается в связи с уже усвоенными понятиями
Коллизия	Определяет необходимость систематического использования в учебном процессе противоречий, возникающих при столкновении старых знаний с новыми,

	нового способа действия с усвоенными, старого индивидуального опыта с новыми требованиями его приложения, чувства с разумом. Причем в самом начале обучения используются простейшие коллизии, сложность которых возрастает по мере продвижения учащихся в своем развитии
Вариантность	Усложнение способов общения между учителем и классом, между детьми на уроке и вне урока: сотворчество, со-трудничество, со-переживание. Проявлениями вариантности выступают: вопросы детей, их ошибки, отсутствие оценки за незнание или неумение, варьирование меры помощи сильным и слабым детям

Апробация системы Л.В. Занкова получила свое отражение в исследованиях методического характера: А.К. Дусовицкий, Е.М. Кондратюк, О.В. Нестерова, Г.Д. Новосёлова, И.Н. Толмачева, Н.И. Чуприкова, З.И. Шилкунова и др. Авторы на большом практическом материале показывают эффективность системы Л.В. Занкова, достижимость поставленной цели – оптимального общего развитие младших школьников.

Как отмечает Н.И. Чуприкова, это хорошо известный и, можно сказать, «видимый» уровень, или пласт, системы. Второй, также достаточно хорошо «видимый» пласт системы – это дети с их развивающейся психикой, умом, эмоционально-волевой сферой. Успехи в развитии детей видны и работающим с ними учителям, и родителям, и в определенной мере самим детям. Эти успехи могут быть оценены объективными психологическими методами (Ю.Н. Вьюнкова, Н.И. Кутырева, Н.А. Латышко, Е. Мухина, Л.В. Муштакова, О.М. Шарапова, З.И. Романовская, Р.Н. Шикова и др.). Но между этими двумя «видимыми пластами» системы, один из которых можно назвать ее входом, а другой — выходом, лежит еще один огромный пласт: это умственная деятельность детей, их эмоциональные и волевые процессы, что вместе, в совокупности и представляет собой общее психическое развитие [46].

Для того чтобы понять, почему определенным образом организованное обучение, соответствующее принципам и методическим требованиям, выделенным Л.В. Занковым, позволяет достичь оптимального общего развития, необходимо остановиться на вопросе о соотношении внешнего и внутреннего в развитии, на вопросе о соотношении обучения и развития.

Обратимся вновь к работам Н.И. Чуприковой: «Если мы говорим о развитии, то развитие всегда подразумевает некоторые собственные внутренние законы, некоторое самодвижение, самоизменение объекта или системы. Если внутреннего самодвижения нет, то нет никакого развития» [46, с. 9]. Подобное трактование понятия развития обнаруживается и во взглядах В.С. Соловьева. В содержание развития, говорил он, «входят только такие изменения, которые имеют свой корень или источник в самом развивающемся существе, из него

самого вытекают и только для своего окончательного проявления, для своей полной реализации нуждаются во внешнем воздействии» (Вл. С. Соловьев, Н.И. Чуприкова). Поэтому развитие есть процесс имманентный, пользующийся внешними обстоятельствами только как ИСТОЧНИКОМ возбуждения внутренних сил. Именно такая «роль» отведена обучению по ДМС Л.В. Занкова.

В системе Л.В. Занкова есть один методический принцип, который далеко не всегда формулируется: «Не сообщать детям в готовом виде то, к чему дети могут прийти путем собственных внутренних усилий». Реализация этого принципа заключается в следующем:

- всякое усвоение нового идет через микроакты собственных внутренних усилий ребенка, его собственных поисков вопросов и ответов;
- младшие школьники самостоятельно формулируют большинство правил, выводов, закономерностей, обобщений, умозаключений, сами приходят не только к ответам на вопросы, но и зачастую к постановке самих вопросов;
- учитель только создает условия для самостоятельной умственной работы детей (внешняя детерминация процесса учения ведет к усвоению знаний, умений и навыков через внутренние процессы саморазвития ребенка).

Пример.

При изучении темы «Сложение и вычитание двузначных чисел» детям предлагается вычислить ряд примеров:

$$\begin{array}{ll} 56+40 = & 85-50 = \\ 75 +20 = & 91-70 = \end{array}$$

После проверки решений детям предлагается сформулировать правила сложения и вычитания двузначных чисел.

Поэтому в системе Л.В. Занкова дилемма внешнее – внутреннее разрешается тем, что в ней предполагается внешнее руководство, внешняя организация внутренних процессов развития. Ту же мысль можно выразить и в более сильной форме: обучение по системе Л.В. Занкова стимулирует внутренние процессы развития ребенка. Именно такое и только такое разрешение данной дилеммы отвечает тезису Песталоцци, что обучение – это искусство содействовать природе в ее собственном развитии, тезису о природосообразности обучения и воспитания [33, с. 50].

Таким образом, рассмотрение трактовок понятия «развивающее обучение» показывает, что основной его целью должно быть обеспечение общего развития детей и формирование учебной деятельности. В большинстве определений о развивающем обучении говорится как об обеспечении учителем условий для учебной деятельности и основная роль в таком обучении отводится обучающемуся.

Обучение и развитие объединяют общие закономерности. Обучение, выступающее в младшем школьном возрасте ведущим внешним фактором развития, может оказывать оптимизирующее воздействие при условии соответствия дидактической системы внутренним законам развития. Системы

Элькони́на-Давы́дова и Л.В. Занкова представляют собой пример гуманистического, природосообразного и развивающего обучения, направленного на общее психическое развитие с приоритетом развития теоретического мышления.

Процессуальный аспект систем обнаруживает полное соответствие универсальному закону системной дифференциации и интеграции, определяющему общий ход развития от общего к частному. Основу педагогического взаимодействия составляет личностно-ориентированное взаимодействие педагога и ученика. Это позволяет создать условия для повышения эффективности обучения, проектирования инновационных педагогических технологий. Среди известных обучающих систем, созвучных идеологии современного образования, в соответствии с ФГОС НОО названные характеристики в наибольшей степени аккумулируются в развивающем обучении.

Современному образованию присущи такие черты, как информатизация, динамичность, глобализация, поликультурность, изменчивость условий. В связи с этим перед образованием стоит задача подготовить человека, способного быстро и успешно адаптироваться в современном мире, активно его познавать, интериоризировать общеловеческие ценности и традиции культуры своего народа, имеющего потребность в самообразовании и саморазвитии. Социальный заказ на развитие творческой личности, способной к саморазвитию и самореализации, обусловлен модернизационными процессами современного отечественного образования. Необходимые для формирования нового человека изменения в образовании четко определены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (2009), в котором подчеркнуто, что «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования» [43]. Таким образом, общая цель Стандарта совпадает с целью развивающего обучения.

Анализ историко-педагогического наследия, работ ученых, педагогов-практиков доказывает возможность и целесообразность обучения, непосредственно ориентированного на развитие. В современных условиях реализации требований ФГОС НОО возможность использования результатов теории и практики развивающего обучения ограничиваются тем, что высокие результаты такого обучения в большой степени связаны с личностями талантливых педагогов, их педагогическим мастерством. Для решения задачи по введению развивающего обучения в практику массовой школы педагогического искусства отдельных учителей недостаточно. Необходимо модернизировать систему педагогического образования будущих учителей начальной школы на этапе профессиональной подготовки, реализуя деятельностный и развивающий подход в теоретическом обучении и усиливая практическую направленность подготовки при организации практики.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4. С.18-22.
2. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1979. Т. 1.
3. Блонский, П.П. Педология. М.: ВЛАДОС, 1999. 288 с.
4. Бунаков, Н.Ф. Школьное дело. СПб., 1908.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
6. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Хрестоматия по психологии. М.: Просвещение, 1987. С. 377-383.
7. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка // Собр. соч.: В 6 т – Т.4. М., 1984.
8. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1982-1984.
9. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
10. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 2004.
11. Давыдов, В.В. Психическое развитие и воспитание // Философско-психологические проблемы развития образования/ Под ред. В.В. Давыдова. М., 1981. с.146-169.
12. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
13. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей // Избранные педагогические сочинения / Под ред. Е. Н. Медынского. М., 1956. 374 с.
14. Дусавицкий, А.К., Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н., Шилкунова З.И. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2008.
15. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990.
16. Занков, Л.В. Обучение и развитие. М., 1975.
17. Занков, Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М.: Учпедгиз, 1960. 310 с.
18. Занков, Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения (1-й класс). М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 292 с.
19. Занков, Л.В. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
20. Занков, Л.В. Усвоение знаний и развитие младших школьников. М.: Просвещение, 1965. – 134 с.
21. Зинченко, В. П. Образование – это образ человека, его лик, личность // Учительская газета. 1993. №1. С.22-23.

22. Зинченко, В., Пружинин Б., Щедрина Т. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст. М., 2010.
23. Ильенков, Э.В. Философия и культура. М., Политиздат, 1991. 464 с.
24. Ильенков, Э.В. Проблема идеального / Под ред. В.И. Толстых. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009.
25. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее образование. М., 1981.
26. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1982.
27. Леонтьев, А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? // Начальная школа. 2001. №1. С.3-6.
28. Леонтьев, А.Н. Избр. психол. произв. М., 1983. Т.2. С.141.
29. Нестерова, О.В. Динамика когнитивной и личностной дифференцированности младших школьников при традиционном и развивающем обучении по системе Л.В. Занкова: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2004. 233 с.
30. Новиков, Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1959. 256 с.
31. Новосёлова, Г.Д. Развитие грамматической способности младших школьников на материале изучения темы "имя существительное" на уроках русского языка : Дисс. ... канд. пед. наук. Орел, 2007. 209 с.
32. Педагогика и логика / Г.П.Щедровицкий, В.М.Розин и др. М., 1992.
33. Песталоцци, И.Г. Развивающее школьное обучение. Метод. Памятная записка Песталоцци // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1 / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. М.: Педагогика, 1986. 336 с.
34. Песталоцци, И.Г. Метод // Избр.пед.соч.: В 2 т. М., 1981. Т.1. С.48-60.
35. Редкин, П. Г. Содействие учеников учителю // Избранные педагогические сочинения /Сост. В.Я. Струминский. М., 1958. 312 с.
36. Редкин, П. Г. Что может и один учитель// Избранные педагогические сочинения /Сост. В.Я. Струминский. М., 1958. 312 с.
37. Редкин, П.Г. На чем должно основываться наука воспитания. // Антология педагогической мысли России XVII в. М., 1985. С.377.
38. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т.1. 485 с. Т.2. 321 с.
39. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005. 272 с.
40. Ушинский, К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Собр.соч. Т.3. М.; Л., 1948.
41. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1950.
42. Ушинский, К.Д. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово». Год первый. //Собр. Соч. Т. 5. М.;

Л., 1949. 589 с.

43. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (от 06 октября 2009) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m373.html.

44. Федеральный закон №273 «Об образовании в РФ» (29.12.2012) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974>.

45. Хрестоматия по возрастной психологии. М., 1994.

46. Чуприкова, Н.И. Психологический смысл системы Л.В. Занкова и ее значение для психолого-педагогической теории обучения и развития. М., 2001. 40 с.

47. Чуракова, Р.Г. Дидактическая система Л.В. Занкова: Диалоги с оппонентом и сторонником. Самара: Учебная литература, 2003. 144 с.

48. Шаптукаева, Т.А. Проблема развивающего обучения в русской педагогике и методике начального обучения во второй половине XIX – начале XX века: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1995. 141 с.

49. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.

50. Эльконин, Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2001. 144 с.

51. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. М: Педагогика, 1989.

52. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. №4. С.6-20.

ГЛАВА 2. СУВЕРЕННОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В отечественной психолого-педагогической науке за последние десятилетия количество исследований по проблеме компетентности и ее характеристик значительно увеличилось, однако сложность изучаемого явления в том, что в научном сообществе до сих пор не сформулировано единого, системообразующего определения понятия «компетентность». На текущий момент в научных исследованиях наблюдается смешение и взаимозамена терминов, относящихся к единому семантическому полю, – «профессиональные компетенции», «профессиональная компетентность», «способности», «профессионально значимые качества» (ПЗК), «профессионально значимые личностные качества» (ПЗЛК), «профессионально важные качества» (ПВК).

Одной из первых на феномен профессиональной компетентности обратила внимание А.К. Маркова. Отмечая сложность выделения показателей и критериев профессионализма учителя, А.К. Маркова указывает на необходимость создания единой модели профессиональной компетентности. Понимая под профессионально компетентным трудом учителя такой труд, в котором на высоком уровне реализуется педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности учащихся, автор выделяет следующие составляющие профессиональной компетентности:

- 1) профессиональные педагогические и психологические знания;
- 2) профессиональные педагогические умения;
- 3) профессиональные педагогические позиции, установки учителя;
- 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [23].

Эти составляющие одновременно выступают и новообразованиями профессиональной деятельности педагога, подтверждающими его профессиональную компетентность.

Аналогичные идеи высказывает и В.Д. Шадриков, в работах которого компетентность определяется как системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности и детерминирующие профессиональную успешность. По мнению автора, компетентность выступает новообразованием субъекта деятельности, формирующегося в процессе профессиональной подготовки, а потому обусловлена функциональными задачами конкретной профессии [44, с. 8]. Разрабатывая методику аттестации педагогических работников, В.Д. Шадриков связывает профессиональную компетентность с уровнем квалификации и профессионализма педагогов, проявляющихся в реализации практических умений.

В.А. Адольф рассматривает профессиональную компетентность в

контексте категории «профессионализм», описывая ее как «обобщенную профессионально-личностную характеристику, определяющую качество деятельности специалиста и выражающуюся в способности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно обновляющейся социальной и профессиональной среде, отражающую готовность к самооценке и саморазвитию, проявляющуюся в его профессиональной активности, которая характеризует его как субъекта профессиональной деятельности и общения» [1, с. 138]. По мнению В.А. Адольфа, профессиональная компетентность характеризуется двумя составляющими: деятельностной и личностной, которые проявляются в готовности решать профессиональные задачи [1].

Б.С. Гершунский рассматривает компетентность во взаимосвязи с категориями «грамотность», «образованность», «культура», «менталитет». Учитывая экономическую эффективность разделения труда и личностные потребности наиболее полной жизненной самореализации в соответствии со способностями и интересами, ученый определяет профессиональную компетентность, связанную с уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию, отмечая, в частности, что «такая самореализация возможна лишь в ограниченной сфере трудовой деятельности, в которой человек должен быть профессионально компетентным» [7, с. 64].

Заслуживает внимания определение компетентности, предложенное А.В. Хуторским: «Компетентность – владение, обладание человеком совокупностью взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, включающих личное отношение человека к предмету деятельности» [41]. Согласно данному определению компетентность – это субъектное качество личности человека, свойство его внутреннего мира, определяющее успешное выполнение человеком той или иной деятельности. Таким образом, понятие «компетентность» выступает как сочетание социально-личностного и личностно-субъектного качеств человека.

Так, Л.И. Барбашова характеризует профессионально компетентного учителя как культурно-образованную личность, осознанно использующую педагогические технологии, обладающую системой самооценки и рефлексией своей профессиональной деятельности [2]. В рамках созданной автором модели повышения профессиональной компетентности педагога ключевым фактором развития и актуализации их профессиональной компетентности стали ценностно-смысловые ориентации, раскрывающие личностные возможности и способствующие реализации стремлений.

Более общую и широкую дефиницию понятия приводит Ю.Г. Татур, определяя компетентность как интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способности (готовность) реализовать

свой потенциал (ЗУН, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной ситуации [34]. В данном определении автор, называя профессиональную компетентность как детерминанту успешности профессиональной деятельности, рассматривает ее не абстрактно, а конкретизируя определенными ситуациями.

В своих многолетних исследованиях, реализованных в контексте развития компетентностного подхода и в связи с задачами повышения качества ВПО, И.А. Зимняя трактует компетентность как основывающуюся на знаниях, интеллектуально - и личностно обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека [11]. В одной из работ И.А. Зимняя вводит понятие «социально-профессиональная компетентность» и определяет его как личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Данное понятие легло в основу идеализированной модели социально-профессиональной компетентности, представленной четырьмя блоками:

1. Базовый – основные мыслительные операции на уровне развития.
2. Личностный – наличие таких характеристик, как ответственность, организованность, целеустремленность.
3. Социальный – обеспечивающий адекватность взаимодействия с другими людьми.
4. Профессиональный – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности.

Итак, обобщая взгляды ученых, сформулируем следующее определение: профессиональная компетентность педагога – это совокупность личностных и деятельностных свойств (компетенций), обеспечивающих эффективное профессиональное взаимодействие и успешное решение профессиональных педагогических задач.

Специфика профессиональной компетентности педагога, по мнению Ю.В. Сенько, определяется тем, что он действует в связке «Я и Другой» и проявляется в совместном проектировании и практическом воплощении процесса образования в поисках смысла [33]. В этом случае компетентный педагог характеризуется не столько объемом профессиональных ЗУНов, сколько способностью быть субъектом, конструирующим свое профессиональное и жизненное пространство, адекватно оценивающим возможные трудности педагогической деятельности и разрешающим их в соответствии со своими ценностно-смысловыми ориентациями.

Как заметил В.Э. Чудновский, профессия учителя относится к числу «смыслообразующих», когда профессиональная деятельность становится пространством, ценностью и способом жизненного самоосуществления личности [43]. Л.Н. Куликова указывает на определяющее значение в развитии профессиональной компетентности личностного потенциала учителя, на совокупность его профессионально значимых личностных качеств [20].

Поэтому принципиально важным, на наш взгляд, является обращение к личности педагога, точнее личностным характеристикам, определяющим его личностно-профессиональное развитие.

Одной из таких характеристик выступает суверенность как интегральное личностное качество, способствующее регуляции и развитию равноправного взаимодействия в пределах личной ответственности человека.

Категория суверенности в тезаурусе современной науки появилась сравнительно недавно, однако достаточно активно разрабатывается в русле гуманитарных дисциплин – философии, социологии, политологии, юриспруденции, культурологии, литературоведении и психологии. Чаще всего данное понятие используется в конституционном праве и законодательстве, где считается синонимом суверенитета и предполагает обладание суверенными правами. В данном контексте дается определение и суверенной личности, а именно суверенная личность понимается как правовая личность, знающая и почитающая закон, обладающая необходимым минимумом юридической культуры.

Прежде чем приступить к анализу суверенности как характеристики профессиональной компетентности педагога, обратимся к определению содержания самого понятия.

При растущей популярности понятия «суверенность» необходимо отметить, что данный термин не зафиксирован в лингвистических и энциклопедических словарях. Однако мы встречаем родственные понятия – так, в толковом словаре русского языка суверенность определяется как самостоятельность, суверенитет, независимость, неподвластность, самоуправление, автономия [28]; в «Толковом словаре современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» есть понятия «суверенитет», «суверенный» и «суверенизация», характеризующие независимость государства и процесс ее обретения [36]. В «Толковом словаре иноязычных слов» дается идентичное определение: «суверенный» - 1. Обладающий суверенитетом; 2. Осуществляющий верховную власть; «суверенитет» - полная независимость государства [19]. Следует отметить, что в большинстве определений суверенность трактуется как право на власть и принятие решений и проявляется в независимом, самостоятельном и автономном существовании человека. Во всех случаях, мы считаем, речь идет о синонимичном использовании понятий «суверенитет» и «независимость», что семантически предполагает свободу, самостоятельность и отсутствие подчинения.

В ряде исследований (Дергачева О.Е., 2005; Луков М.Ю., 2014; Харламенкова Н.Е., 2015 и др.) мы сталкиваемся с некоторым смешением понятий, например, в одном синонимичном ряду используются «суверенность», «независимость», «автономия», мы считаем, несколько затрудняет восприятие термина «суверенность». Так, независимость предполагает отсутствие зависимости от кого-то, следовательно, источником активности и силы выступает кто-то сторонний, извне. Автономия означает ориентацию на собственный закон развития,

осознанный выбор действий с учетом внешних условий и внутренних стремлений.

Ю.В. Трофимова в понятийном анализе автономности и суверенности основным критерием выделяет «внутреннюю логику развития науки» и отмечает, что данные термины появляются на разных этапах становления психологии и объективируют различную психологическую реальность. Так, автономия, определяемая как особый механизм саморегуляции и самодетерминации личности, реализующийся в виде осознанного выбора способа действия, является продуктом неклассической психологии, тогда как появление понятия «суверенность» стало возможным в рамках постнеклассики, раскрывающей возможность понимать динамику человека как открытой саморазвивающейся системы [37].

Более детальному анализу понятие «суверенность» было подвергнуто в философских исследованиях. В частности, Н.Д. Грачев, рассматривая суверенность в контексте политической власти, отмечает: «суверенность означает наличие у политических субъектов относительных свобод, самостоятельности и власти при утрате ими полной автономности», при этом приобретаются свойства взаимозависимости, взаимовлияния и взаимоучастия [9]. Д.Ю. Дорофеев в рамках философско-антропологического анализа трактует суверенность как волевое властное самоутверждение и самоопределение, манифестирующее независимость и свободу человека в состоянии разомкнутости и открытости. Для автора суверенность – это способ свободного личностного самополагания, не замкнутого в себе, а открытого диалогу с Другим, или Иным. В ряде своих работ Д. Ю. Дорофеев отмечает, что суверенность стоит понимать не как отсутствие внешнего рабства или подчинения, а как способность самому организовывать свое существование, как имеющее решимость определяться только собственной спонтанностью. Характеризуя суверенность, автор указывает на проблему конечной суверенности, т.е. суверенности, радикально самополагающей и самоутверждающей себя, но вместе с тем и признающей свою конечность в собственной открытости [10]. В диссертационном исследовании В.В. Панкратьева суверенной называется личность, претендующая на независимость от общества, культивирующая собственную уникальность и самодостаточность [30]. Становление же суверенной личности рассматривается как процесс индивидуализации, результатом которого будет утверждение своей воли в отношении других индивидов [Там же]. Примечательно, что в философии суверенность преимущественно изучается в связи с феноменом власти и подчинения, что предполагает наличие у суверенной личности определенной силы, позволяющей властвовать и подчинять окружающих.

Несмотря на то, что суверенность пока не стала полноценным понятием, закрепленным в научной терминологии и зафиксированным в научных словарях, в психологических исследованиях наметилось несколько направлений в изучении данного феномена. К таковым можно отнести: изучение суверенности в рамках гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл, Р. Мэй,

Дж. Бьюдженталь), в контексте проблематики психологического здоровья и психологической безопасности (М.В. Городилина, А.В. Ключко, Н.Е. Харламенкова, Т.В. Левкова); субъектно-средовой подход и суверенность психологического пространства (С. К. Нартова-Бочавер, Н. А. Кондратова, Д.Б. Иркин, Т.Д. Шевеленкова, Н. Н. Мозговая, Н. В. Буравцова); суверенность в рамках системно-антропологической психологии (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, А.В. Ключко, Я.К. Смирнова, Ю.В. Трофимова); онтогенетический процесс и механизмы становления суверенности (Ю.В. Трофимова, О. Ю. Гроголева, Я. К. Смирнова).

В зарубежной психологии одними из первых идеи суверенности человека как фактора его самоактуализации и самоосуществления появились в рамках гуманистической психологии, хотя стоит отметить, что сам термин «суверенность» в работах А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, В. Франкла, Р. Мэя, Дж. Бьюджентала и др. практически не встречается, но есть содержательно похожие понятия – психологическая свобода, самостоятельность, автономия, свобода. Так, в работах А. Маслоу под психологической свободой понимается самостоятельность и относительная независимость от внешнего окружения, позволяющая человеку быть стойким при неблагоприятных внешних обстоятельствах. Автор уточняет, что подобная независимость не отрицает какого-либо взаимодействия человека с внешним миром, но источником его действий являются только внутренние побуждения, желания и планы самоосуществляющейся личности. Вместе с тем А. Маслоу указывает на наличие в жизни человека сил разной направленности: одни силы обеспечивают безопасность и защищенность, обуславливая тенденцию к регрессу, склонность цепляться за прошлое, когда человек боится вырасти из примитивной связи с материнской утробой, боится рисковать тем, что у него уже есть, боится независимости, свободы и самостоятельности. На наш взгляд, в полной мере соответствует суверенности и суверенному поведению вторая группа сил, которая подталкивает человека к постижению целостности и уникальности своей личности, к полному осуществлению всех своих способностей, к уверенности перед лицом внешнего мира и в то же время к способности принять свое глубинное, истинное, бессознательное Я [24].

У К. Роджерса встречается понятие «внутренняя свобода», способствующая самостоятельному осмыслению текущего жизненного опыта. Подобная свобода избавляет от страха потери себя, дает возможность расти и развиваться в направлении, свойственном человеческому организму, обнаружить экзистенциальное качество удовлетворяющей жизни [32]. Г. Олпорт, исследуя проблему развития Я, использует понятие «автономия» как результат поиска подростком самоидентичности и независимости [29]. В. Франкл в работах по логотерапии пишет о свободе, позволяющей занять позицию не только в отношении к миру, но и в отношении самого себя, тем самым открыть новое измерение. При этом подобная свобода предполагает не свободу от условий, а свободу по отношению к условиям (в дальнейшем подобную дифференциацию направленности суверенности можно встретить в работах С. К. Нартовой - Бочавер), что, по мнению В. Франкла, является парадоксальной интенцией [38]. Р. Мэй связывает свободу с

ситуацией выбора и необходимостью принятия решения, где именно свободное поведение позволяет осуществить круг возможностей и выйти за пределы ситуации [25].

В целом, в гуманистической психологии можно выделить следующие характеристики суверенности: свобода и независимость от внешних условий в ситуации выбора; предпосылка становления субъектности; стремление к собственной целостности и устойчивости.

Наиболее весомый вклад в развитие представлений о сущности феномена суверенности сделан в работах С.К. Нартовой-Бочавер, рассматривающей данное явление в контексте субъектно-средового подхода как характеристику границ психологического пространства [26, 27].

Психологическое пространство личности – это субъективно значимый фрагмент бытия, т.е. существенный, выделяемый из всего богатства проявлений мира и определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека. Психологическое пространство включает в себя комплекс физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (территория, предметы, привязанности, установки). Значимыми эти явления становятся благодаря обладанию личностным смыслом для субъекта, и поэтому границы психологического пространства охраняются психическими и физиологическими средствами [27].

Пространство подвижно и зависит от интенсивности и осмысленности жизнедеятельности человека. Так, оно может «стягиваться» в случае возникновения сверхценной идеи или, что случается чаще, в состоянии влюбленности и расширяется при наличии «рыхлых» и неопределённых жизненных перспектив. В пространстве можно выделить его объём, количество измерений, сохранность (устойчивость – подвижность границ). Оно развивается в онтогенезе и сочетается с другими качествами личности. Но наиболее важным является прочность его границ, дающая человеку переживания суверенности собственного Я, чувства уверенности, безопасности, доверия к миру [26].

Границы пространства диктуют отношение к малому и большому социуму – семье и друзьям, социальной группе, этносу, человечеству, и восприятие социума как «своего» или «чужого» определяет возможности для проявления конструктивных, жизнетворческих тенденций, проводящих человека через прозрачные для него социальные границы. В противном случае эти границы могут блокироваться, ограничивая поле самоактуализации личности посредством возникновения ксенофобии различного масштаба – от житейской агрессивности до нетерпимости в масштабах социально-этнических групп. Мера переживания «своего» и «чужого», на наш взгляд, определяет способность личности к диалогу и совместному творчеству в любых сферах жизнедеятельности. Именно границы пространства обладают психологической суверенностью, что отражает способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство. Она представляет собой форму субъектности человека и позволяет в разных формах спонтанной активности

реализовать его потребности. Противоположный полюс конструкта может быть обозначен как депривированность (англ. - лишать). Часто проблема суверенности рассматривается в контексте соотношения внешнего и внутреннего либо как проблема детерминации психического.

С.К. Нартова-Бочавер выделяет следующие измерения психологической суверенности:

1. Суверенность физического тела как переживание собственной телесности (пищевое поведение, секс, комфортность позы, удобство одежды).

2. Суверенность территории как следствие существования среди других людей (территориальность границ физического пространства, статус в группе, социальные контакты).

3. Суверенность вещей как создание и переживание собственной идентичности через материальные предметы (одежда, предметы быта, деньги и т.д.).

4. Суверенность привычек (временного режима) как форма временной организации собственного бытия.

5. Суверенность социальных связей как переживание психологической интимности.

6. Суверенность вкусов и ценностей обеспечивает экзистенциальную уверенность (свобода, осмысленность, ценность бытия).

По мнению автора, данные измерения отражают физические, социальные и духовные аспекты человеческого бытия и развиваются в онтогенезе посредством появления новых измерений, переноса своих границ и наполнения их разным содержанием в соответствии с опытом и задачами взросления [27].

Кроме того, С.К. Нартова – Бочавер определяет три уровня суверенности:

1. Низкий (депривация, т.е. нарушение связей) характеризуется пережитым в прошлом негативным воздействием извне, что зачастую вырабатывает привычки непродуктивного поведения.

2. Средний (собственно суверенность) выражается в способности человека противостоять и/или избегать разрушающих воздействий извне.

3. Высокий (сверхсуверенность) возникает в явлениях сверхкомпенсации в ответ на избыточно депривационные воздействия [26].

Идеи об уровневой природе суверенности можно обнаружить и в работе В.В. Панкратьева, который отмечает, что становление суверенной личности включает в себя две стадии: негативную, когда происходит разрушение функциональной структуры «образа Я» до полного «Ничто», и позитивную, когда через преодоление «Ничто» человек приходит к самости. Вместе с тем на второй стадии человек неизбежно стремится к утверждению своей воли в отношении других, а общество воспринимает как сферу приложения своей силы, которое необходимо преобразовать «под себя» [30]. На наш взгляд, здесь можно провести некоторые аналогии, в первую очередь, между негативной стадией и низким уровнем, результатом чего становится депривация. Говоря же о позитивной стадии, считаем целесообразным выделить в ней два этапа, что

соответствует среднему и высокому уровням суверенности. Так, когда человек, преодолевая «Ничто», осознает свою уникальность, аутентичность и значимость своего бытия, за счет чего и происходит процесс суверенизации. Однако когда помимо отстаивания права на свободу и независимость, человек «насаждает» собственные идеи и представления в социуме, используя его как «платформу» для собственного развития, проявляется сверхсуверенность как модель «абсолютного» самоутверждения.

В целом, суверенность в работах С.К. Нартовой-Бочавер понимается как качество личности, обеспечивающее успешность решения жизненных задач и установление собственного авторства по отношению к жизни.

Идеи С.К. Нартовой-Бочавер нашли отражение в ряде диссертационных исследований (Беленко О.Г., 2006; Бондарева М.О., 2007; Буравцова Н.В., 2011; Кондратова Н.А., 2009; Панина Е.Н., 2006; Смирнова Я.К., 2015; Фоминых Е.С., 2012 и др.) и научных работ (К.В. Мартиросян, Т.В. Левкова, О. Ю. Гроголева и др.). В частности, Н.А. Кондратова, рассматривая категорию жизненного пространства и его субъективную репрезентацию, анализирует суверенность в связи с дихотомией «внешнее - внутреннее», «свое - чужое», где суверенность выступает характеристикой границ пространства и отвечает за регуляцию открытости и социальной доступности человека для других.

Рассматривая суверенность как проявление психического и психологического здоровья, обратимся к его определению: «здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов» [3, с.173]. В качестве основных составляющих психического здоровья можно выделить критичность, адекватность, идентичность, способность управлять своим поведением, способность планировать собственную жизнедеятельность и способность изменять способ поведения, что семантически близко понятию «суверенность» и ее проявлениям. Б.С. Братусь в работе «Аномалии личности» не использует термин «суверенность», но им показано, что в условиях деятельности происходит борьба противоречий: здоровье – болезнь и норма – патология (аномалия), где здоровье помогает понять самооценку человека, тогда как болезнь определяет человека как средство. Здоровый человек способен к творению и целеполаганию, самопроектированию и свободе, способен принимать волевые решения и испытывать веру, быть ответственным перед собой и другими, что в итоге позволит ему быть суверенным и приведет к самоосуществлению [4].

Н.Е. Харламенкова в ряде своих работ отмечает, что наличие потенциальной опасности и угроз нарушает состояние спокойствия, равновесия, комфорта, а следовательно, и здоровье. При длительном же воздействии на человека травматических событий возможно появление посттравматического стресса, признаками которого выступают вторжение, избегание, чувство отстраненности и др. В этом случае человек утрачивает способность контролировать и управлять своим психологическим

пространством, что приводит к нарушению суверенности. Автором эмпирически доказано наличие взаимосвязей между уровнем суверенности и способностью переживать объективные и субъективные угрозы, а также преодолевать имеющиеся трудности [40].

М.В. Городилина называет одним из источников угрозы медиапространство, где вредоносные информационные каналы могут быть опасны особенно для детей и подростков в силу их незрелости и пока только становящейся суверенности. Ребенок, не способный устанавливать дистанцию, противостоять внешним воздействиям, «фильтровать» заведомо опасную информацию, опираясь на собственные ценности и смыслы, оказывается беззащитным, что приводит к нарушению границ психологического пространства [8]. Согласно этому можно определить еще одну функцию суверенности – защита от внешних воздействий, степень которой зависит от формирования измерений суверенности и, как следствие, упрочнение границ психологического пространства.

А.В. Ключко и О.М. Краснорядцева рассматривают психологическое здоровье как нормальное становление человека в качестве самоорганизующейся системы, как показатель открытости и устойчивости системы на всех уровнях ее функционирования (соматическом, психическом, личностном). Процесс "нормального", "здорового" развития человека, осуществляющегося через усложнения его системной организации, идет по пути суверенизации его личности (совпадает с ним) [13]. Вслед за В.Е. Ключко авторы отмечают, что суверенность не только выступает одним из свойств человека как самоорганизующейся системы, но и свидетельствует о функционировании системы в пределах нормы.

Особое внимание, на наш взгляд, стоит уделить изучению суверенности в рамках системной антропологической психологии. Так, В.Е. Ключко считает, что, становясь суверенной личностью, человек получает возможность менять образ жизни, стимулируя тем самым дальнейшее развитие собственного мира. Суверенность обеспечивает человеку возможность самостоятельного выхода к культуре через порождение новых качеств, мерностей, которые детерминируют дальнейшее развитие человека. Суверенность в отличие от независимости, автономности определяется автором как возможность самостоятельного выхода в культуру и взаимодействия с ней без посредников, что приводит к усложнению жизненного пространства и самоорганизации. Но эта возможность превращается в действительность только при условии полноценного функционирования на ранних этапах онтогенетического развития человека совмещенной психологической системы «ребенок-взрослый» [14]. В.Е. Ключко отмечает, что именно в совмещенной психологической системе через событийную общность происходит порождение новых качеств, которые детерминируют дальнейшее развитие становящегося многомерного мира ребенка. По мере взросления ребенка, совпадающего с усложнением его внутренней системной организации, по мере его все большей открытости в природный мир и мир культуры увеличивается

суверенность ребенка, внешне проявляющаяся в его растущей независимости от взрослого.

Таким образом, анализ теоретических источников позволяет определять суверенность как способность и возможность человека к свободному, независимому от внешних и внутренних обстоятельств действию (поведению), что дает возможность выстраивать собственную ценностно-смысловую траекторию жизнеосуществления.

Суверенность как характеристика профессионально компетентного педагога может проявляться в его профессиональном мышлении, в устойчивости профессиональных позиций и установок, в типе психолого-педагогического взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

Профессиональное мышление понимается как совокупность характеристик, имеющих значение для продуктивности и целенаправленности выполнения педагогической деятельности. Исследованию профессионального мышления в целом и профессионального мышления педагога в частности посвящено большое количество работ, отражающих различные аспекты изучаемого явления. Мы же акцентируем наше внимание на определении профессионального мышления в системно-антропологической психологии. По мнению В.Е. Ключко, профессиональное мышление отвечает не только за отражение и изучение, но, что важнее, за порождение новой, постоянно усложняющейся реальности. О.М. Краснорядцева рассматривает профессиональное мышление как психологическое явление, порождаемое совокупностью детерминант, берущих начало в самом содержании реальной деятельности, в действующей здесь и сейчас личности, в той предметной действительности, в которой совершается реальная деятельность [18]. В этом понимании главным качеством мышления выступает его включенность в конкретный момент бытия человека как один из возможных способов реализации образа жизни (то, что ранее В.Е. Ключко назвал «вдвижение» субъективного в объективное), а следовательно, мышление является продуктом и механизмом порождения этой действительности. По мнению авторов, именно суверенность несет ответственность за порядок и качество создаваемой действительности за счет свободного выбора и «отсеивания» лишнего.

Профессиональное мышление отвечает за возможность «вписывания» информации, порождая субъективные представления в соответствии со сложившейся системой значений, смыслов и ценностей. Сам процесс вписывания предполагает некоторую чувствительность и открытость контакта с действительностью (по отношению к внешнему воздействию), что в контексте нашего исследования позволяет говорить о проявлении суверенности педагогов. Еще О.К. Тихомиров отмечал, что «мыслительная деятельность всегда не только личностно, но и индивидуально своеобразна. Индивидуальные особенности проявляются в возможности увидеть проблемную ситуацию, в формулировании задачи, в особенности анализа и использования условий

задачи, в соотношении осознанного и неосознанного, в характере эмоциональной регуляции поиска, в тактиках целеобразования» [35, с. 95]. Решение задачи формируется опосредованно, преломляясь через способ видения проблемы, а суверенность отвечает за образование целостного, внутренне согласованного представления.

О.М. Краснорядцева считает, что в ходе решения профессиональных задач можно проанализировать мыслительную деятельность как порождение профессиональной деятельности в ее обусловленности профессиональной ментальности и одновременно как средство его расширения, развития и систематизации. Так, результаты исследований О.М. Краснорядцевой [17, 18] демонстрируют разные формы принятия и трансформации педагогической задачи. Некоторые педагоги воспринимают предлагаемую задачу как параллельно существующую проблему, не «стыкующуюся» с их представлениями. Другая группа педагогов пыталась проникнуть в смысловое содержание задачи, но не нашла в себе возможности для поиска ее решений, тем самым показывая неспособность поставить свои, конкретные цели, направляющие мыслительную деятельность. Лишь небольшая группа педагогов приняла задачу, оторвавшись от ситуации, и пыталась найти варианты решения через совмещение ее смысла с ценностно-смысловыми ориентирами своей профессиональной деятельности. В подобной «стыковке» обнаруживается суверенность как «расширение» себя в среду, когда за счет «наращивания» измерений суверенности педагогу становится доступна окружающая действительность.

И.И. Черкасова считает профессиональное мышление базовым элементом компетентности, позволяющим педагогу самоопределяться в ситуации риска и неопределенности. К характеристикам профессионального мышления компетентного педагога автор относит гуманистическую направленность, рефлексивность, критичность, системность, целостность, многомерность, диалогичность и др. [42]. В этом контексте суверенность выполняет функцию регулятора, отвечающего за оценку и понимание профессионально-педагогической задачи, выработку алгоритма решения с учетом собственных профессиональных установок.

Обращаясь к пространственным характеристикам суверенности педагогов, необходимо отметить, что равномерное и гармоничное «наращивание» измерений суверенности свидетельствует о стабильном, устойчивом пространстве, тогда как во время критических ситуаций устойчивость разрушается, проявляясь в невозможности контроля, переживании опасности вторжения, отсутствия доверия. Устойчивость как явление очень активно изучается в рамках естественно-научных дисциплин. Например, в физике устойчивость означает свойство упругих систем возвращаться к состоянию равновесия после незначительных внешних воздействий, вызывающих их отклонение. Поскольку устойчивость выступает необходимым условием для любого инженерного объекта, ее потеря может

привести к разрушению данного объекта либо его отдельных элементов. В кибернетике устойчивость желательна, поскольку позволяет сочетать некоторую гибкость и активность действия с некоторым постоянством и определяется как способность противостоять возмущениям (под возмущением понимается то, что перемещает систему из одного состояния в другое). В данном случае имеют в виду структурную, статическую устойчивость как сопротивляемость по отношению к внешним воздействиям, способным вызвать нежелательные изменения либо уничтожение. Подобное понимание устойчивости перекликается с одной из задач суверенности – поддержание собственной уникальности посредством сохранения личностных границ.

Устойчивость обеспечивает существование личности как системы, не только выражаясь во внутренней стабильности, но и организуя взаимодействие со средой, делая возможным эффективное функционирование системы «человек-среда». Еще В.Э. Чудновский отмечал, что устойчивость обнаруживается в способности человека сохранять и реализовывать свои личные позиции, противостоять установкам, противоречащим его личным представлениям [43]. В силу этого устойчивость выступает не только одним из проявлений суверенности, но и показателем ее целостности и сохранности, что позволяет говорить об их взаимодополняемости. Суверенный человек обладает устойчивой жизненной позицией, способной контролировать обстоятельства своей жизни, с одной стороны, а устойчивость представлений человека о себе, о своем образе мира делает его более сохранным, защищенным, внутренне упорядоченным, а значит, и суверенным – с другой.

Исследования И.О. Логиновой доказывают, что устойчивость жизненного мира человека позволяет удерживать целостность системы «человек – мир», обеспечивая переход возможности в действительность и сохранение человеком самоидентичности в условиях его жизнедеятельности. Как правило, у людей, переживших кризисные ситуации или находящихся к условиям кризисной ситуации, кризисных условиях жизнедеятельности, жизнь фрагментирована на отрывки, представляющие жизненную мозаику, а не драму, поскольку она (жизнь) лишается внутреннего само-тождества [22].

Характеризуя устойчивость в профессиональной педагогической деятельности, некоторые исследователи определяют ее как единство свойств и качеств педагога, позволяющее уверенно и самостоятельно в различных эмоциональных условиях выполнять свою профессиональную деятельность. Устойчивость педагога реализуется через профессиональные установки, обеспечивающие способность реагировать на ситуацию и внешние объекты на основе прошлого опыта. В этом случае суверенность проявляется в праве и возможности выбора – выбора формы активности, типа взаимодействия, способа решения задачи.

В связи с этим отметим, что профессиональная устойчивость как соразмерность стабильности и изменчивости личности профессионала выступает одной из характеристик компетентного педагога, отвечающих за

быструю ориентацию в образовательных инновациях и решение повседневных педагогических задач, нахождение оптимальных способов решения в сложных образовательных ситуациях, формирование личностно-профессиональных позиций.

Выраженность измерений суверенности проявляется в особенностях устойчивости, характер которых подробно описала И.О. Логинова [22]. Так, нормативная суверенность выражается в устойчивости конструктивного типа, отражающейся в активном становлении жизненных координат, «наращивания» новообразований, высокой устойчивости и способности разрешать противоречия. Кроме того, в устойчивости конструктивного типа реализуется персонализация как один из механизмов суверенности, идентификация, становится возможным преобладание и чувство постоянства. В профессиональной педагогической деятельности конструктивная устойчивость подразумевает построение стратегии высвобождения внутренних ресурсов, что помогает противостоять среде, отстаивать свою профессиональную позицию; педагог оптимально сочетает настоящее и будущее, конструируя свое профессиональное пространство в соответствии со своими ценностными ориентациями, возникающие противоречия и трудности рассматривает как стимул для «выхода за пределы себя».

Высокий уровень суверенности (сверхсуверенность) проявляется в неконструктивной устойчивости, характеризующейся «зависанием» в переходе от одной жизненной координаты к другой, невозможностью разрешения противоречий и низкой выраженностью устойчивости. Поскольку высокая суверенность часто является продуктом сверхкомпенсации как результата нарушения измерений суверенности в прошлом, она сопровождается высокой конфликтностью, дистанцированием, отчуждением и, как следствие социальной ригидностью. Подобные проявления свойственны педагогам, сосредоточенным на своем прошлом опыте, алгоритмизированном решении профессиональных задач, предубеждении к инновациям, неоптимальном дисгармоничном развитии.

Низкий уровень суверенности отражается в устойчивости стагнационного типа, что проявляется в «разрыве» жизненного пути на отдельные отрезки, потере «эффекта наращивания», стереотипизации. Стагнация, определяемая как застой или постепенное разрушение системы вследствие отсутствия факторов развития, проявляется в деперсонализации, повышенной внушаемости, пониженной личностной эффективности, а также в невозможности управлять взаимодействием с миром. Педагоги создают иллюзию устойчивости за счет приспособления к требованиям профессиональной среды, своеобразной канонизации прошлого опыта, где любое противоречие носит блокирующий характер по причине недостаточного профессионального и функционального резерва, отсутствия мотивационных установок.

В целом, характеризуя устойчивость как проявление суверенности и профессиональной компетентности педагогов, стоит отметить, что

определяющими показателями выступают стабильность ценностно-смысловых, личностных и профессиональных установок, способность к самоорганизации, нахождение и выбор оптимального способа решения профессиональной задачи, возможность самореализации и самоосуществления.

Суверенность, показателями которой выступают синергичное отношение к жизни, стремление к приватности, высокая продуктивность и психологическое благополучие, проявляется в особенностях взаимодействия педагога с другими участниками образовательного процесса.

Понятие «взаимодействие» признано одним из базовых для целого ряда наук как гуманитарной, так и естественно-научной направленности. Еще А.Н. Леонтьев отмечал, что жизнь есть процесс особого взаимодействия особым образом организованных тел. Чем выше организация «тел», тем сложнее это взаимодействие. Во всех формах взаимодействия в неживой природе (классические примеры ветра и скалы, капли воды и камня) или объектов живой и неживой природы (человек – камень, металл) воздействие одного объекта приводит к разрушению другого. Объект, испытывающий воздействие, оказывается в пассивной, страдательной позиции. Он может участвовать во взаимодействии только силой своего природного сопротивления [21]. Подобное понимание в рамках парадигмы отражения ограничивает взаимодействие подчиненными отношениями, тогда как современные представления о данном явлении свидетельствуют о достаточно сложной системе разнонаправленных, но взаимозависимых интеракций.

Взаимодействие в его постнеклассическом понимании предполагает порождение системных сверхчувственных новообразований, способствующих самоорганизации человека как системы [14]. Педагогическое же взаимодействие направлено на организацию «акта встречи ребенка с культурой, делая какие-то избранные элементы культуры соответствующими ребенку, т.е. способными вписаться в ценностно-смысловые координаты его жизненного мира, стать лично значимыми для него, обрести свое место в нем» [Там же, с. 163]. В этом случае, по мнению В.Е. Клочко, именно учитель отвечает за то, чтобы во взаимодействии с культурой мир ребенка обретал новые мерности, расширялся и упорядочивался.

Как утверждает М.Н. Фроловская, при всей уникальности каждого конкретного педагога и неповторимости его профессионального «почерка» есть существенное общее между ними. Этим педагогическим «почерком», на наш взгляд, может выступать педагогическое взаимодействие, определяемое как процесс изменения образа мысли, слова, действия, где педагог выполняет функцию создания условий для осознания окружающего мира [39].

В современной педагогической психологии содержание и особенности педагогического взаимодействия рассматриваются с разных позиций: в контексте педагогического общения; через призму психологии отношений; через анализ психологической культуры учителя; на основе характера связей между учителем и учащимися и способа разрешения противоречий.

В рамках нашего исследования наиболее интересной представляется характеристика педагогического взаимодействия, основанного на функциональных особенностях педагогов (транслятор, фасилитатор, медиатор), в каждой из которых проявляются свойства суверенности.

Низкий уровень суверенности часто приводит к жесткому, ригидному поведению педагогов, существующему в дихотомии «правильно-неправильно», «да-нет», «хорошо-плохо». В этом случае педагог либо «сливается» с окружающей действительностью, не имея ресурсов для поддержания собственной уникальности, либо, порождая и персонализируя свою систему установок, подавляет и разрушает все имеющееся. Так, деперсонализация как нарушенная суверенность реализуется в поведении педагога, для которого отсутствует смысл предмета, поскольку все качества предмета существуют до и без человека. В классической педагогике учителю отводилась роль транслятора знаний, где ученик оказывался в зависимой позиции и являлся простым «получателем» информации. Р.Х. Ганиева, исследуя понятие «трансляция» в процессе педагогического взаимодействия, отмечает, что субъект (учитель) транслирует свои личностные смыслы, отражается в партнере, вкладывает свои ресурсы. Однако при этом часто возникают такие явления, как барьеры интерпретации, барьеры трансляции и барьеры презентации при условии отсутствия готовности (когнитивной, мотивационной, эмоциональной) со стороны учащегося [6]. Кроме того, педагог-транслятор рискует создать особый тип личности учащегося – интеллектуального потребителя, поскольку обучение часто организуется как процесс снабжения ответами без поставленных учеником вопросов. Примечательно, что и педагогическая цель не формируется педагогом, а задана самой парадигмой традиций «наиндивидуально и надсоциально» [16, с. 33].

При отказе от функции транслятора в условиях субъект-субъектной парадигмы в образовании приоритет отдается функциям фасилитатора и медиатора. В современных условиях учителю мало быть только «транслятором» социокультурного опыта, ему необходимо подняться до уровня «фасилитатора», облегчающего ребенку «создание и созидание образа мира в себе» как той действительности, в которой он сможет полностью реализовать свои внутренние возможности. Разработка концепции педагогической фасилитации началась еще в 50-е гг. XX в. в рамках гуманистической психологии, в частности клиентцентрированной теории К. Роджерса. Навыки фасилитации предполагают формирование у педагогов новых установок, новых представлений о своей роли и миссии в процессе обучения ученика. Эта роль должна трактоваться не как прямая «перекачка» знаний, имеющихся у педагога, в головы его учеников, а как создание условий для усвоения этих знаний путем исследования, применения, порождения или проживания знаний учащимися в процессе их самостоятельной учебной деятельности [5]. В этом случае речь идет о педагоге-фасилитаторе, во взаимодействии с которым смысл может открыться человеку в связи с ним (предметом), а педагог интуитивно осваивает

и устанавливает возможные пути взаимодействия. Тем не менее педагогическая цель для такого педагога задается «снаружи», обычно продиктована социальным заказом.

Педагог-фасилитатор «провоцирует» самостоятельность и ответственную свободу обучающихся и при постановке учебных целей, и при оценивании результатов учебной работы. Кроме того, он создает благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, стимулируют познавательные мотивы, поощряют проявления солидарности и кооперации. Принцип фасилитации ориентирован на будущее – учить работать не по шаблону, а осуществлять самостоятельный поиск знаний. Суверенность, реализуемая таким образом, не только способствует успешной адаптации, но и формирует уверенность, защищенность в окружающей среде.

Собственно суверенность проявляется в способности медиации культуры, ее ценностей и смыслов, что больше всего свойственно педагогу- медиатору. Он уже не способствует, не облегчает прохождение пути, он сначала ведет в этот мир, одновременно обучая самостоятельному прохождению. Всей своей деятельностью он вдохновляет учеников на движение. Именно он является подлинным учителем, поскольку действительно учит, а значит, провоцирует изменения в учениках. Педагог-медиатор становится организаторами сложной, напряженной работы по решению творческих задач, формированию у школьников техники мышления, многомерного сознания, способности самоопределяться в истории и культуре [12]. Ведь эффективным воспитателем, педагогом может быть только тот, «кто понимает смысл и ценность того, что он делает, и способен сам (без посредников-родителей и учителей) строить и перестраивать свой образ мира и образ жизни, вычерпывать из природного мира и мира культуры то, что необходимо ему для этого перманентного и постоянного самостановления, а если надо, и самовосстановления» [14, с. 158]. Все это становится возможным при суверенном, независимом мышлении, где не просто рождаются индивидуальные субъективные смыслы предметов, но и создается определенная система фильтрации («решето, процеживающее мир» Л.С. Выготский, «конус света» В.Е. Ключко), отвечающая за соответствие культуры ребенку. Спецификой педагогического целеобразования у суверенных педагогов является ее зарождение на «пересечении субъективных реальностей» [14, с. 33] исключительно при согласовании ценностно-смысловых координат всех участников образовательного процесса.

В целом, анализируя проявления суверенности в особенностях взаимодействия педагогов с участниками образовательного процесса, можно отметить, что именно в ходе него создаются предметно-, смысло-ценностные «узлы», обусловленные системой отношений педагога и учащихся. Для суверенного педагога становится возможным взаимопроникновение и взаимопереход субъективных ценностно-смысловых представлений педагога и учащихся, что порождает новую реальность, которую они организуют в соответствии со своей ролью. Педагог-медиатор, создавший реальность и

наполнивший ее собственными смыслами и ценностями, ответствен и за наполнение реальности ребенка. Считаем уместным привести слова Ф. Перлза о том, что реальность всегда гибка и готова к изменениям, а потому чем активнее и спонтаннее мы используем все возможности, тем более жизнеспособным окажется изменение [31, с. 38]. В контексте нашего исследования это подтверждает мнение В.Е. Ключко о способности педагогов эмпирически «нащупывать» способы и приемы, сообразующиеся с природой человека [14, с. 162].

Несформированная или нарушенная суверенность часто приводит к ограниченности в выборе средств и способов: процесс взаимодействия предполагает вопросно-ответную форму обмена информацией. Подобная схема изначально не допускает наличия выбора, а следовательно, делает невозможным реализацию приватизации и персонализации как универсальных механизмов суверенности. Другими словами, сначала должна возникнуть образовательная потребность (приватизация), потом – определение возможных способов ее удовлетворения (персонализация), тогда как во взаимодействии с педагогом-транслятором происходит «снабжение ответами без поставленных учеником вопросов» или, более опасный вариант, «насилие голыми знаниями». Смысловые «узлы» чаще возникают на интуитивном уровне, то, что О.М. Краснорядцева назвала «спонтанным становлением ценностно-смысловых измерений» [17, с. 131], обеспечивающим негармоничное вхождение в процессы суверенизации. На наш взгляд, подобная спонтанность обусловлена поиском новых открытий с целью избегания педагогического однообразия и монотонности, при этом суверенность становится возможной при взаимодействии внешне заданного и внутренне осмысленного знания.

Резюмируя, отметим, что особенности профессионально-педагогического мышления, характер устойчивости, специфику взаимодействия можно рассматривать существенными проявлениями суверенности как характеристики профессиональной педагогической деятельности для создания оптимального образовательного взаимодействия с учащимися, позволяющего «рождать» человеку свой собственный мир как «открытое пространство жизни».

Список литературы

1. Адольф, В.А., Савчук, А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вузы: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 352 с.
2. Барбашова, Л.И. Развитие профессиональной компетентности учителя как фактор проявления его ценностно-смысловой ориентации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №63-2. С. 25-31.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
4. Братусь, Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.

5. Буюкас, Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов - в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. 1997. № 5. С.44-55.
6. Ганиева, Р.Х. Трансляция субъектности учителя в процессе педагогического взаимодействия: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2004. 236 с.
7. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.
8. Городилина, М.В. Суверенность психологического пространства личности как фактор медиабезопасности // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2013. № 21 (312). Вып. 80. С. 157–158.
9. Грачев, Н.Д. Суверенность в контексте постнеклассической социальной философии: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Саратов, 23 с.
10. Дорофеев, Д.Ю. Проблемы современной философской антропологии: спонтанность и суверенность человека // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2009. Т.2. №3-2. С. 162 – 171.
11. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста, 2004. 42 с.
12. Исаев, Е.И. Университетское педагогическое образование: новая парадигма в подготовке педагогов // Тульская школа. 1994. №4.
13. Ключко, А.В., Краснорядцева О.М. Суверенность как основание психологического здоровья // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. С. 4 – 9.
14. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2005. 174 с.
15. Князева, Е.Н. Ускользящее настоящее // Человек. 2009. №1. С. 5 – 18.
16. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 288 с.
17. Краснорядцева, О.М. Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов // Сибирский психологический журнал. 2005. №22. С. 129 – 134.
18. Краснорядцева, О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности. Барнаул, 1998. 113 с.
19. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Рус. яз.,

2003. 856 с.

20. Куликова, Л.Н. Профессиональная компетентность преподавателей-методистов как условие качества процесса профессиональной подготовки студентов // Сибирский педагогический журнал. 2005. №4.

21. Леонтьев, А.Н. Проблема возникновения ощущения // Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 143 – 183.

22. Логинова, И.О. Исследование устойчивости жизненного мира человека: методика и психометрические характеристики // Психологическая наука и образование. 2012. №3. С. 18 – 28.

23. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

24. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.

25. Мэй, Р. Человек в поисках себя. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 224 с.

26. Нартова-Бочавер, С.К. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления: Дис. ...д-ра психол. наук. М., 2005. 431 с.

27. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

28. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений; Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. М., 1999. С. 693.

29. Олпорт, Г. Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.

30. Панкратьев, В.В. Феномен суверенной личности: социально-философский анализ (на основе интерпретации идей М. Штирнера и Ф. Ницше): автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Улан-Удэ, . 28 с.

31. Перлз, Ф. Теория гештальттерапии. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. 384 с.

32. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, Универс, 1994. 480 с.

33. Сенько, Ю.В., Фроловская М.Н., Шкунов В.Г. Становление гуманитарного базиса профессиональной компетентности учителя // Образование и наука. 2008. №2. С. 48-55.

34. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.

35. Тихомиров, О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. 272 с.

36. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / ИЛИ РАН; под ред. Г. Н. Складчиковской. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2001. 944 с.

37. Трофимова, Ю.В. Суверенизация личности как предмет постнеклассической психологии // Известия Алтайского государственного

университета. 2012. №2-1. С. 64 – 68.

38. Франкл, В. Психотерапия и экзистенциализм. Избранные работы по логотерапии. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 192 с.

39. Фроловская, М.Н. Детерминация педагогической деятельности профессиональным образом мира педагога // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2010. №5. С. 83 – 93.

40. Харламенкова, Н.Е. Психологическая безопасность и суверенность личности при выраженном посттравматическом стрессе // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2015. №4. С. 90 – 97.

41. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования: сб. ИОСО РАО. М.: ИОРСО РАО, 2002. 139 с.

42. Черкасова, И.И. Характеристика панорамно-педагогического мышления как базовой профессиональной компетентности учителя // Вестник ТГПУ. 2010. №1. С. 105-108.

43. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. М.: Педагогика, 1981. 208 с.

44. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010. 320 с.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема психологического здоровья признана одной из актуальных на современном этапе развития психологической науки. Зарубежные и отечественные психологи пристально следят за тенденциями, происходящими в сфере психологического здоровья человека, ведь в настоящее время главным является сохранение психологического здоровья в современных социально-экономических нестабильных условиях, а также понимание условий и факторов риска, которые могут послужить предпосылкой тех или иных заболеваний.

Здоровье – основа всей нашей жизни, залог успеха и благополучия, условие достижения жизненных целей. Оно не только главная ценность человека, но и достояние общества. Проблемы охраны, защиты, укрепления и обретения здоровья на современном этапе развития общества приобретают огромное значение и связываются с понятиями счастья, смысла существования.

Глубокий анализ феноменологии здоровья в культуре и психологической науке проведен О.С. Васильевой, Ф.Р. Филатовым и др. В изучаемой литературе называют три идеологии в определениях здоровья и нормы: традиционно медицинскую, валеологическую и психологическую. Медицина рассматривает норму как меру вероятности возникновения болезни, валеология – как уравновешенность организма со средой, а психология – с точки зрения сформированности позитивных личностных сил, обеспечивающих здоровье [4].

Еще в V в. до н. э. Перикл говорил, что «здоровье – это состояние морального, психического, и физического благополучия, которое дает человеку возможность стойко и не теряя самообладания переносить любые жизненные невзгоды». Такое определение известного афинского политического деятеля, на наш взгляд, схоже с понятием здоровья ВОЗ – Всемирной организации здравоохранения, которая рассматривает его как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней или физических дефектов. Следовательно, категория здоровья складывается из трех компонентов: физического, социального и психического. Физическое здоровье, как правило, определяется удовлетворенностью человека функционированием своего организма (отсутствием болевых симптомов). Под социальным здоровьем понимается социальная активность, поведение в обществе, личное отношение к миру, обеспечивающее гармонию между потребностями человека и общества в целом. Психическое здоровье определяется особенностями баланса, гармонии, жизненных сил человека и своеобразия его жизненного пространства. С нашей точки зрения, критерии оценки психического здоровья наиболее обобщенно представлены А.А. Крыловым применительно не только к психическому здоровью, но и к психологическому. Он выделяет их в соответствии с видами проявления психического (свойства, состояния, процессы). По мнению А.А.

Крылова, психически здоровая личность характеризуется следующими свойствами: оптимизм, сосредоточенность, уравновешенность, нравственность (честность, совесть), адекватный уровень притязания, чувство долга; уверенность в себе, необидчивость, неленность, независимость, естественность, ответственность, чувство юмора, доброжелательность, терпеливость, самоуважение, самоконтроль. Опираясь на критерии, выделенные А.А. Крыловым, можно сделать вывод, что психическое здоровье как составной элемент здоровья включает в себя совокупность психических характеристик, обеспечивающих динамическое равновесие и возможность выполнения человеком социальных функций. Психически здоровый человек адаптирован к социуму и является его активным участником [8].

Психологическое здоровье человека связано с особенностями личности, интегрирующей все аспекты внутреннего мира человека и способы его внешних проявлений в единое целое. Психологическое здоровье – важная составляющая социального самочувствия человека, с одной стороны, и его жизненных сил – с другой.

Термин «психологическое здоровье» был введён в научный лексикон в XX в. И.В. Дубровиной, конкретизировавшей его различением категорий «психическое здоровье», которое, по сути, имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам «психологического здоровья» и характеризует личность в целом, также находится в непосредственной связи с проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья. Автор подчёркивает, что психологическое здоровье не существует в реальности как отдельная сторона, однако введение термина позволяет выделить психологии свою нишу исследования в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов [5].

И.В. Дубровина отмечает, что психологическое здоровье делает личность самодостаточной, оно вооружает ее средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте взаимодействия с окружающими людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира. Такой подход опирается на понимание психического здоровья не негативным образом, как отсутствие недостатков, а как присутствие определённых достоинств в структуре личности [7].

В термине «психологическое здоровье» отражена неразделимость телесного и психического в человеке, подчеркивается необходимость того и другого для полноценной жизнедеятельности. В рамках нового научного направления – психология здоровья – исследуются психологические составляющие здоровья, методы и способы его сохранения, укрепления и развития, подробно изучается влияние психических факторов на сохранение здоровья и на появление болезни. Исходя из этого можно утверждать, что психологическое здоровье служит предпосылкой здоровья физического. Другими словами, если исключить влияние генетических факторов, катастроф,

стихийных бедствий и т.п., то психологически здоровый человек, вероятнее всего, будет здоров и физически.

Психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, что выступает одним из основных условий успешной самореализации, предполагает интерес к жизни, свободу мысли и инициативу, увлеченность какой-либо областью деятельности, активность и самостоятельность, ответственность и способность к риску, веру в себя и уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности.

В. Э. Пахальян определяет психологическое здоровье как динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности), которое позволяет человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе [6].

Психологическое здоровье делает личность самодостаточной. Человек вооружается средствами самопознания, самопринятия и саморазвития в контексте взаимодействия с окружающими людьми.

По мнению К.А. Абульхановой – Славской, важной характеристикой психологического здоровья, которая предполагает не только сохранение здоровья, но и возможность использования человеком стресса для самоизменения, личностного роста и развития, служит «активность, которая выступает как особое личностное образование, влияющее на весь жизненный путь человека, и проявляется в его жизненной позиции, в концепции жизни» [1].

Психологическое здоровье — одна из важнейших характеристик личности человека. Оно отражает особенности генезиса психического развития. Основой психологического здоровья является полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. В определение этого понятия заложена возможность развития человека на всем протяжении его жизненного пути. Кроме того, необходимо существование гармонии не только между человеком и средой, но и между различными составляющими его личности — рациональным и эмоциональным, психическим и телесным, разумом и интуицией и т. п. Психологическое здоровье — динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих: а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом; б) возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности [5].

О.С. Васильева и Ф.Р. Филатов подчеркивают, что «здоровье — это интегративная характеристика личности, охватывающая самые различные уровни и измерения индивидуального бытия» [4].

И.В. Дубровина утверждает, что основу психологического здоровья составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза.

Можно говорить о том, что психологическое здоровье – это прижизненное образование, естественно, что в течение жизни человека оно постоянно изменяется через взаимодействие внешних и внутренних факторов, причем не только внешние факторы могут преломляться через внутренние, но и внутренние факторы могут модифицировать внешние воздействия [7]. В многообразии мнений и течений постепенно сформировались общие контуры теории психологического здоровья:

1. Понятие «психологическое здоровье» фиксирует сугубо человеческое измерение, по сути, являясь научным эквивалентом здоровья духовного.
2. Проблема психологического здоровья – это вопрос о норме и патологии в духовном развитии человека.
3. Основу психологического здоровья составляет нормальное развитие человеческой субъективности.
4. Определяющими критериями психологического здоровья являются направленность развития и характер актуализации человеческого в человеке [1 – 5].

Таким образом, обобщая различные точки зрения отечественных психологов, в качестве центральной характеристики психологически здорового человека можно назвать способность к саморегулированию, адаптации к благоприятным и неблагоприятным условиям, воздействиям. Традиционно считается, что к благоприятной ситуации человек всегда готов и она не потребует психоэмоционального напряжения. Основная функция психологического здоровья – это поддержание активного динамического баланса между человеком и окружающей средой в ситуациях, требующих мобилизации ресурсов личности.

И.В. Дубровина утверждает, что следует включать в психологическое здоровье духовное начало, ориентацию на абсолютные ценности: Истину, Красоту, Добро. Таким образом, если у человека нет этической системы, то невозможно говорить о его психологическом здоровье [7].

Если составить обобщенный «портрет» психологически здорового человека, то можно получить следующее. Психологически здоровый человек – это человек спонтанный и творческий, жизнерадостный и веселый, открытый и познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией. Он полностью принимает самого себя и при этом признает ценность и уникальность окружающих его людей. Такой человек возлагает ответственность за свою жизнь прежде всего на самого себя и извлекает уроки из неблагоприятных ситуаций. Его жизнь наполнена смыслом, хотя он не всегда формулирует его для себя. Он находится в постоянном развитии и, конечно, способствует развитию других людей. Его жизненный путь может быть не совсем легким, а иногда довольно тяжелым, но он прекрасно адаптируется к быстро изменяющимся условиям жизни. И, что важно, умеет находиться в ситуации неопределенности, доверяя тому, что будет с ним завтра. Таким образом, можно сказать, что «ключевым» словом для описания

психологического здоровья служит слово «гармония», или «баланс». И прежде всего это гармония между различными составляющими самого человека: эмоциональными и интеллектуальными, телесными и психическими и т. п.

Психологическое здоровье можно описать также как систему, включающую аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компоненты.

С точки зрения О.В. Хухлаевой, компонентами психологического здоровья являются аксиологический, инструментальный, потребностно-мотивационный, развивающий и социально-культурный компоненты.

Аксиологический компонент содержательно представлен ценностями «Я» самого человека и «Я» других людей. Он предполагает осознание человеком своей ценности и уникальности, а также ценности и уникальности окружающих, идентификацию как с живыми, так и с неживыми объектами, единства с миром. Из этого вытекает наличие позитивного образа «Я», т.е. абсолютного принятия человеком самого себя при достаточно полном познании себя, а также принятие и других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей и пр. Безусловной предпосылкой к этому выступает личностная целостность, а также умение принять свое «темное начало» и вступить с ним в диалог. Кроме того, необходимые качества – умение разглядеть в каждом из окружающих «светлое начало», даже если оно не сразу заметно, по возможности взаимодействовать именно с этим «светлым началом» и дать право на существование «темному началу» в другом так же, как и в себе. Ценности в значительной мере определяют как структуру, так и направленность личности. Ценностные ориентиры органично «встроены», включены в личностную структуру и обеспечивают соответствие между индивидуальным опытом и универсалиями общечеловеческого культурного опыта. В то же время важно учитывать, что в рамках индивидуально-личностного бытия ценности выступают не только как общечеловеческие универсалии, пребывающие в неизменном символическом пространстве, но и как динамические факторы или детерминанты личностного становления [4, 10].

Инструментальный компонент предполагает владение рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать сознание на самом себе, своем внутреннем мире и месте взаимоотношения с другими. Этому соответствует умение человека понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, возможность свободного и открытого проявления чувств без причинения вреда другим, осознание причин и последствий как своего поведения, так и поведения окружающих, умение найти ресурсы для действия в трудных ситуациях, решения проблем, умение видеть их обучающие воздействие.

Потребностно-мотивационный компонент определяет наличие у человека потребности в саморазвитии, т.е. в самоизменении и личностном росте. Это означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, выступающий

двигателем его развития. Он полностью принимает ответственность за свою жизнь и становится «автором своей биографии» (В.И. Слободчиков). Ценности непосредственно детерминируют мотивационную сферу личности; потребности можно определить как динамические (процессуальные) корреляты ценностей, выступающие в качестве движущих сил поведения и развития. Те потребности, которые соотносятся с доминирующими ценностями, могут быть названы приоритетными, поскольку они будут удовлетворяться в первую очередь. Когда доминирующим ценностям соответствуют аналогичные удовлетворенные потребности, личность достигает согласованности и относительного здоровья. Комбинация преобладающих ценностей и соответствующих им фрустрированных потребностей порождает рассогласование и внутрличностный конфликт, ведущий к различным расстройствам [4, 11].

Развивающий компонент предполагает наличие такой динамики в умственном, личностном, социальном, физическом развитии, которая вписывается в границы нормы, присущей данным историческим и культурным условиям, и не создает предпосылок для возникновения психосоматических заболеваний.

Социально-культурный компонент определяет возможность человека успешно функционировать в окружающих его социально–культурных условиях. При этом он предполагает приобщение человека к национальным духовным ценностям, которые, в свою очередь, являются частью общечеловеческих знаний. Это означает, что у человека присутствует мультикультурная социальная компетентность – умение понимать людей различных культур и взаимодействовать с ними.

Также одним из важных компонентов психологического здоровья можно считать отношение к здоровью.

Г.С. Никифоров отмечает, что современные тенденции заболеваемости в развитых индустриальных обществах актуализировали идею индивидуальной ответственности человека за состояние своего здоровья. Рассматривая ситуацию отношения к собственному здоровью в России, ученый делает вывод о том, что «многие люди, в целом отдавая себе отчет в собственной ответственности за свое здоровье, считают, что в современных условиях внешние обстоятельства жизни, которые они не в состоянии контролировать (экономическая нестабильность, экологические проблемы), ограничивают их способность влиять на собственное здоровье» [9]. Это относится как к физическому, так и к психическому, психологическому здоровью, которые связаны напрямую.

Отношение к здоровью представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния.

Отношение к здоровью – один из элементов самосохранительного

поведения. Обладая всеми характеристиками, присущими психическому отношению, оно содержит три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и мотивационно-поведенческий.

Когнитивный компонент характеризует знания человека о своем здоровье, понимание роли здоровья в жизнедеятельности, знание основных факторов, оказывающих как негативное (повреждающее), так и позитивное (укрепляющее) влияние на здоровье человека, и т.п.

Эмоциональный компонент отражает переживания и чувства человека, связанные с состоянием его здоровья, а также особенности эмоционального состояния, обусловленные ухудшением физического или психического самочувствия человека.

Мотивационно-поведенческий компонент определяет место здоровья в индивидуальной иерархии терминальных и инструментальных ценностей человека, особенности мотивации в области здорового образа жизни, а также характеризует особенности поведения в сфере здоровья, степень приверженности человека здоровому образу жизни, особенности поведения в случае ухудшения здоровья [11].

Б.С. Братусь рассматривает психологическое здоровье как сложное образование. Характеризуя структуру психологического здоровья, он выделяет три уровня психологического здоровья: высший – личностно-смысловой уровень, средний – индивидуально-психический, низший – базисный уровень психологического здоровья. Высший определяется качеством смысловых отношений. Уровень индивидуально психологического здоровья зависит от способностей человека к построению адекватных способов реализации смысловых устремлений и соответствует сознанию социума. Низший – базисный – уровень определяется особенностями внутренней, мозговой, нейрофизиологической организации актов психологической деятельности нарушить её целостность (цит. по:[2]).

Г.С. Никифоров, изучая психологию здоровья, раскрыл три специфических его уровня: биологический, психологический и социальный. По его мнению, здоровье на биологическом уровне предполагает динамическое равновесие функций всех внутренних органов и их адекватное реагирование на влияние окружающей среды. Вопросы здоровья на психологическом уровне связаны с личностным аспектом рассмотрения, в рамках которых человек предстаёт как психическое целое. Чем более гармонично соединены все существенные свойства, составляющие личность, тем она более устойчива, уравновешенна и способна противодействовать влияниям, стремящимся нарушить её целостность [9].

Компоненты психологического здоровья взаимосвязаны или, точнее сказать, динамически взаимодействуют. Для развития позитивной, а не невротической рефлексии необходимо наличие у человека положительного самоотношения. В свою очередь саморазвитие человека способствует изменению самоотношения. А личностная рефлексия служит механизмом

саморазвития. Соответственно, можно сделать вывод, что самоотношение, рефлексия и саморазвитие взаимообуславливают друг друга, находятся в постоянном взаимодействии.

По мнению О.В. Хухлаевой, существуют следующие уровни психологического здоровья.

К высшему уровню психологического здоровья – креативному – можно отнести людей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности, наличием созидательной позиции. Такие люди не нуждаются в психологической помощи.

К среднему уровню – адаптивному – отнесем людей, в целом адаптированных к социуму, однако имеющих несколько повышенную тревожность. Такие люди могут быть отнесены к группе риска, поскольку не имеют запаса прочности психологического здоровья и могут быть включены в групповую работу профилактически-развивающей направленности.

Низший уровень – это дезадаптивный. К нему относятся люди, стремящиеся приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям, и люди, стремящиеся подчинить окружение своим потребностям. Люди, отнесенные к данному уровню психологического здоровья, нуждаются в индивидуальной психологической помощи.

О.В. Хухлаева дает обобщенный «портрет» психологически здорового человека: это человек спонтанный и творческий, жизнерадостный и веселый, открытый и познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией. Он полностью принимает самого себя и при этом признает ценность и уникальность окружающих его людей. Такой человек возлагает ответственность за свою жизнь прежде всего на самого себя и извлекает уроки из неблагоприятных ситуаций, прекрасно адаптируется к быстро изменяющимся условиям жизни. Психологическое здоровье делает личность самодостаточной. Человек вооружается средствами самопознания, самопринятия и саморазвития в контексте взаимодействия с окружающими людьми [10, 11].

Характеризуя представления зарубежных психологов на проблему структуры психологического здоровья, отмечаем точку зрения С. Риффа и С. Киза [4], которые предлагают следующие компоненты психологического здоровья: адекватная самооценка, позитивное отношение с другими, автономность, умение взаимодействовать со средой, наличие цели в жизни, личностный рост (табл. 3.1).

Таблица 3.1. Компоненты психологического здоровья (по С. Рифф и С. Киз)

<i>Компоненты</i>	<i>Описание</i>
Адекватная самооценка	Положительное отношение к себе
Позитивное отношение с другими	Доверие к другим и забота об их

	благополучии
Автономность	Способность мыслить и действовать независимо
Умение взаимодействовать со средой	Наличие чувства контроля; умение выбирать ситуации, соответствующие собственным потребностям и ценностям
Наличие цели в жизни	Чувство направления в жизни
Личностный рост	Вера в свою способность реализовать собственный потенциал

Современные западные психологи считают, что самоуважение и степень выраженности тревожности являются одними из самых информативных показателей психологического здоровья. Позитивно настроенные люди, которые имеют ясные цели в жизни и, соответственно, не склонны мучить себя вечными сомнениями, неуверенностью, дурными предчувствиями и пессимизмом, имеют хорошие перспективы на укрепление и поддержание собственного здоровья.

Таким образом, проанализировав теоретические источники, мы отмечаем, что психологическое здоровье – динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих: а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом; б) возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности. Психологическое здоровье включает пять взаимосвязанных компонентов (по О.В. Хухлаевой): аксиологический (олицетворяет осознание ценности своего «Я» и «Я» других людей, принятие их), инструментальный (предполагает владение рефлексией как средством самопознания и саморазвития), потребностно-мотивационный (включает потребность в саморазвитии, самоактуализации), развивающий (предполагает динамику в умственном, личностном, социальном и физическом развитии, которая вписывается в границы нормы), социально-культурный компонент (определяет возможность человека успешно функционировать в окружающих его социально-культурных условиях). Как один из компонентов психологического здоровья отечественными психологами выделяется отношение к здоровью.

Экспериментальное исследование компонентов психологического здоровья студентов проводилось в 2014 – 2015 гг. Выборка представлена юношами и девушками (студентами педагогического колледжа) в возрасте 17-19 лет в количестве 52 человек.

Для изучения потребностно-мотивационного компонента психологического здоровья мы использовали методику «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина, для диагностики аксиологического компонента психологического здоровья – «Методику исследования самоотношения» С.Р. Пантелеева. «Методика определения уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой

позволила нам исследовать инструментальный компонент психологического здоровья, а методика «Индекс отношения к здоровью» С.Д. Дерябо, В.А. Ясвиной была использована для диагностики компонента «Отношение к здоровью».

Анализируя результаты исследования с помощью методики «Диагностика самоактуализации личности», мы можем выделить шкалы, показатели которых были у студентов наиболее низкими, а именно: взгляд на природу человека (у 33 %), спонтанность (у 33 %), гибкость в общении (у 31 %). Такие показатели можно охарактеризовать негативным отношением к человеку, неверием в людей; низкий уровень спонтанности подтверждает недоверие к людям, которое есть следствие неуверенности в себе. В унисон с двумя предшествующими результатами 31 % студентов обладают низким показателем гибкости в общении, проявляющимся в неумении выстраивать взаимоотношения, что служит логическим продолжением низкого уровня шкал «Взгляд на природу человека» и «Спонтанность».

Среди наиболее высоких показателей в группе респондентов представлены показатели шкалы «Ценности» – 42 % и показатели шкалы «Автономность» – 38 %. Качественный анализ этих результатов позволяет прийти к выводу о том, что студенты, принимавшие участие в исследовании, разделяют ценности самоактуализирующейся личности и стремятся к гармоничным, здоровым отношениям с другими людьми. Высокие показатели по шкале автономности как одной из главных, по мнению психологов, позволяют нам с уверенностью говорить о хорошем психологическом здоровье у 38 % исследуемых студентов. Анализируя низкие показатели шкал «Взгляд на природу человека», «Спонтанность», «Гибкость в общении» и высокие показатели шкал «Ценности» и «Автономность» у конкретных студентов, мы наблюдаем их пересечение. На наш взгляд, такие результаты не противоречат друг другу, а лишь позволяют сузить видение проблемной зоны, заключающейся в неуверенности в себе.

Рассматривая результаты, полученные по шкале «Самопонимание», отметим, что у 59 % студентов показатели находятся на среднем уровне; у 14 % определены низкие показатели, что является характеристикой неуверенности в себе. 27 % испытуемых по данной шкале набрали высокие баллы, что говорит о чувствительности респондентов, сензитивности их к своим желаниям и потребностям.

По шкале «Ориентация во времени» у 20 % студентов выявлены высокие показатели, у 22 % - низкие. Низкий уровень показателей данной шкалы свидетельствует о стремлении «задержаться» в прошлом или «запрыгнуть» в будущее, о неумении жить в настоящем. Высокий уровень характеризуется пониманием ценности жизни «здесь и сейчас», умением жить в настоящем, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов.

Низкий уровень показателей по шкале «Потребность в познании»

выявлен у 18 % студентов. Данный факт указывает на несформированность у респондентов потребности к познанию, не связанному прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Напротив, высокая потребность в бытийном познании, свойственная для самоактуализирующейся личности, отмечается у 14 % испытуемых. У 68 % испытуемых выявлен средний уровень, что может свидетельствовать о том, что потребности в познании, характерные для самоактуализирующейся личности, у данных студентов находятся в процессе формирования либо выражены неярко.

22 % респондентов имеют высокий уровень по шкале «Креативность», что проявляется в творческом отношении к жизни. Низкий уровень, выявленный у 10 % респондентов, свидетельствует о невыраженности творческого начала в их деятельности и жизни, о преобладании привычных форм принятия решений и выполнения действий. 68 % студентов, имеющих средний уровень выраженности данной категории, могут быть отнесены к тем людям, которым не чужд дух творчества, которые в некоторых ситуациях находят нестандартные решения и в целом с уважением относятся к творчеству в других людях.

По шкале «Аутосимпатия» 27 % респондентов отличаются высоким уровнем показателей, что указывает на сформированность у них позитивной «Я-концепции», которая служит источником адекватной самооценки. Низкий уровень сформированности данной категории (27 % испытуемых) говорит о неуверенности в себе, тревожности, неадекватности оценки себя и, соответственно, других. Низкий уровень контактности имеют 14 % студентов, принявших участие в исследовании, что проявляется в возникновении сложностей в социальном взаимодействии, неумении устанавливать взаимно приятные и полезные контакты с другими людьми. Высокий уровень контактности имеют 26 % испытуемых. Это значит, что они могут и хотят быть приятными в общении, не имеют особенных трудностей во взаимодействии с другими людьми.

Обобщая результаты данного исследования, мы можем говорить о существовании группы студентов, развитие у которых качеств, относящихся к мотивационно-потребностному компоненту (вера в людей, спонтанность, гибкость в общении, самопонимание, аутосимпатия), необходимо. Считаем, что одной из основ несформированности данных качеств является неуверенность в себе, негативная «Я-концепция».

В группу риска входят шесть студентов (11 %), у которых отмечается преобладание низких показателей по большинству шкал, что указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию мотивационно-потребностного и аксиологического компонентов. Однако существует и положительная тенденция – у большого процента студентов отмечен высокий уровень развитости таких категорий, как «Ценности» и «Автономность» (42 % и 38 % студентов соответственно), которые включаются в базовые качества самоактуализирующейся личности.

Анализируя результаты исследования с применением методики исследования самоотношения С.Р. Пантелеева, мы можем отметить шкалы, показатели которых у студентов были наиболее высокими: шкала «Саморуководство» (у 32 %) и шкала «Самоценность» (у 32 %). Это означает, что респонденты считают основным источником развития своей личности себя. Их успехи и неудачи обусловлены интернально. Испытуемые способны прогнозировать свои действия, оказывать сопротивление внешним влияниям, контролировать свои эмоциональные реакции и переживания по поводу себя. Низкого уровня по шкале «Саморуководство» выявлено не было. Самоценность испытуемых выражается в высокой оценке ими своего духовного потенциала, своей неповторимости, уверенности в себе.

Наиболее низкие показатели в группе респондентов выявлены по шкалам «Закрытость» (у 26 %) и «Самообвинение» (у 20 %), что говорит о внутренней честности и открытости испытуемых с собой, критичность по отношению себе.

Низкие же значения, полученные по шкале «Самообвинение», обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного "Я" респондентов осуществляется путем обвинения преимущественно других, перенесением ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели.

26 % испытуемых обнаружили высокие показатели по шкале «Самоуверенность», что указывает на выраженность данного качества, ощущение силы собственного «Я», восприятие препятствий как преодолимых. Наоборот, низкие показатели были обнаружены у 8 % испытуемых, и данный факт характеризует их с точки зрения присутствия неуважения к себе, сомнений в своих способностях, неуверенности в себе.

По шкалам «Самопринятие» и «Самопривязанность» выявлен наибольший процент респондентов со средним уровнем показателей (82 %). Средние показатели говорят об избирательности отношения к себе – склонность принимать не все свои достоинства (личностные свойства) и критиковать не все свои недостатки. 22 % испытуемых обнаружили высокие показатели по шкале «Отраженное самоотношение». Это означает, что респонденты воспринимают себя принятыми окружающими людьми; они ощущают в себе общительность, эмоциональную открытость для взаимодействия с окружающими, легкость установления деловых и личных контактов. 8 % испытуемых обладают низкими показателями по данной шкале, и это характеризует их как ощущающих свою неспособность вызвать уважение у окружающих.

По шкале «Внутренняя конфликтность» выявлено 18 % респондентов с низкими показателями, что указывает на положительное в целом отношение к себе, баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности. Однако при этом возможно отрицание своих проблем и поверхностное восприятие себя. 12 % испытуемых с высокими показателями по данной шкале отличаются преобладанием негативного фона отношения к себе, постоянным контролем над своим «Я», признанием своей малоценности.

Таким образом, обращаясь к классификации компонентов психологического здоровья, мы можем говорить о состоянии формирования аксиологического компонента у респондентов. Вместе с тем существует группа студентов из 17 человек с низкими показателями по 2-3-й шкалам (8 % студентов с активным принятием себя, неуверенных в себе, 2 % – считающих свою личность малоценной, 6% – с низким уровнем самопривязанности и другие, обозначенные выше). В группу риска входят три студента (6 %) с низкими показателями по большему количеству шкал.

Анализируя результаты изучения рефлексивности у юношей и девушек по методике «Исследование уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, мы отмечаем, что показатели разделились следующим образом: 46 % испытуемых обладают средним уровнем рефлексивности и 54 % – низким, высокого уровня в группе респондентов выявлено не было. Мы можем заметить наличие проблемы неразвитости рефлексии более чем у половины студентов, принявших участие в исследовании, что говорит о несформированности у данных студентов инструментального компонента психологического здоровья, а это делает необходимым проведение работы, направленной на формирование умений и навыков рефлексии (у 28 человек).

Анализируя результаты методики «Исследование отношения к здоровью», мы, опираясь на значения соответствующих шкал, можем сделать выводы об уровне сформированности компонентов отношения к здоровью у юношей-студентов.

Наименее сформированный компонент отношения к здоровью – эмоциональный; 29 % студентов отличаются низким уровнем показателей эмоциональной шкалы, 39 % – уровнем ниже среднего. Это означает нечувствительность к витальным проявлениям – как собственным, так и других людей, слабую развитость чувства эмпатии, способности идентификации с другими людьми. Также возможно наличие неадекватных социальных эстетических стереотипов, связанных со здоровьем в целом и его аспектами в частности.

Наиболее сформированный компонент отношения к здоровью – поступочный: у 24 % студентов отмечен высокий уровень показателей и у 39 % – средний. Такие показатели указывают на изменение в поступках студентов, которые стремятся к активному преобразованию действительности в соответствии с собственными представлениями о здоровье и здоровом образе жизни. Рассматривая результаты, полученные по практической шкале, делаем вывод, что у 15 % респондентов отмечаются высокие показатели и у 41 % – средние, у 19 и 25 % низкие и ниже среднего. Исследуемые с высокими (и средними) показателями выражают свою готовность к изменению своего поведения, обусловленного отношением к собственному состоянию. Исследуемые с низкими (и ниже среднего) показателями пока выражают только стремление, которое не продолжается в активных действиях.

22 % респондентов с высокими и 39 % со средними показателями по

когнитивной шкале характеризуются готовностью получать, искать и перерабатывать информацию по вопросам здоровья и здорового образа жизни. 14 и 25 % испытуемых соответственно с низкими и ниже среднего показателями по данной шкале пока имеют лишь стремление к получению информации по теме здоровья, не направляют свою активность в этом направлении. Рассматривая общую сформированность отношения к здоровью у респондентов, отмечаем низкий уровень у 22 % и уровень ниже среднего у 16 %; высокий уровень – у 11 % студентов и средний – у 51 % юношей.

Подводя итоги анализу исследования, отметим, что у 38 % группы респондентов не развиты как отношение к здоровью в целом, так и отдельные компоненты отношения. 22 % испытуемых, принявших участие в исследовании, не обладают системой взглядов на собственное здоровье (и здоровье других людей), не могут дать оценку своему состоянию, не готовы к организации определенных практических действий, связанных с сохранением, совершенствованием собственного состояния здоровья. Таким образом, в группу риска по данному компоненту психологического здоровья входят 14 человек (26 %), у которых по шкалам методики преобладают показатели низкие и ниже среднего.

Подводя итоги анализу первичной диагностики, мы можем сделать вывод о существовании проблемных моментов в состоянии компонентов психологического здоровья юношей и девушек, принявших участие в исследовании, в частности: в плане низкого уровня развития рефлексии у 54 % респондентов – инструментальный компонент; невыраженность эмоционального отношения к здоровью у 68 % студентов, у 38 % респондентов – низкий показатель общего отношения (компонент отношения к здоровью); низкий уровень показателей шкал-категорий «Взгляд на природу человека» – у 33 % испытуемых, «Спонтанность» – у 33 %, «Гибкость в общении» – у 31 % респондентов – потребностно-мотивационный компонент; низкие значения шкалы «Самообвинение» у 20 % – обвинение других, «Самоуверенность» – у 8 % – аксиологический компонент.

Количество респондентов с недостаточной развитостью компонентов психологического здоровья распределилось следующим образом: у 28 человек – инструментальный компонент, у 14 человек – компонент «Отношение к здоровью», у 6 человек – мотивационно-потребностный компонент, у 9 человек – аксиологический компонент.

Таким образом, у троих респондентов слабо развиты три компонента из четырех: мотивационно-потребностный, аксиологический, рефлексивный – у одного студента и мотивационно-потребностный, рефлексивный и компонент отношения к здоровью – у двух. У восьми респондентов слабо развиты два компонента из четырех: мотивационно-потребностный и рефлексивный – у двоих студентов и рефлексивный и компонент отношения к здоровью – у шестерых. У 26 респондентов слабо развит один из компонентов психологического здоровья: мотивационно-потребностный – у троих,

компонент отношения к здоровью – у четверых и рефлексивный компонент – у 19 студентов.

Таким образом, в экспериментальную группу включены студенты со слабым развитием одного или нескольких компонентов психологического здоровья, всего 19 человек. Остальные студенты (33 человека) вошли в контрольную группу.

С целью развития компонентов психологического здоровья нами была разработана система занятий с применением методов арт-терапии, включающая 25 занятий. Занятия направлены на развитие таких компонентов психологического здоровья юношей, как мотивационно-потребностный, аксиологический, рефлексивный и компонент «отношение к здоровью».

Студенты контрольной группы в течение 6 месяцев посещали занятия. На занятиях использовались методы арт-терапии, такие как изотерапия, музыкотерапия, имаготерапия, сказкотерапия, куклотерапия.

Каждое занятие проводилось по следующей схеме:

1. Упражнение «на разогрев», цель которого в создании пространства, позволяющего каждому участнику раскрепоститься, почувствовать доверие к группе и потребность в совместной работе, взаимодействии.
2. Чтение и анализ притчи. Цель – обозначение вместе с участниками темы и целевых установок тренинга.
3. Основная часть, состоящая из нескольких упражнений, направленных на решение основной целевой линии каждого занятия. Включает в себя арт-терапевтические упражнения.
4. Рефлексия. Цель – обобщение опыта, полученного каждым из участников, позитивное завершение встречи.

Проанализируем результаты первичной и повторной диагностики, что позволит нам судить об эффективности реализованной системы занятий.

Обратимся к результатам исследования по методике «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калинина, которая позволила нам изучить мотивационно-потребностный компонент.

В сравнении с результатами первичной диагностики мы видим, что уменьшилось количество респондентов с низкими результатами – с 25 до 17 %. Кроме того, увеличилось число испытуемых со средними баллами на 3 % и с высокими – на 6 %. Этот факт свидетельствует о возрастании стремления к самоактуализации у респондентов.

Мы можем отметить возрастание стремления испытуемых к самоактуализации и, соответственно, можем говорить о положительных изменениях мотивационно-потребностного компонента юношей и девушек.

Значимость различий между показателями первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе проверена с помощью непараметрического критерия (Вилкоксона). Анализ результатов выявил статистически значимые связи по общему показателю мотивационно-потребностного компонента психологического здоровья при $p \leq 0,01$.

Рассмотрим результаты диагностики юношей и девушек по «Методике исследования самооотношения» С.Р. Пантелеева.

Сравнивая результаты первичной и повторной диагностики самооотношения юношей и девушек, мы можем отметить уменьшение количества респондентов с низкими результатами – с 16 до 12 %. Напротив, увеличилось число испытуемых с высокими баллами – на 4 %. Количество респондентов со средними баллами осталось без изменений.

Таким образом, существуют положительные изменения в развитии аксиологического компонента психологического здоровья юношей и девушек.

Значимость различий между показателями первичной и повторной диагностики аксиологического компонента психологического здоровья в экспериментальной группе проверена с помощью непараметрического критерия (Вилкоксона). Анализ результатов не выявил статистически значимые связи.

Обратимся к результатам исследования с помощью «Методики определения уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой.

По результатам первичной диагностики видим преобладание у респондентов низкого уровня развития рефлексии (68 %). Количество студентов со средним уровнем рефлексии составило 37 %.

По результатам повторной диагностики мы можем заметить положительную динамику: количество респондентов с низким уровнем развития рефлексии составило 52 %, со средним – 48 %, что указывает на развитие инструментального компонента психологического здоровья юношей и девушек.

Значимость различий между показателями первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе проверена с помощью непараметрического критерия (Вилкоксона). Анализ результатов выявил статистически значимые связи по инструментальному компоненту психологического здоровья юношей при $p \leq 0,01$.

Обратимся к результатам исследования с помощью методики «Индекс отношения к здоровью» С.Д. Дерябо, В.А. Ясвиной.

Общий показатель отношения к психологическому здоровью изменился следующим образом: возросло количество респондентов, набравших средний балл по данной шкале, с 23 до 32 % и балл ниже среднего – с 17 до 63 %.

Количество респондентов с низкими показателями по данной шкале сократилось с 60 до 5 %. Высоких показателей по данной шкале не наблюдается, как и в первичной диагностике.

Сравним результаты первичной и повторной диагностики по шкалам. По эмоциональной шкале видим увеличение числа испытуемых со средними показателями с 10 до 51 % и уменьшение количества испытуемых с низкими баллами (с 44 до 15 %) и с баллами ниже среднего (с 36 до 21 %). Количество испытуемых с высокими показателями осталось без изменений.

По когнитивной шкале также отмечается возрастание количества испытуемых со средними баллами (с 31 до 47 %) и баллами ниже среднего (с 31

до 36 %), а также – с высокими баллами (с 0 до 5 %). Процентное соотношение респондентов с низкими показателями уменьшилось с 38 до 12 %.

Близкую картину видим по практической шкале: возросло количество испытуемых с показателями ниже среднего (с 17 до 37 %) и средними (с 25 до 37 %), с высокими – осталось на прежнем уровне, с низкими – уменьшилось с 51 до 21 %.

Процентное соотношение показателей поступочной шкалы распределилось следующим образом: возросло количество испытуемых, набравших количество баллов ниже среднего, с 48 до 52%, высоких баллов – с 10 до 15 %. Количество респондентов с низкими показателями по данной шкале уменьшилось с 21 до 12 %, а со средними показателями осталось на прежнем уровне – 21 %.

Значимость различий между показателями первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе проверена с помощью непараметрического критерия (Вилкоксона). Анализ результатов выявил статистически значимые связи по общему показателю компонента психологического здоровья юношей «Отношение к здоровью» при $p \leq 0,01$.

Таким образом, мы можем отметить позитивные изменения в развитии у юношей и девушек компонента «Отношение к здоровью».

Таким образом, сопоставительный анализ первичной и повторной диагностики позволяет нам сделать вывод о положительных изменениях в состоянии психологического здоровья юношей. Так, обращаясь к результатам повторной диагностики по методике, направленной на изучение мотивационно-потребностного компонента, видим следующие изменения: количество респондентов с высокими показателями увеличилось на 6 %, со средними – на 2 % и с низкими – уменьшилось на 8 % соответственно. Рассматривая изменения в аксиологическом компоненте психологического здоровья юношей, видим увеличение числа респондентов со средним уровнем на 4 % (и уменьшение числа студентов с низким уровнем на 4 %). Обращаясь к результатам изучения инструментального компонента, можем отметить увеличение числа юношей со средним уровнем на 11 % и соответственно уменьшение количества юношей с низким уровнем. Анализируя данные, полученные при изучении компонента «Отношение к здоровью», отметим, что это компонент, значительное развитие которого было отмечено у большого количества юношей: число студентов с низким уровнем уменьшилось на 55 %. При этом количество юношей с уровнем ниже среднего увеличилось на 46 %, со средним – увеличилось на 9 %.

Значимость различий между показателями первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе проверена с помощью непараметрического критерия (Т-критерия Вилкоксона). Анализ результатов диагностики мотивационно-потребностного, инструментального компонента и компонента «Отношение к здоровью» выявил статистически значимые различия при $p \leq 0,01$.

Таким образом, в образовательных организациях необходимо создавать условия для гармонизации психологического здоровья будущих педагогов, что позволит студенту быть эффективным в своей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. С. 56–98.
2. Басалаева, Н.В., Захарова Т.В., Казакова Т.В. Развитие компонентов психологического здоровья у юношей и девушек // Современные проблемы науки и образования. 2014. №5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14717>.
3. Басалаева, Н.В. Проблема психологического здоровья студентов-первокурсников // Материалы Всерос. научно-практ. конф. «Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал» (Красноярск, 23-24 ноября 2012 г.). Красноярск, 2012. С.115-122.
4. Васильева, О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. М.: Академия, 2001. 352 с.
5. Дубровина, И.В. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
6. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2006.
7. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Когито-центр, 1998. 376 с.
8. Психология / Под ред. А.А. Крылова. СПб., 1998.
9. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006.
10. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М.: Академия, 2001. 208 с.
11. Хухлаева, О.В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. М.: Генезис, 2001.

ГЛАВА 4. ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК ОСНОВАНИЕ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Современный мир ставит перед обществом непростой запрос на подготовку человека, способного к самореализации и самоутверждению своей личности, умеющего разумно организовывать свою жизнь и успешно приспосабливаться к стрессовым ситуациям, способного эффективно разрешать возникающие межличностные и внутриличностные конфликты и при этом сохранять внутреннюю целостность, не теряя эффективность своей деятельности.

Это требование подводит нас к изучению феномена личностной зрелости.

В отечественной психологической школе «личностная зрелость» рассматривается в рамках как классической, так и постнеклассической психологии (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, М.В. Богданова, Ф.С. Брантова, В.А. Ганзен, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева, Д.А. Леонтьев, И.О. Логинова, А.А. Реан, В.М. Русалов, И.А. Шляпникова, Е.С. Штепа и др. [2, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 25, 26, 33, 34].

В современных психологических исследованиях подходы к пониманию феномена личностной зрелости, начало понимания которого дал Д.А. Леонтьев, представлены до сих пор неоднородно.

На основе анализа имеющейся литературы мы можем констатировать, что «личностная зрелость» – наиболее сложный, многокомпонентный и менее исследованный феномен.

В рамках данной работы под личностной зрелостью мы будем понимать интеграционную совокупность наиболее сложных и высокоуровневых психологических характеристик человека, отражающих его способность осуществлять собственный самостоятельный смысловой и ценностный выбор (Н.В. Басалаева, А.В. Серый, М.С. Яницкий) [7, 27, 35], готовность к самоосуществлению (И.О. Логинова) [19] и самоактуализации (С.А. Тетенов, И.С. Морозова) [29], проявление жизнестойкости (Л.А. Александрова, Т.В. Наливайко, Л.А. Фоминова, S. Maddi, K. Maddi, S. Kahn, S. Kobasa) [1, 23, 30, 31, 36-39] с целью сохранения устойчивости собственного жизненного мира.

По мнению Н.П. Паттуриной, Е.А. Чудиной и других исследователей, на современном этапе развития психологии выделяются три направления употребления понятия «зрелость»: 1. «Зрелость» как характеристика особенностей развития человека на различных возрастных этапах; 2. «Зрелость» как характеристика отдельного возрастного этапа развития человека; 3. «Зрелость» как личностная характеристика, т.е. «личностная зрелость» [24, 32]. В нашей работе мы остановимся на третьем критерии и будем рассматривать «зрелость» с позиции личностной характеристики.

Позиция Д.А. Леонтьева по пониманию личностной зрелости обозначена следующим образом: «...существует объективная реальность, очерчиваемая понятием «личностная зрелость», являющаяся наиболее сложным и менее

исследованным из всех аспектов зрелости. Личностная зрелость выступает как способность к самодетерминации и проявляется в способности индивида жить через своё «Я», т.е. через свой жизненный выбор и ответственность за него» [21].

Оформившиеся в классической и постнеклассической психологии представления о личностной зрелости можно обобщить в соответствии с принципами системного описания психологических явлений в нескольких положениях: структура (содержание и взаимосвязи между элементами), функция (функциональное предназначение) и свойства личностной зрелости.

Для уточнения содержания феномена личностной зрелости остановимся на описании элементов его структуры.

Анализ содержания, которым наполняется конструкт личностной зрелости, позволяет говорить о ключевых элементах – составляющих личностной зрелости:

- сформированность мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер личности, в которых на вершине их иерархии находятся высшие духовные, общечеловеческие и культурные потребности и ценности;
- автономия, независимость, самостоятельность и ответственность;
- саморегуляция, самодетерминация и самоопределение личности, и способность их реализации;
- самопознание, самореализация, самоактуализация, саморазвитие, самосовершенствование и способность их реализации;
- самотрансценденция и способность к ее реализации.

Часто среди компонентов личностной зрелости, по мнению Е.Л. Солдатовой, принято выделять активность и инициативность личности, сформированную Я-концепцию и самосознание, высокий уровень рефлексии, эмпатию и позитивное отношение к миру, идентичность, удовлетворенность жизнью, доверие себе; жизнестойкость и др. [28]. Необходимо отметить, что выделенные личностные особенности выступают центральными составляющими самых разных видов зрелости: личностной, социальной, когнитивной, эмоциональной и др.

Интересно введение в научный обиход Т.П. Мильчарком понятия «нонкоммуникативность» [22]. Полагаем, что именно «протяженное, пролонгированное во времени (и пространстве)» состояние человека отражает его существование в полном значении этого слова.

Ответственность, по мнению Е.А. Чудиной, может рассматриваться критерием эмоциональной зрелости. Она проявляется в виде осознания собственных чувств, принятия за них ответственности; когнитивная зрелость представлена навыками независимого принятия решений, в структуре социальной зрелости ответственность проявляется как способность к самостоятельным поступкам [32].

В формировании личностной зрелости значимую роль играет самосознание (И.С. Кон) [16], его индикатор – эго-идентичность

(Е.Л. Солдатова, И.А. Шляпникова) [28], готовность к осознанной саморегуляции (Ж.А. Левшунова, Т.Ю. Артюхова) [18] и др. Личностная зрелость находит свое прикладное отражение в различных индикаторах, одним из которых выступает толерантность (Т.Ю. Артюхова, О.А. Бенькова) [5].

Позиция И.А. Шляпниковой связана с необходимостью отметить, что состав элементов личностной зрелости неоднороден, в нем можно выделить два рода переменных – *собственно компоненты личности*, по степени сформированности которых судят о ее зрелости: Я-концепция, ценностно-смысловая сфера, компетенция во времени и др., и *обобщенные свойства личности*, которые можно назвать способами самовыражения и самоосуществления личности: автономия, вовлеченность, принятие риска, независимость, ответственность, активность, самопринятие, отсутствие внутренних конфликтов, жизнестойкость и др. [33]. Наиболее обобщенными свойствами личности, определяющими личностную зрелость, являются: способность к саморегуляции, самоактуализации, самотрансценденции и жизнестойкость и др., которые все вместе образуют интегральную способность личности к самоорганизации. Очевидно, что между этими двумя наборами переменных существует тесная взаимосвязь. Можно предположить, что способности самовыражения и самоосуществления личности зависят от уровня сформированности соответствующих личностных структур. Так, способность к самодетерминации проявляется в способности личности быть автономной, принимать независимые решения, что, в свою очередь, обусловлено степенью зрелости внутренних источников мотивации, т.е. соответствующих потребностей и ценностей, а также сформированностью инструментов овладения своим поведением, например уровнем развития рефлексии, самоконтроля, жизнестойкости и др.

Для комплексного понимания феномена личностной зрелости обратимся к анализу его функций.

Под функциями личностной зрелости, вслед за Л.А. Фоминовой, будем понимать особые формы активности зрелой личности по отношению к себе и к окружающему миру, новые личностные возможности, рождающиеся с достижением человеком личностной зрелости и реализующиеся в многообразных отношениях. Задача выявления функциональной роли личностной зрелости требует обращения к тем формам активности человека, которые описываются как интегральные способы самовыражения зрелой личности: способность к саморегуляции, саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации, самовыражению, самоопределению, самодетерминации, самодвижению, самотрансценденции и жизнестойкости. Перечисленные способности можно назвать интегральными функциональными свойствами личности, т.е. системными свойствами, которые возникают в результате интеграции отдельных свойств, способностей и качеств и обеспечивают реализацию человека как личности [31].

С точки зрения Л.С. Выготского, сформулировавшего культурно-

историческую концепцию, сущностной характеристикой личности проявляется в способности к «овладению» своим поведением, т.е. произвольности, а фактически способности к саморегуляции, которая возникает на определенном этапе жизни в результате культурного развития [11]. Развивая это положение, Л.И. Божович обозначает понятием «личность» «такой уровень психического развития человека, который позволяет ему управлять и обстоятельствами своей жизни, и самим собой» [9]. Данное утверждение дает нам основания полагать, что феномен личностной зрелости включает в себя такую личностную особенность, как «жизнестойкость». На основании исследования структур и функций личностной зрелости мы пришли к выводу, что существует взаимосвязь между жизнестойкостью и личностными особенностями. Исходя из этого, мы считаем необходимым рассмотреть феномен жизнестойкости.

Понятие жизнестойкости «hardiness» как систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром вводит в психологию С. Мадди [36].

Жизнестойкость – та базовая характеристика личности, которая опосредует воздействие на сознание человека и его поведение всевозможных благоприятных и неблагоприятных факторов, от соматических проблем и заболеваний до социальных условий. В основе жизнестойкости, как отмечает Д.А. Леонтьев, лежит система убеждений человека о возможности собственного эффективного функционирования в широком спектре жизненных обстоятельств [21].

Согласно Большому англо-русскому словарю, «hardiness» – выносливость, крепость, здоровье, устойчивость, смелость, отвага, неустрашимость, дерзость, наглость. Соответственно «hardy» – выносливый, стойкий, закаленный, смелый, отважный, дерзкий, безрассудный; выносливый человек.

В своей статье Л.А. Александрова анализирует этимологию слова «жизнестойкость», характеризуя позицию С. Мадди: понятие «hardiness» отражает психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья человека. В отечественной литературе принято переводить «hardiness» как «стойкость» или «жизнестойкость». Личностная переменная «hardiness», в отечественной психологической литературе именуемая Д.А. Леонтьевым как «жизнестойкость», характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности [20]. Перевод Д.А. Леонтьевым «hardiness» как жизнестойкости придало этому термину значимую эмоциональную окраску. Сам термин «жизнестойкость» привлекателен и звучит достаточно жизнеутверждающе, так как включает в себя эмоционально насыщенное слово «жизнь» и актуальное психологическое свойство, выраженное термином «стойкость».

Разработка стратегий развития личностной зрелости через составляющие ее структурные компоненты рассматривается в работах М.В. Богдановой, Д.А. Леонтьева, Л.А. Фомина и других [8, 20, 30 и др.].

Для разработки стратегии развития личностной зрелости мы будем акцентировать внимание на развитии ее составляющей – жизнестойкости.

По мнению С. Мадди, жизнестойкость не является врожденным качеством, а формируется в течение жизни. Эта система убеждений может быть развита [38].

Ученый выделяет две основные цели, преследуемые тренингом:

1. Достижение более глубокого понимания стрессовых обстоятельств, путей совладания с ними; нахождение путей активного разрешения проблем.
2. Постоянное использование обратной связи, за счет чего углубляется самовосприятие вовлеченности, контроля и принятия риска.

Тренинг включает следующие основные этапы [39]:

- определение стрессовых обстоятельств, которые необходимо разрешить;
- применение одной, двух или всех трех техник, разработанных для стимуляции воображения;
- использование формирующейся перспективы и понимания для выработки плана действий, направленных на трансформацию стрессовых обстоятельств в благоприятные; выполнение домашнего задания с целью применения полученных навыков и обсуждение результатов [39].

Тренинг жизнестойкости (S. Maddi, D. Khoshaba) включает в себя упражнения, направленные на поиск и получение социальной поддержки в стрессовой ситуации как в семье, так и на рабочем месте, а также обучение навыкам саморегуляции своего состояния и поддержания здорового образа жизни [38]. К навыкам саморегуляции относятся: умение применять техники релаксации, мониторинг своего физического состояния, умение регулировать дыхание, владение отдельными техниками медитации и визуализации. Эта позиция апробирована и нашла подтверждение также в работе Ж.А. Левшуновой. Обучение поддержанию здорового образа жизни включает в себя формирование навыков правильного питания и поддержания уровня сахара в крови, тренировку сердечно-сосудистой системы, соблюдение режима физической активности, в том числе с целью контроля веса. Процесс обучения трансформационному совладанию осуществляется при планировании трудных шагов и происходит при активной социальной поддержке. Используется также метод обратной связи, получаемой при наблюдении за собой, при наблюдении со стороны других и в результате взаимодействия со стрессовыми обстоятельствами [36].

С. Мадди выделяет в тренинге жизнестойкости три основных техники:

1. Реконструкция ситуаций (situational reconstruction).

При использовании этой техники акцент ставится на воображение и разрешение проблемы. Определяются ситуации, воспринимаемые как стрессовые; стрессовые обстоятельства рассматриваются в расширенной перспективе. Реконструируя ситуации: обучающийся узнает о формируемых им самим латентных допущениях, которые определяют, насколько обстоятельства

воспринимаются как стрессовые и какие шаги могут облегчить ситуацию. В рамках реконструкции ситуаций использовалось представление лучших и худших альтернатив ситуации [37].

2. Фокусирование (focusing). Применяется в случае невозможности прямой трансформации стрессовых обстоятельств. Техника разработана Ю. Джендлином и представляет собой поиск плохо осознаваемых эмоциональных реакций (в особенности препятствующих принятию решения) путем обращения к «внутреннему смыслу». Целью становится эмоциональный инсайт, способствующий обращению стрессовых ситуаций в возможности [13].

3. Компенсаторное самосовершенствование (compensatory self-improvement). Если трансформации ситуации произойти не может, делается акцент на другой проблеме, которая как-то связана с данной. Её решение побуждает человека уделять внимание тому, что можно изменить (ибо невозможно контролировать все). Дополнительной техникой тренинга может быть использован метод парадоксальной интенции, предложенный В. Франклом [38].

С. Мадди совместил практики здорового образа жизни и тренинг жизнестойкости, результатом чего стала программа повышения жизнестойкости (Hardiness Enhancing Lifestyle Program, «HELP»), включающая:

- 1 обучение расслаблению (контролю дыхания, согреванию рук, расслаблению мышц, тренинг ЭЭГ);
- 2 обучение правильному питанию; обучение совладанию (используются техники решения проблем и эмоционального инсайта);
- 3 использование социальной поддержки (в основном обучение навыкам общения);
- 4 физические упражнения (сведения об использовании упражнений в целях улучшения здоровья и эффективности деятельности);
- 5 контроль вредных привычек (используются поведенческие техники) [39].

Таким образом, на основании теоретических исследований структуры и функций феномена личностной зрелости мы пришли к выводу, что одним из интегральных компонентов личностной зрелости будет являться «жизнестойкость». Исходя из этого утверждения, мы рассмотрели путь развития личностной зрелости через развитие жизнестойкости и ее компонентов, взяв за основу программу тренинга развития жизнестойкости С. Мадди.

В рамках выполнения научных исследований преподавателями кафедры психологии развития личности (Т.Ю. Артюхова, Н.В. Басалаева, О.А. Бенькова, Ж.А. Левшунова, Т.В. Шелкунова), выпускных квалификационных работ студентами ЛПИ – филиала СФУ (С. Васильева, С. Иванов, Т. Калинникова, М. Мартынова, М. Французов и др.) под научным руководством Т.Ю. Артюховой в разные годы были проведены исследования, направленные на изучение различных проявлений личностной зрелости.

Представим результаты одного из исследований, в котором приняли

участие респонденты 22-25 лет. Данная возрастная группа соответствует утверждению, что основные личностные структуры уже сформированы и характеризуются стабильностью (Л.И. Божович, Е.П. Ильин) [9, 14]. Исследование было направлено на определение компонентов личностной зрелости.

Опираясь на описанную выше структуру личностной зрелости, нами выбраны следующие методики: тест жизнестойкости (авт. С. Мадди, адапт. Д.А. Леонтьевым), самоактуализационный тест «САТ» (авт. Э. Шостром, адапт. Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз), методика исследования самоотношения «МИС» (авт. В.В. Столин), методика «Индекс жизненного стиля» (авт. Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х.Р. Конте, адапт. Л.И. Вассерманом).

Для определения статистической взаимосвязи между компонентами личностной зрелости нами был применен корреляционный анализ с использованием программы математической статистики (STATISTICA.10). Результаты корреляционного анализа между компонентами личностной зрелости при $p \leq 0,05$.

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что существует:
обратная взаимосвязь между:

«сензитивностью к себе» и «подавлением» ($r = - 0,432$ при $p \leq 0,05$): при низких значениях «подавления» испытуемые больше прислушиваются к самому себе, отдают себе отчет в своих действиях, потребностях и чувствах, хорошо ощущают и рефлексиируют их;

«гибкостью поведения» и «компенсацией» ($r = - 0,381$ при $p \leq 0,05$): при низких показателях «компенсации» испытуемым присуща гибкость в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию; «гибкостью поведения» и «интеллектуализацией» ($r = - 0,418$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «гибкости поведения» испытуемые меньше прибегают к псевдоразумным обоснованиям своего и чужого поведения, и в меньшей степени используют логические установки и манипуляции в преодолении фрустрирующих ситуаций; «гибкостью поведения» и «компенсацией» ($r = - 0,381$ при $p \leq 0,05$): при низких показателях «компенсации» испытуемым присуща гибкость в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию;

«внутренней конфликтностью» и «компетентностью во времени» ($r = - 0,579$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «компетентности во времени» испытуемым присущи: повышенная рефлексия, глубокое проникновение в себя, осознание своих трудностей, адекватный образе «Я» и отсутствие вытеснения;

«контактностью» и «отраженным самоотношением» ($r = - 0,415$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «отраженного самоотношения» испытуемые характеризуются способностью к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми;

«вовлеченностью» и «компенсацией» ($r = - 0,387$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «компенсации» испытуемые переживают чувство отвергнутости, покинутости, ощущают себя «вне» жизни;

«компенсацией» и «принятием риска» ($r = - 0,425$ при $p \leq 0,05$): при низких значениях «принятия риска» испытуемые характеризуются как: склонные к фантазированию и идентификации себя с конкретным или абстрактным идеалом, склонные к мечтам о богатстве, власти, силе и значительности;

«жизнестойкостью» и «компенсацией» ($r = - 0,417$ при $p \leq 0,05$): при низких показателях «компенсации» испытуемые характеризуются как жизнестойкие, в целом способные препятствовать возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых; «жизнестойкостью» и «проекцией» ($r = - 0,447$ при $p \leq 0,05$): при низких значениях «проекции» испытуемые характеризуются как жизнестойкие, способные препятствовать возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых;

«проекцией» и «принятием риска» ($r = - 0,400$ при $p \leq 0,05$): при низких значениях «принятия риска» испытуемые характеризуются как: завистливые, склонные противостоять мнимым и реальным врагам, склонные к супружеским изменам, не любящие самоуверенных и самовлюбленных людей;

«вовлеченностью» и «проекцией» ($r = - 0,467$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «вовлеченности» испытуемым, чаще всего, присущи такие качества как: честность, терпимость к чужим достоинствам и недостаткам, верят в себя и других людей;

«отрицанием» и «самообвинением» ($r = - 0,462$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «отрицания» испытуемые характеризуются низкой готовностью поставить себе в вину свои промахи и неудачи, низким стремлением к самообвинению;

«компенсацией» и «внутренней честностью» ($r = - 0,425$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «компенсации» испытуемым присуща глубокая осознанность «Я», повышенная рефлексивность и критичность, способность не скрывать от себя и других значимую неприятную информацию;

«внутренней честностью» и «проекцией» ($r = - 0,431$ при $p \leq 0,05$): при низких значениях «проекции» испытуемые характеризуются закрытостью, неспособностью или нежеланием осознавать и выдавать значимую информацию о себе;

«проекцией» и «саморуководством» ($r = - 0,377$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «проекции» испытуемым характерна вера в подвластность его «Я» временным обстоятельствам, неспособность противостоять судьбе, плохая саморегуляция, размытый локус «Я», отсутствие тенденции искать причины поступков и результатов в себе самом;

«самопринятием» и «реактивным образованием» ($r = - 0,402$ при $p \leq$

0,05): при низких значениях «самопринятия» испытуемым свойственны подавления сексуальных и агрессивных желаний как в реальности, так и в фантазиях, характерна тайная эротомания;

«внутренней конфликтностью» и «вовлеченностью» ($r = - 0,723$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «вовлеченности» испытуемые склонны к отрицанию проблем, закрытости, поверхностному самодовольству;

«самообвинением» и «вовлеченностью» ($r = - 0,507$ при $p \leq 0,05$): при низких значениях «самообвинения» испытуемые характеризуются способностью испытывать удовольствие от собственной деятельности, убежденностью в том, что вовлеченность в происходящее даст максимальный шанс найти что-то стоящее и интересное для них;

«внутренней конфликтностью» и «принятием риска» ($r = - 0,816$ при $p \leq 0,05$): при низких показателях «принятия риска» испытуемые характеризуются наличием внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины;

«внутренней конфликтностью» и «контролем» ($r = - 0,677$ при $p \leq 0,05$): при низких показателях «контроля» испытуемые характеризуются наличием внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины;

«внутренним конфликтом» и «жизнестойкостью» ($r = - 0,793$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «жизнестойкости» испытуемые характеризуются повышенной рефлексией, глубоким проникновением в себя, осознанием своих трудностей, адекватном образе «Я» и отсутствием вытеснения;

«самообвинением» и «жизнестойкостью» ($r = - 0,437$ при $p \leq 0,05$): при низких значениях «самообвинения» испытуемые характеризуются как жизнестойкие, в целом способные препятствовать возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых;

прямая взаимосвязь между:

«компетентностью во времени» и «вовлеченностью» ($r = 0,426$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «вовлеченности» испытуемые характеризуются способностью жить настоящим, переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего;

«познавательными потребностями» и «вовлеченностью» ($r = 0,394$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «познавательных потребностей» испытуемые характеризуются способностью испытывать удовольствие от собственной деятельности, убежденностью в том, что вовлеченность в происходящее даст максимальный шанс найти что-то стоящее и интересное для них;

«жизнестойкостью» и «познавательными потребностями» ($r = 0,376$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «жизнестойкости» испытуемым присуще стремление к приобретению знаний об окружающем мире;

«саморуководством» и «поддержкой» ($r = 0,424$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «поддержки» испытуемые отчетливо переживают

собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий его личность и жизнедеятельность, они считают, что их судьба находится в их собственных руках, и испытывают чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей;

«самопринятием» и «поддержкой» ($r = 0,385$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «самопринятия» испытуемые характеризуются относительной независимостью в своих поступках, стремлением руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами, они свободны в выборе, не подвержены внешнему влиянию;

«компетентностью во времени» и «отраженным самоотношением» ($r = 0,414$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «компетентности во времени» испытуемые убеждены, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание;

«самоценностью» и «компетентностью во времени» ($r = 0,466$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «самоценности» испытуемые характеризуются способностью жить настоящим, переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего;

«ценностными ориентациями» и «саморуководством» ($r = 0,450$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «саморуководства» испытуемые характеризуются как лица, разделяющие ценности, присущие самоактуализирующейся личности;

«самопринятием» и «ценностными ориентациями» ($r = 0,378$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «ценностных ориентаций» испытуемые характеризуются дружеским отношением к себе, согласием с самим собой, одобрением своих планов и желаний, эмоциональным, безусловным принятием себя;

«саморуководством» и «сензитивностью к себе» ($r = 0,455$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «саморуководства» испытуемые в высокой степени отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах, хорошо ощущают и рефлексируют их;

«самопринятием» и «внутренней честностью» ($r = 0,616$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «внутренней честности» испытуемые характеризуются способностью принять себя таким, какой есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков;

«представлениями о природе человека» и «самопринятием» ($r = 0,513$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «самопринятия» испытуемые склонны воспринимать природу человека в целом как положительную, считают людей скорее добрыми, чем злыми;

«самопринятием» и «синергией» ($r = 0,388$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «самопринятия» испытуемые характеризуются способностью к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное;

«самообвинением» и «контактностью» ($r = 0,391$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «самообвинения» испытуемые характеризуются способностью к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми;

«самоуверенностью» и «познавательными потребностями» ($r = 0,583$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «познавательных потребностей» испытуемые характеризуются высоким самомнением, самоуверенностью, ощущением силы своего «Я», отсутствием внутренней напряженности;

«отрицанием» и «вовлеченностью» ($r = 0,457$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «вовлеченности» испытуемые характеризуются оптимистичностью, завышенной самооценкой, не желанием видеть проблемы; «отрицанием» и «принятием риска» ($r = 0,406$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «отрицания» испытуемые рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считают, что стремление к простому комфорту и безопасности обедняет жизнь личности; «жизнестойкостью» и «отрицанием» ($r = 0,445$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «отрицания» испытуемые характеризуются как жизнестойкие, в целом способные препятствовать возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых; «отрицанием» и «внутренней честностью» ($r = 0,468$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «внутренней честности» испытуемые характеризуются непринятием критики, самовлюбленностью, самоуверенностью, отрицанием наличия трудностей и сложностей в своей жизни;

«саморуководством» и «отрицанием» ($r = 0,521$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «отрицания» испытуемые отчетливо переживают собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий их личность и жизнедеятельность, считают, что их судьба находится в их собственных руках, и испытывают чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей; «отрицанием» и «самопринятием» ($r = 0,491$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «отрицания» испытуемые характеризуются дружеским отношением к себе, согласием с самим собой, одобрением своих планов и желаний, эмоциональным и безусловным принятием себя такими, каковыми они являются, пусть даже с некоторыми недостатками;

«самопривязанностью» и «отрицанием» ($r = 0,726$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «самопривязанности» испытуемые характеризуются непринятием критики, самовлюбленностью, самоуверенностью, отрицанием наличия трудностей и сложностей в своей жизни;

«регрессией» и «внутренней конфликтностью» ($r = 0,375$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «внутренней конфликтности» испытуемые характеризуются инфантильностью, раздраженностью, капризностью, и беспокойством в ситуациях стресса, стремлением вызвать жалость к себе у окружающих; «компенсацией» и «внутренней конфликтностью» ($r = 0,459$ при p

$\leq 0,05$): при высоких показателях «внутренней конфликтности» испытуемые склонны к идентификации себя с конкретным или абстрактным идеалом, получая от этого удовлетворение, реализуют комплекс несостоятельности в мечтах о славе, силе, богатстве, значительности;

«интеллектуализацией» и «самоуверенностью» ($r = 0,430$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «самоуверенности» испытуемые склонны избегать беспокойства путем рационального рассуждения, контролируют беспокойство и тревожность контролируются педантичностью, стремлением все предусмотреть;

«внутренней честностью» и «вовлеченностью» ($r = 0,583$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «внутренней честности» испытуемые характеризуются способностью испытывать удовольствие от собственной деятельности, убежденностью в том, что вовлеченность в происходящее даст максимальный шанс найти что-то стоящее и интересное для них; «внутренней честностью» и «контролем» ($r = 0,403$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «контроля» испытуемые склонны к закрытости, неспособности или нежеланию осознавать и выдавать значимую информацию о себе; «принятием риска» и «внутренней честностью» ($r = 0,617$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «внутренней честности» испытуемые склонны рассматривать свою жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности; «внутренней честностью» и «жизнестойкостью» ($r = 0,577$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «внутренней честности» испытуемые характеризуются как жизнестойкие, в целом способные препятствовать возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых;

«самоуверенностью» и «вовлеченностью» ($r = 0,641$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «самоуверенности» испытуемые характеризуются способностью испытывать удовольствие от собственной деятельности, убежденностью в том, что вовлеченность в происходящее даст максимальный шанс найти что-то стоящее и интересное для них; «самоуверенностью» и «контролем» ($r = 0,530$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «контроля» для испытуемых характерны: высокое самомнение, самоуверенность, ощущение силы своего «Я», отсутствие внутренней напряженности; «принятием риска» и «самоуверенностью» ($r = 0,661$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «самоуверенности» испытуемые склонны рассматривать свою жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности; «самоуверенностью» и «жизнестойкостью» ($r = 0,659$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «самоуверенности» испытуемые характеризуются как жизнестойкие, в целом способные препятствовать возникновению внутреннего напряжения в

стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых;

«саморуководством» и «вовлеченностью» ($r = 0,458$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «саморуководства» испытуемые характеризуются способностью испытывать удовольствие от собственной деятельности, убежденностью в том, что вовлеченность в происходящее даст максимальный шанс найти что-то стоящее и интересное для них; «отраженным самоотношением» и «вовлеченностью» ($r = 0,679$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «вовлеченности» испытуемые склонны к представлению о том, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание; «самоценностью» и «вовлеченностью» ($r = 0,527$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «самоценности» испытуемые характеризуются способностью испытывать удовольствие от собственной деятельности, убежденностью в том, что вовлеченность в происходящее даст максимальный шанс найти что-то стоящее и интересное для них; «самопривязанностью» и «вовлеченностью» ($r = 0,392$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «самопривязанности» испытуемые характеризуются способностью испытывать удовольствие от собственной деятельности, убежденностью в том, что вовлеченность в происходящее даст максимальный шанс найти что-то стоящее и интересное для них;

«отраженным самоотношением» и «контролем» ($r = 0,531$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «контроля» испытуемые склонны представлять, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание;

«принятием риска» и «внутренней честностью» ($r = 0,617$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «внутренней честности» испытуемые склонны рассматривать свою жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности; «принятием риска» и «самоценностью» ($r = 0,554$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «самоценности» испытуемые склонны рассматривать свою жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности; прямая «принятием риска» и «отраженным самоотношением» ($r = 0,659$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «принятия риска» испытуемые склонны представлять, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание; «принятием риска» и «саморуководством» ($r = 0,420$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «саморуководства» испытуемые склонны рассматривать свою жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности; «саморуководством» и «жизнестойкостью» ($r = 0,388$ при $p \leq 0,05$):

при высоких значениях «саморуководства» испытуемые характеризуются как жизнестойкие, в целом способные препятствовать возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых;

«отраженным самоотношением» и «жизнестойкостью» ($r = 0,676$ при $p \leq 0,05$): при высоких показателях «жизнестойкости» испытуемые склонны к представлению о том, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание;

«самоценностью» и «жизнестойкостью» ($r = 0,501$ при $p \leq 0,05$): при высоких значениях «жизнестойкости» испытуемые характеризуются заинтересованностью в собственном «Я», любви к себе, ощущением ценности собственной личности и одновременно предположением ценности своего «Я» для других.

Для проведения качественной обработки результатов мы использовали метод факторного анализа (STATISTICA.10).

По результатам факторного анализа составлена сводная таблица результатов (табл. 4.1).

После Varimax вращения матрица факторных нагрузок оказывается очень структурированной, с отчетливо выраженными и легко психологически интерпретируемыми двумя факторами.

Основываясь на содержательной специфике входящих в факторы шкал, мы условно их обозначили как «жизнестойкость» и «независимость ценностей».

При анализе матрицы в качестве порогового критерия был использован факторный вес ($p \leq 0,08$). В соответствии с этим критерием в первом факторе объединяются внутренняя конфликтность и четыре шкалы методики теста жизнестойкости – «вовлеченность», «контроль», «принятие риска», «жизнестойкость».

Фактор 1 с условным названием «Жизнестойкость» при весовой нагрузке 23,6 включает в себя оценки по таким особенностям личностной зрелости, которые характеризуют испытуемых как склонных к повышенной рефлексии, к глубокому проникновению в себя, осознанию своих трудностей, в адекватном образе «Я» и отсутствие вытеснения. Они убеждены в том, что все то, что с ними случается, способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта. Также испытуемые характеризуются способностью выдерживать стрессовые ситуации, при этом сохраняя внутреннюю сбалансированность и успешность деятельности. В целом можно сказать, что в факторе «жизнестойкость» представлены компоненты жизнестойкости, которые характеризуют испытуемых как жизнестойких, способных совладать с возникающими трудностями, рассматривающих свою жизнь как способ приобретения опыта, готовых действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности.

Таблица 4.1. Результаты факторного анализа между структурными компонентами личностной зрелости при $\rho \leq 0,08$

Шкалы/Факторы	Жизнестойкость	Независимость ценностей
Поддержка	0,045	0,911*
Компетентность во времени	0,4	0,251
Ценностные ориентации	0,182	0,870*
Гибкость поведения	0,084	0,29
Сензитивность к себе	0,05	0,628
Спонтанность	0,068	0,698
Самоуважение	0,318	0,516
Самопринятие	0,244	0,187
Представления о природе человека	-0,009	0,442
Синергия	0,083	0,606
Принятие агрессии	-0,301	0,756
Контактность	-0,359	0,38
Познавательные потребности	0,351	0,331
Креативность	0,039	0,547
Отрицание	0,562	0,281
Подавление	-0,003	-0,305
Регрессия	-0,439	0,262
Компенсация	-0,413	-0,078
Проекция	-0,471	-0,105
Замещение	-0,329	0,034
Интеллектуализация	0,368	0,091
Реактивные образования	-0,145	0,221
Вовлечённость	0,900*	0,154
Контроль	0,809*	-0,156
Принятие риска	0,901*	0,156
Жизнестойкость	0,941*	0,059
Внутренняя честность	0,672	0,229
Самоуверенность	0,651	0,106
Саморуководство	0,454	0,548
Отраженное самоотношение	0,766	-0,162
Самоценность	0,557	0,095
Самопринятие	0,168	0,44
Самопривязанность	0,419	0,326
Внутренняя конфликтность	-0,865*	0,065
Самообвинение	-0,53	-0,082
Expl. Var	8,275	5,719

Prp.Totl	0,236	0,163
----------	-------	-------

В факторе 2 с условным названием «Независимость ценностей» при весовой нагрузке 16,3 объединяются две шкалы методики самоактуализационного теста «САТ» – шкала поддержки и шкала ценностных ориентаций.

Фактор «независимость ценностей» включает в себя оценки по таким особенностям личностной зрелости, которые характеризуют испытуемых как независимых в своих поступках, стремящихся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, свободных в выборе, не подверженных внешнему влиянию, разделяющих ценности, присущие самоактуализирующейся личности. Исходя из этого, можно сказать, что в факторе «независимость ценностей» представлены личностные особенности, которые характеризуют испытуемых как независимых, самостоятельных, разделяющих ценности зрелой личности.

Общий весовой показатель по двум факторам – 39,9 %.

Таким образом, исходя из результатов корреляционного и факторного анализов, мы выявили хорошо интерпретируемые взаимосвязи структурных компонентов личностной зрелости. Результаты, полученные при корреляции и факторизации, позволяют сделать предварительный вывод о подтверждении гипотезы: стратегия развития личностной зрелости зависит от составляющих ее структурных компонентов.

Выводы:

1. Проанализировав полученные результаты факторного анализа, мы пришли к выводу, что личностную зрелость испытуемых составляют следующие черты: независимость в своих поступках, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, способность выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя внутреннюю сбалансированность, не снижая успешность деятельности. Личностно зрелые испытуемые рассматривают свою жизнь как способ приобретения опыта, они готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, они в высокой степени разделяют ценности присущие самоактуализирующейся личности. Кроме того, они имеют убежденность в том, что они способны повлиять на происходящее с ними, ощущают, что сами выбирают свою деятельность, свой путь, склонны испытывать удовольствие от собственной деятельности и убеждены в том, что вовлеченность в происходящее даст максимальный шанс найти что-то стоящее и интересное для них.

2. Полученные результаты по корреляционному анализу позволяют утверждать, что компоненты жизнестойкости – «вовлеченность», «принятие риска» и «жизнестойкость» имеют наибольшее количество статистически значимых прямо пропорциональных взаимосвязей с такими компонентами самоактуализации, как «познавательные потребности», «компетентность во

времени»; прямо пропорциональную взаимосвязь с такими защитными механизмами, как «отрицание», и обратно пропорциональную взаимосвязь с «компенсацией» и «проекцией»; прямо пропорциональную взаимосвязь с такими компонентами самоотношения, как «внутренняя честность», «самоуверенность», «саморуководство», «отраженное самоотношение», «самоценность», «самопривязанность», и обратно пропорциональную взаимосвязь с «внутренней конфликтностью» и «самообвинением». На основе полученных результатов мы предполагаем, что компоненты жизнестойкости «жизнестойкость», «вовлеченность», «контроль» и «принятие риска» являются интегративными характеристиками личностной зрелости.

Полученные результаты по корреляционному анализу позволяют утверждать, что компоненты жизнестойкости «вовлеченность», «принятие риска» и «жизнестойкость» имеют наибольшее количество статистически значимых прямо пропорциональных взаимосвязей с такими компонентами самоактуализации, как «познавательные потребности», «компетентность во времени»; прямо пропорциональную взаимосвязь с такими защитными механизмами, как «отрицание», и обратно пропорциональную взаимосвязь с такими компонентами самоотношения, как «внутренняя честность», «самоуверенность», «саморуководство», «отраженное самоотношение», «самоценность», «самопривязанность», и обратно пропорциональную взаимосвязь с «внутренней конфликтностью» и «самообвинением». На основе полученных результатов мы предполагаем, что компоненты жизнестойкости «общий показатель жизнестойкости», «вовлеченность», «контроль» и «принятие риска» являются интегративными характеристиками личностной зрелости.

Полученные результаты факторного анализа позволяют сделать вывод, что личностную зрелость испытуемых составляют следующие черты: независимость в своих поступках, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, способность выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя внутреннюю сбалансированность, не снижая успешность деятельности. Личностно зрелые испытуемые рассматривают свою жизнь как способ приобретения опыта, они готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, они в высокой степени разделяют ценности присущие самоактуализирующейся личности. Также им присуща убежденность в том, что они способны повлиять на происходящее с ними, они ощущают, что сами выбирают свою деятельность, свой путь, они склонны испытывать удовольствие от собственной деятельности, и убеждены в том, что вовлеченность в происходящее даст максимальный шанс найти что-то стоящее и интересное для них.

Исходя из этого, можно утверждать, что стратегия развития личностной зрелости зависит от составляющих ее структурных компонентов.

Основываясь на позиции, что жизнестойкость и ее компоненты выступают интегральными характеристиками личностной зрелости, а также на

мнении М.В. Богдановой о том, что жизнестойкость может быть критерием личностной зрелости, мы предполагаем, что низкий уровень жизнестойкости – индикатор несформированности структур личностной зрелости [8]. Проанализировав результаты, мы предлагаем индивидуальную стратегию развития обучающихся.

При низком уровне «жизнестойкости» обучающимся свойственна безучастность по отношению к той деятельности, которой они занимаются, они не готовы к преодолению трудностей, фаталистически настроены, стрессовые ситуации воспринимаются ими достаточно болезненно; как правило, у таких испытуемых достаточно низкие показатели по шкалам «Ценностные ориентации» (САТ), «Внутренняя честность», «Отраженное самоотношение» и «Самопривязанность». На основании этих результатов мы можем утверждать, что испытуемые склонны к повышенной критичности к себе, самообнажению, которое порой граничит с цинизмом. Он характеризуется неспособностью скрывать от себя и от других значимую неприятную информацию. Такие испытуемые относятся к себе как к неспособным вызвать уважение у окружающих, они не ожидают одобрения и поддержки со стороны других, глубоко сомневаются в уникальности своей личности, недооценивают своё духовное «Я». Повышенная чувствительность к замечаниям и критике окружающих в свой адрес делает их обидчивыми и ранимыми, склонными не доверять своей индивидуальности.

Типичные виды психологической защиты – «регрессия», «компенсация», «замещение». Исходя из анализа характеристик, мы предлагаем следующую стратегию развития личностной зрелости: когнитивная терапия, включающая рациональное осознание своих сильных сторон; применение фокусирования для поиска плохо осознаваемых эмоциональных реакций путем обращения к «внутреннему смыслу». Важно, чтобы в процессе тренинга «родился» эмоциональный инсайт, способствующий обращению стрессовых ситуаций в возможности, а также процедура компенсаторного самосовершенствования, когда акцент фокусируется на другой проблеме, которая как-то связана с данной (первоначально заявленной). Её решение побуждает человека уделять внимание тому, что можно изменить (ибо невозможно контролировать все). Возможно применение дополнительной техники тренинга – метода парадоксальной интенции. Оправданным будет применение проективных методов – библиотерапии, сказкотерапии, позитивной психотерапии Н. Пезешкиана.

Другое сочетание показателей низкого уровня «жизнестойкости» с другими особенностями, например с низкими показателями по шкалам «Компетентность во времени» и «Познавательные потребности», т.е. ориентация лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) или дискретное восприятие своего жизненного пути, при слабо выраженном стремлении к приобретению знаний об окружающем мире. Типичные виды психологической защиты – «регрессия», «компенсация», «замещение», «подавление» и «реактивные образования». Чаще всего

испытуемые склонны в стрессовых ситуациях возвращаться к детским стереотипам поведения, тем самым сдерживая чувство тревоги, злиться по пустякам и быстро отходить, понимая неадекватность своих реакций; они получают удовольствие от беспричинного упрямства. У таких испытуемых отмечается склонность к перенесению агрессии, вызванной более сильным значимым лицом, на посторонний объект.

Исходя из анализа полученных результатов, нами предложена следующая стратегия развития личностной зрелости: для развития жизнестойкости мы рекомендуем использовать технику фокусирования. Методика представляет собой поиск плохо осознаваемых эмоциональных реакций (в особенности препятствующих принятию решения) путем обращения к «внутреннему смыслу». Целью техники является эмоциональный инсайт, способствующий обращению стрессовых ситуаций в возможности. Также для развития жизнестойкости можно использовать метод имплозии. Цель данного метода заключается в вызове в воображении интенсивного страха или стрессовой ситуации, что приведет испытуемого к уменьшению страха в реальной ситуации.

Возможна реконструкция ситуаций, при которой акцент ставится на воображении и разрешении проблемы. Определяются ситуации, воспринимаемые как стрессовые; стрессовые обстоятельства рассматриваются в расширенной перспективе. Реконструируя ситуации: обучающийся узнает о формируемых им самим латентных допущениях, которые определяют, насколько обстоятельства воспринимаются как стрессовые и какие шаги могут облегчить ситуацию. В рамках реконструкции ситуаций использовалось представление лучших и худших альтернатив ситуации.

Для того чтобы избавиться от защитных механизмов, мы предлагаем использовать методы психоанализа: техника «интерпретация», техника «анализ сопротивления». Цель данных техник заключается в обеспечении осознания клиентом своих «Его»-защитных механизмов и принять необходимую конфронтацию по отношению к ним, в разъяснении неясного или скрытого от клиента значения его переживаний или поведения.

Для развития элементов самоотношения мы рекомендуем использовать методы психодрамы: «зеркало», «обмен ролями», «за спиной». Данные техники мы применяем с целью помочь испытуемому понять, как его видят другие и как они склонны реагировать на него.

Таким образом, феномен личностной зрелости кристаллизует наиболее сложные и высокоуровневые психологические характеристики человека, отражающие его способность осуществлять собственный самостоятельный смысловой выбор для дальнейшего личностного роста, формирования устойчивого жизненного мира.

Исходя из результатов факторного и корреляционного анализа, а также проанализировав результаты испытуемых с низким уровнем личностной зрелости, мы предложили индивидуальные стратегии развития личностной

зрелости обучающихся.

Список литературы

1. Александрова, Л.А. Концепции жизнестойкости в психологии – Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2005. С. 82-90.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Анцыферова, Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Психология личности: сб. ст. / сост. А. Б. Орлов. М.: ООО «Вопросы психологии», 2001. 192 с.
4. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. 480 с.
5. Артюхова, Т.Ю., Бенькова О.А. Толерантность как профессионально важное качество врача // Педагогика и медицина в служении человеку. Материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. С. Ю. Никулина. Красноярск, 2016. С. 190-195.
6. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 258 с.
7. Басалаева, Н.В. Образование как пространство становления смыслов // Вестник Красноярского государственного педагогического университет им. В.П. Астафьева. 2007. №1. С. 102-107.
8. Богданова, М.В. Взаимосвязь жизнестойкости с личностной зрелостью и уровнями жизнеобеспечения личности // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 9. С. 149-156.
9. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / ред. и вступит. ст. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
10. Брантова, Ф.С. Психологическая зрелость личности и компетентностная модель выпускника // Высшее образование в России. 2010. № С. 145-149.
11. Выготский, Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с
12. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 176 с.
13. Джендлин, Ю. Фокусирование. М.: Класс, 2000.
14. Ильин, Е.П. Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012.
15. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005.

174 с.

16. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 151 с.

17. Краснорядцева, О.М. Готовность к инициативному поведению студенческой молодежи // Сибирский психологический журнал . 2012. № 46. С. 76-83.

18. Левшунова, Ж.А., Артюхова Т.Ю. Возрастные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности в период юности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3-1. С. 102-106.

19. Логинова, И.О. Устойчивость жизненного мира человека в кризисных условиях жизнедеятельности // Личность в экстремальных условиях жизнедеятельности. 2011. №1. С. 173-178.

20. Леонтьев, Д.А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста // Культурно-историческая психология развития / под ред. И.А. Петуховой. М.: Смысл, 2001. С. 154–161.

21. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. С. 56-65.

22. Мильчарек, Т.П. Нонкоммуникативность и феномен экстремизма в условиях сохранения социального здоровья молодого поколения // Педагогика и медицина в служении человеку: материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. С. Ю. Никулина. Красноярск, 2016. С. 252-257.

23. Наливайко, Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006.

24. Паттурина, Н.П. Проблема зрелости в современной психологии // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2006. №7(17): Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). С.113-126.

25. Реан, А.А. Психологические проблемы акмеологии. Акмеология личности // Психологический журнал. 2000. №3. С. 87-94.

26. Русалов, В.М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? // Психологический журнал. 2006. №5. С 83-91.

27. Серый, А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика // Научное издание. Кемерово, 2004.

28. Солдатова, Е.Л., Шляпникова Е.Л. Эго-идентичность как системообразующий фактор формирования личностной зрелости // Вестник ЮрГУ. Серия: Психология. 2010. №27 (203).

29. Тетенев, С.А., Морозова И.С. Факторы самоактуализации личности //Философия образования. 2010. №2. С. 228-233.

30. Фоминова, Л.А. Жизнестойкость личности: монография. М.: МПГУ,

2012. 152 с.

31. Фомина, Л.А. Психологические аспекты феномена жизнестойкость личности: материал к научному семинару кафедры психологии образования МПГУ [Электронный ресурс]: Режим доступа: www.fpp-mpsu.ru/uploads/all/all-h5bSrV5uyl.pdf

32. Чудина, Е.А. Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев // Личность и проблемы развития: сборник работ молодых ученых / отв. ред. Е.А. Чудина. М.: Институт психологии РАН, 2003. 127 с.

33. Шляпникова, И.А. Взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости: Дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2010. 201 с.

34. Штепа, Е.С. Диспозиционная модель личностной зрелости: Дис. ... канд. психол. наук. Львов, 2003. 146 с.

35. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система: монография. М.: РГБ, 2006.

36. Maddi, S. The Personality Construct of Hardiness: Effects on Experiencing, Coping and Strain/ S. Maddi // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. Vol. 51, № 2. 1999. P. 83–94.

37. Maddi, S. The Effectiveness of Hardiness Training / S. Maddi, S. Kahn, K. Maddi// Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 1998. Vol. 50, № 2. P. 78-86.

38. Maddi, S. The Hardy Executive: Health under Stress / S. Maddi, S. Kobasa. Homewood (IL): Dow Jones-Irwin, 1984.

39. Maddi, S. The Hardiness Enhancing Lifestyle Program (HELP) for Improving Physical, Mental and Social Wellness. (Wellness Lecture Series)/ S. Maddi. Oakland (CA): University of California/Health Net., 1994.

ГЛАВА 5. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ЛИЧНОСТНО-ОБУСЛОВЛЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ ВУЗОВСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ, ИЗУЧАЮЩЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ (НА ПРИМЕРЕ г. ТОМСКА И г. ЛЕСОСИБИРСКА)

Известный отечественный драматург и прозаик А.В. Вампилов однажды высказал следующее: «Молодость дается нам для эксперимента, а не для прозябания» (цит. по: [6, с. 279]). Действительно, молодежь как социальная группа, благодаря особому отношению к жизни, весьма специфический носитель движущих сил общественного развития. При этом наблюдается феномен взаимовлияния: от степени активности молодых людей могут зависеть темпы социального развития, а общество в значительной мере может влиять на становление личностных черт юношей и девушек. Ключевой ареной для проявления активности молодых людей служит современный город и сложившиеся в нем социокультурные условия. Дефицитность этих условий в малых и средних городах может обуславливать стремление современных юношей и девушек переехать в крупные города, в которых, с их точки зрения, сосредоточено большее количество возможностей для профессионального и личностного становления, что, как следствие, может еще в большей степени способствовать развитию депрессивности малых и средних городов.

В рамках данного исследования внимание будет сосредоточено на вузовской молодежи как особом сегменте в социальной группе молодежи. Его рамки определяются следующим образом: вузовская молодежь – это, во-первых, выпускники 11-х классов - абитуриенты, реально претендующие на поступление в вузы; во-вторых, собственно студенческая молодежь; в-третьих, молодые специалисты – выпускники вузов в процессе их первичной трудовой адаптации [7]. Для потенциала общественного развития велико значение именно вузовской молодежи. Это связано с тем, что эффективное вовлечение юношей и девушек из этого сегмента в трудовую, общественную и другие виды деятельности может решить часть существующих проблем в разных по величине городах в силу возрастных и личностных характеристик этих молодых людей (способность к повышению уровня образования, более высокая мобильность и т.д.).

Город (в России) – это населенный пункт, численность которого превышает 12 тыс. чел. и больше 85 % населения которого занято в несельскохозяйственном производстве.

Существуют разные подходы к классификации городов. Функционально города подразделяются на города-курорты, промышленные города, транспортные центры, научные центры. Столицы республик и стран представляют собой многофункциональные города, которые часто имеют города-спутники и образуют в итоге городские агломерации. Кроме того, города могут быть монопроизводственными и полипроизводственными. Они могут угасать и развиваться. В зависимости от численности населения Г.М. Лаппо

различает малые города (меньше 50 тыс. жит.), средние города (50-100 тыс. жит.), большие города (100-250 тыс. жит.), крупные города (250-500 тыс. жит.), крупнейшие города (500 тыс. – 1 млн жит.) города-миллионеры (больше 1 млн жит.). Также отдельно им выделены полусредние города (20-50 тыс. жит.). Исследователи считают, что оптимальными для жизни человека являются города до 10 тысяч человек, поскольку в них возникают особые отношения между людьми [20].

В свою очередь, под городской средой понимают совокупность конкретных основополагающих условий, созданных человеком и природой в границах населенного пункта, которые оказывают влияние на уровень и качество жизнедеятельности человека. Понимание взаимосвязи специфики восприятия человеком городских условий и его поведения возможно благодаря рассмотрению взаимодействия человека и среды [18, 20].

В 1-й пол. XX в. К. Левин в контексте теории поля заложил основы изучения проблемы взаимодействия человека и среды. Согласно его точке зрения, поведение человека в тот или иной момент времени может быть определено по формуле $V = f(P, E)$, где P – наследственная предрасположенность, индивидуальная характеристика человека; E – специфика ситуации, в которой оказался человек; V – поведение человека в данной ситуации. В любой момент времени поведение человека зависит и от его индивидуальных особенностей, и от текущей структуры сложившейся ситуации. Однако однозначно определить, какие поведенческие стратегии человека детерминированы окружающей средой, а какие – его индивидуальными чертами, достаточно сложно. В данном случае наследственная предрасположенность может выступать как склонность человека к тем или иным реальным формам поведения безотносительно к особенностям среды [9].

В 1959 г. была издана монография Э. Холла «Молчаливый язык». Ее автор, участвуя в различных американских программах содействия слаборазвитым странам, обратил внимание на трудности коммуникаций между представителями различных культур. Дистанция общения, принятая у южных народов, была абсолютно неприемлема для культур северных народов и воспринималась ими как агрессивное вторжение в личное пространство. Э. Холл заинтересовался организацией пространственного поведения людей, проектированием пространства общения. Им были выделены и описаны четыре зоны в общении людей: интимная (15-45 см), личная, или персональная (45-120 см), социальная (120-400 см) и публичная (свыше 400 см). Проблематикой персонального пространства увлекся также Р. Соммер, который ввел понятие «пространственный пузырь» – это окружающее человека пространство, вторжение в которое он не допускает. Данное направление исследований получило развитие и впоследствии было названо проксемикой. Оно рассматривает человека как биологическое существо с присущими ему законами территориального поведения, способами освоения пространства [20].

В 60-е гг. XX в. вышли работы Р. Баркера, родоначальника школы экологической психологии. Он считал, что единственно правильный способ изучения человека – наблюдение за его поведением в естественных условиях и что реализация человека в большой степени детерминируется условиями среды. В 40-е гг. XX в. на Психологической полевой станции Среднего Запада (г. Oskaloosa, штат Канзас, США) им была проведена серия экспериментов, в рамках которых он изучал и сравнивал поведение детей в привычном для них окружении, а также в новой обстановке. Результаты исследований показали, что разные дети ведут себя почти идентично в одной и той же среде, в то время как один и тот же ребенок может вести себя очень по-разному, оказываясь в новых для него условиях. В итоге им была разработана теория мест поведения, согласно которой среда предоставляет возможность для поведения определенного типа. Однако стратегия действий и эмоциональное состояние человека может изменяться в зависимости от количества людей в месте поведения. Так, число людей в месте поведения может быть оптимальным или неоптимальным. По сравнению с местом, содержащим в себе оптимальное число людей, места с неоптимальным их количеством имеют специфические характеристики. Окружающая обстановка с меньшим, чем оптимальное, числом людей была названа «недоукомплектованным» или «недонаселенным» местом. С точки зрения Р. Баркера, недонаселенность – это конструктивное состояние, она способствует активности людей. Когда количество людей превышает оптимальное число, место называется «переукомплектованным» или «перенаселенным». В этом случае поведенческими последствиями являются специализация ролей, уменьшение социальных связей, снижение самооценки. И то и другое может способствовать росту напряжения в обществе [1, 18, 20].

У. Найссер, один из основателей когнитивной психологии, предположил, что восприятие человека есть действие, которое управляется схемами, направляющими исследовательскую активность. Схемы не даются ему изначально, а формируются прижизненно, возникают в процессе перцептивного научения. Поэтому при оценивании окружающей среды человек использует приобретенные им схемы, а на восприятие им средовых условий оказывает непосредственное влияние его прошлый опыт.

Дж. Гибсон разработал теорию, объясняющую механизм формирования целостного образа, и назвал ее экологической оптикой. Он ввел представление о двух зрительных системах: 1) зрительное поле наблюдателя связано с развитием культуры и формированием установки наблюдателя; 2) зрительный мир – с установкой человека на действие. По мнению Дж. Гибсона, между человеком и средой существует непосредственная взаимосвязь, которая определяет то, что человек за счет резонанса с предметной средой сразу же реагирует на происходящие в ней изменения. Ценностные, эмоциональные значения заложены уже в самом физическом мире, и человек реагирует в соответствии с ними без включения анализирующих систем коры [20]. Дж. Гибсон подчеркивает, что человек не воспринимает отдельные черты или сигналы,

которые впоследствии составляют распознаваемые образы, а реагирует на значение, которое уже существует в окружающей среде. При этом постоянные функциональные свойства объектов, с которыми человек сталкивается, обозначены им как возможности. В одной из своих работ Дж. Гибсон отмечает следующее: «Возможности окружающего мира – это что он предоставляет <...>, чем он его обеспечивает и что он ему предлагает – неважно, полезное или вредное» (цит. по: [18]). Именно возможности включают восприятие человеком подходящих функций окружающей среды, однако чтобы почувствовать возможности среды, нужно обязательно с ней взаимодействовать. Только через восприятие возможностей человек может найти свое место в окружающей среде. Возможности окружающего мира и образ жизни человека неразрывно связаны друг с другом [18].

В 1960 г. в США была опубликована книга К. Линча «Образ города». С его точки зрения, ключевая ценность города – способность к накоплению, передаче и развитию внутреннего опыта. К. Линч утверждает, что город создает ощущение преемственности, это его коллективная память, прошлое объединено с будущим, возникает чувство связанности во времени и пространстве. Открытость – это ценность, которая делает город жизнеспособным, включает такие свойства, как доступность, децентрализация, неоднородность, гибкость, терпимость к эксперименту. Названным ценностям соответствуют следующие показатели качества города: жизнеспособность, осмысленность, соответствие, доступность. Кроме того, при реальном взаимодействии с городской средой человек создает когнитивные схемы, т.е. выстраивает образ города. К. Линч отмечает важность «хорошего» образа города для поддержания эмоционального благополучия человека. Им же вводится категория «осмысливаемое пространство города», с помощью которой утверждается, что в образах города воплощается его смысл [1, 18, 20].

Х. Мюррей в рамках предложенной им концепции утверждал, что среда детерминирует поведение человека и в любой момент времени образ действий человека не может анализироваться без учета характеристик этой среды. Он ввел понятие «средовой пресс» для обозначения качества средовых условий. В зависимости от величины средового пресса человек либо удовлетворен местом своего пребывания, либо фрустрирован [1].

На основе результатов диссертационного исследования В.Б. Чупиной было установлено, что социокультурная среда есть совокупность социальных условий жизнедеятельности человека, предоставляющих возможность действовать в соответствии со структурой и функциями среды, выбирая из разнообразного спектра возможностей те, которые могут быть реализованы. Развитая, богатая культура несет в себе необъятное множество самых разнообразных программ и предлагает каждому огромный выбор возможностей. Вопрос, однако, в том, насколько человек способен к свободному выбору из возможных альтернатив и созиданию и насколько он оказывается в состоянии твердо и последовательно осуществлять то, к чему толкает его

свободный выбор [12, 19].

Важно подчеркнуть, что восприятие и оценка молодыми людьми социокультурных условий городской среды в значительной мере зависят от присущих им свойств личности, т.е. важным является не только разнообразие и богатство городских условий, но и присущие воспринимающим их юношам и девушкам личностные особенности. Поэтому если молодые люди обладают определенным набором личностных черт, то они могут «заметить» в условиях города больше возможностей для личностно-профессионального развития. В связи с этим целесообразно изучение закономерностей личностно-обусловленного восприятия городской среды вузовской молодежью [13, 14, 15].

Следует отметить, что в психологии в каком-то смысле жизнь и восприятие жизни неразличимы, так как основанием процесса восприятия выступает активность человека. Следовательно, что и как воспринимается человеком, зависит от того, что и как он делает, с кем и как общается. Также восприятие неразрывно связано со структурой и свойствами личности. Доказано влияние на этот процесс установки как целостного состояния готовности человека к действию, его потребностей, состояния его организма, его жизненного опыта (апперцепция). Эти факты позволяют утверждать, что в восприятии отражается вся многообразная жизнь личности и ее реальный жизненный путь [2, 17].

В отношении восприятия окружающей среды В. Иттelson [21] отметил, что переживание двумя людьми одной и той же среды никогда не будет одинаковым. Человек, по его мнению, смотрит на окружающее сквозь линзы гнева, печали, радости или удивления, а это в большей степени определяет его поведение, чем физические свойства реальной окружающей среды. Он ведет себя так, как будто среда структурирована определенным способом, хотя в действительности это может быть и по-другому [20]. Поэтому совокупность личностных особенностей, присущих человеку, может оказывать влияние на характер восприятия им окружающего мира, на «видение» им того, что находится и происходит вокруг.

Можно предположить, что из всего набора личностных особенностей особо значимо на восприятие будут влиять те из них, которые входят в структуру личностного потенциала. С точки зрения Д.А. Леонтьева, личностный потенциал представляет собой интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе ее способности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. При этом личностный потенциал отражает не столько базовые личностные черты или установки, сколько особенности системной организации личности в целом, сложную ее архитектуру, основанную на сложной схеме опосредствования. Также данная характеристика связана со способностью личности проявлять себя в качестве личности,

выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации. Личностный потенциал предстает как интегральная характеристика уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является феномен самодетерминации личности, т.е. осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутренних условий, под которыми понимаются биологические, в частности телесные, предпосылки, а также потребности, характер и другие устойчивые психологические структуры [11].

Соответственно, наличие специфического субъективного «видения» (восприятия) человеком какого-либо предмета или компонента среды вследствие его личностных особенностей можно обозначить понятием «лично-обусловленное восприятие» [15]. Для его изучения было спланировано и проведено экспериментальное исследование.

Целью исследования стало изучение закономерностей лично-обусловленного восприятия городской среды вузовской молодежью. В нем участвовали студенты старших курсов, магистранты и аспиранты, изучающие специальности негуманитарного профиля и проживающие в двух сибирских городах – Лесосибирске (Красноярский край) и Томске. Общее количество испытуемых – 201 человек (60 чел. из г. Лесосибирска, возраст $(21,95 \pm 2,43)$ года, 141 чел. из г. Томска, возраст $(23,18 \pm 2,06)$ года). К участию в исследовании были привлечены молодые люди именно из этих городов, поскольку Лесосибирск и Томск отличаются друг от друга по характеру сложившихся в них социокультурных условий.

Лесосибирск – это небольшой город с населением 60,6 тыс. чел. (по данным 2013 г.), центр лесной и лесохимической промышленности в Красноярском крае (в нем расположены три крупных деревообрабатывающих комбината, речной порт, железнодорожная станция). В городе функционируют два высших учебных заведения [10].

Томск является административным центром области с численностью населения 524,3 тыс. чел. (по данным на 1.01.2011) и позиционирует себя как образовательный, научный и инновационный центр Сибири. В городе работают шесть университетов (два из которых имеют официальный статус национальных исследовательских и входят в десятку университетов России по оценке Министерства образования и науки РФ), функционируют 15 НИИ, особая экономическая зона технико-внедренческого типа, различные инновационные центры и 8 бизнес-инкубаторов [16].

Для изучения показателей личностного потенциала был использован опросник самоорганизации деятельности (авт. Е.Ю. Мандрикова), шкала «Самодетерминация личности» (авт. К. Шелдон, адапт. Е.Н. Осин), методика «Дифференциальная диагностика рефлексивности» (авт. Д.А. Леонтьев),

опросник «Якоря карьеры» (авт. Э. Шейн, модиф. С.А. Богомаз), шкала «Удовлетворенность жизнью» (авт. Э. Динер) [3]. Особенности восприятия молодыми людьми городской среды были определены с помощью методики «Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей» (авт. С.А. Богомаз, далее – методика СОРБЦ) [5]. Полученные результаты были организованы в электронную базу данных и обработаны с использованием методов описательной статистики, корреляционного (r -коэффициент корреляции Ч. Спирмена) и кластерного анализа (метод k -средних), расчета t -критерия Стьюдента. Основные математические расчеты выполнены на базе пакета программы Statistica 7.0. Данное исследование является продолжением ранее начатой экспериментальной работы, в рамках которой были выделены закономерности личностно-обусловленного восприятия городских условий молодыми людьми, проживающими в этих же городах, но изучающими специальности гуманитарного профиля [13].

Каждая из выборок была разделена на два кластера с помощью метода k -средних. В качестве основания для кластеризации были выбраны оценки, сделанные молодыми людьми относительно реализуемости 20 базисных ценностей в городской среде по методике СОРБЦ. При сравнении средних значений по данной методике и по основным показателям личностного потенциала, рассчитанных для разных кластеров в каждой из выборок, были обнаружены различия между ними. Профили средних значений по методике СОРБЦ для каждой из подгрупп, выделенных в лесосибирской и томской выборке, приведены на рис. 5.1. Распределение испытуемых по кластерам следующее: Лесосибирск: кластер 1 – 31 чел., кластер 2 – 29 чел.; Томск: кластер 1 – 42 чел., кластер 2 – 99 чел.

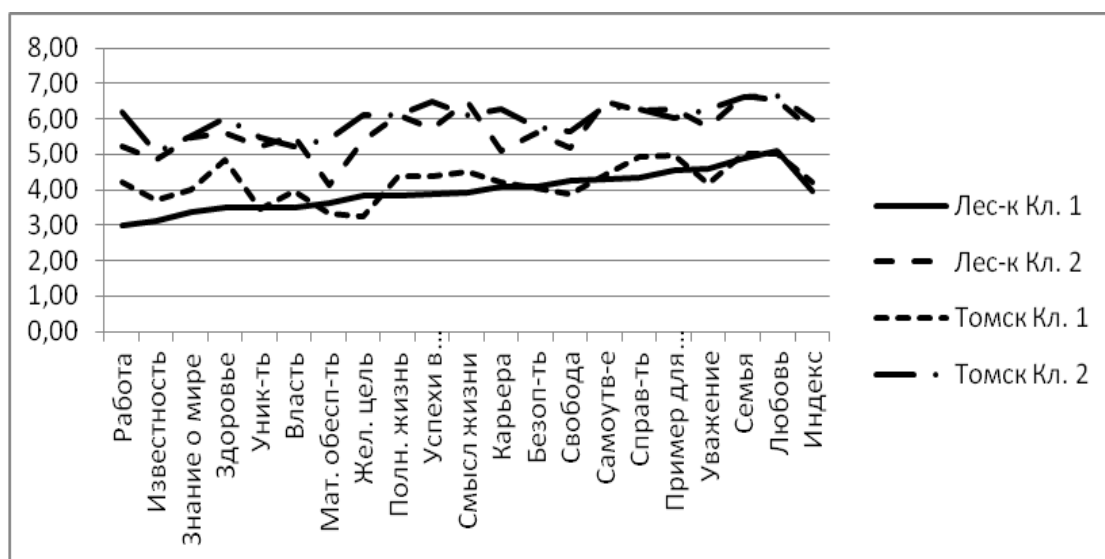


Рис. 5.1. Профили средних значений реализуемости базисных ценностей по методике СОРБЦ для каждого из кластеров в выборках вузовской молодежи Лесосибирска и Томска

Молодые люди из кластера 1 в выборке из г. Лесосибирска оценивают городские условия как неблагоприятные для личностно-профессионального развития (суммарный индекс по методике СОРБЦ = $3,97 \pm 0,54$ балла). С их точки зрения, потенциал городской среды является высоким для удовлетворения следующих базисных ценностей: «любить и быть любимым» ($5,10 \pm 1,49$ балла), «иметь благополучную семью» ($4,90 \pm 1,42$ балла) и «быть уважаемым» ($4,61 \pm 1,33$ балла). В меньшей мере в условиях города могут быть реализованы потребности в том, чтобы «иметь хорошую работу» ($3,00 \pm 1,63$ балла), «стать известным и знаменитым» ($3,13 \pm 1,34$ балла), «быть уникальным и оригинальным» ($3,52 \pm 1,77$ балла), «иметь власть» ($3,52 \pm 1,52$ балла).

Вместе с тем юноши и девушки из кластера 1 в лесосибирской выборке удовлетворены своей жизнью, они оценивают ее позитивно и не намерены вносить в нее какие-либо изменения. При этом они обладают невысокой способностью к самоорганизации, у них не сформирована потребность в планировании деятельности, их планы подвержены частой смене, вследствие чего поставленные цели могут быть в итоге ими не достигнуты. Они могут часто отвлекаться на посторонние вещи, которые мешают доведению начатого дела до конца. Молодые люди стремятся жить, ориентируясь на настоящий момент, с трудом отказываются от выбранной стратегии в разрешении той или иной проблемы, могут придерживаться ее до тех пор, пока не достигнут желаемого результата. Также юноши и девушки из кластера 1 отличаются невысокой склонностью к системной рефлексии, в большей мере они тяготеют к самокопанию и фантазированию, т.е. в случае появления трудностей они начинают обвинять самих себя за сделанные ошибки. Кроме того, молодые люди не обладают склонностью к самодетерминации, т.е. они не придерживаются мысли о том, что сами могут выступать причиной и источником собственного развития. Удивительно, но в этой подгруппе выражены карьерные ориентации на предпринимательство и на вызов. Следовательно, эти юноши и девушки хотят создать собственное дело, при построении карьеры они будут стремиться преодолевать препятствия, конкурировать с другими людьми, чтобы в итоге одержать победу над ними.

Напротив, юноши и девушки, которые были отнесены к кластеру 2 в выборке из г. Лесосибирска, оценивают среду города как благоприятную для построения карьеры, личностного роста и создания семьи (суммарный индекс по методике СОРБЦ = $5,58 \pm 0,60$ балла). К числу базисных ценностей, которые могут быть реализованы в городе с большей степенью вероятности, относятся: «иметь благополучную семью» ($6,66 \pm 0,72$ балла), «любить и быть любимым» ($6,55 \pm 0,78$ балла), «найти смысл жизни» ($6,48 \pm 0,74$ балла), «самоутвердиться в жизни» ($6,48 \pm 0,63$ балла). Потребности в том, чтобы «быть материально обеспеченным» ($4,14 \pm 2,12$ балла) и «стать известным и знаменитым» ($4,83 \pm 1,39$ балла), могут быть удовлетворены в условиях города в меньшей мере.

В свою очередь, молодые люди из кластера 2 также удовлетворены собственной жизнью и считают, что выбрали верное направление в ней, причем

данный показатель в этой подгруппе выше, чем в предыдущей. Они обладают развитой способностью к самоорганизации и склонны к регулярному планированию деятельности, к постановке целей и проявлению волевых усилий для их достижения при возникновении трудностей. Как и испытуемые из кластера 1, эти юноши и девушки сосредоточены на настоящем и предпочитают жить по принципу «здесь и сейчас». Иногда они могут чересчур настойчиво придерживаться выбранного плана действий, который не приводит к получению нужного результата. Молодым людям из этого кластера так же, как и представителям кластера 1, свойствен невысокий уровень развития системной рефлексии и выраженная склонность к самокопанию и фантазированию. Однако юноши и девушки из кластера 2 в отличие от кластера 1 склонны к самодетерминации, они осознают, что их выбор определяет течение их жизни, и могут самостоятельно решать, в каком направлении они будут развиваться. Карьерные ориентации на служение другим, на предпринимательство, на вызов и на «свободу от» выражены примерно в одинаковой степени в этой подгруппе. Следовательно, молодые люди готовы связать свою профессиональную деятельность и с оказанием помощи другим людям, и с созданием собственного дела. При этом они ориентированы на такое построение карьеры, при котором они освободятся от принятых в организации ограничений и правил, достигнут независимости.

Расчет t-критерия Стьюдента позволил статистически подтвердить значимость некоторых из выявленных различий. Было установлено, что по опроснику самоорганизации деятельности достоверные различия между кластерами зафиксированы по шкалам «Целеустремленность» ($t = -3,01$ при $p = 0,004$) и «Планомерность» ($t = -2,26$ при $p = 0,03$), а также по итоговому индексу ($t = -2,9$ при $p = 0,005$). В отношении методики «Самодетерминация личности» были обнаружены значимые различия по шкалам «Самовыражение» ($t = -3,11$ при $p = 0,003$) и «Воспринимаемый выбор» ($t = -2,48$ при $p = 0,02$), а также по индексу самодетерминации ($t = -2,48$ при $p = 0,02$). Полученные данные свидетельствуют о том, что личностный потенциал представителей кластера 2 является более высоким, он осознан и раскрыт ими в большей мере.

В томской выборке молодые люди из кластера 1 также оценивают городскую среду как неблагоприятную для личностно-профессионального развития (суммарный индекс по методике СОРБЦ = $4,23 \pm 0,83$ балла). В большей степени в условиях города, с их точки зрения, могут быть реализованы такие базисные ценности, как «иметь благополучную семью» ($5,00 \pm 1,62$ балла), «любить и быть любимым» ($5,00 \pm 1,99$ балла), «быть примером для других» ($4,95 \pm 1,62$ балла), «быть справедливым» ($4,93 \pm 1,77$ балла). С меньшей долей вероятности в городской среде могут быть удовлетворены потребности в том, чтобы «достичь желаемой цели» ($3,24 \pm 1,59$ балла), «быть материально обеспеченным» ($3,31 \pm 1,75$ балла), «быть уникальным и оригинальным» ($3,48 \pm 1,89$ балла).

При этом юноши и девушки, которые включены в кластер 1,

удовлетворены своей жизнью, они ценят то, что имеют, и не хотят кардинально менять свой жизненный путь. Для них характерен невысокий уровень развития способности к самоорганизации, но у них развиты навыки планирования деятельности, и порой они могут с успехом использовать для этого внешние средства (ежедневники, планнинги и т.д.). Вместе с тем для них не свойственно проявлять упорство и настойчивость в достижении поставленных целей, они живут, ориентируясь на то, что было в прошлом или будет в будущем, не всегда учитывают то, что происходит в настоящий момент. Как правило, такие молодые люди стремятся всеми возможными способами завершить начатое дело, трудно перестраиваются на новые виды деятельности и новые отношения, не всегда видят альтернативы. Юноши и девушки обладают развитой системной рефлексией, но также отличаются и склонностью к самокопанию и фантазированию. Они считают, что могут выступать причиной и источником собственного развития (склонность к самодетерминации), что их действия могут привести к нужным изменениям в их жизни. При этом у представителей кластера 1 преобладает карьерная ориентация на предпринимательство. Получается, что молодые люди стремятся создать свое дело, готовы к риску и преодолению возможных препятствий в профессии.

Юноши и девушки из кластера 2 в выборке из г. Томска определяют условия города как благоприятные и комфортные (суммарный индекс по методике СОРБЦ = $5,98 \pm 0,53$ балла). По их мнению, потребности в том, чтобы «иметь благополучную семью» ($6,62 \pm 0,83$ балла), «любить и быть любимым» ($6,68 \pm 0,65$ балла), «самоутвердиться в жизни» ($6,36 \pm 0,76$ балла), могут быть удовлетворены в полной мере в этом городе. В меньшей степени в условиях города могут быть реализованы следующие базисные ценности: «стать известным и знаменитым» ($5,06 \pm 1,39$ балла), «иметь власть» ($5,22 \pm 1,29$ балла), «быть материально обеспеченным» ($5,42 \pm 1,61$ балла).

Молодые люди из кластера 2 в большей степени, чем представители кластера 1, удовлетворены своей жизнью. Для них характерна развитая способность к самоорганизации, они способны планировать свою деятельность, отличаются склонностью к постановке целей и настойчивостью в процессе их достижения. Им не свойственно останавливаться только на изначально выбранных способах осуществления деятельности - они отличаются гибкостью и способностью видеть альтернативы. Молодые люди предпочитают жить в соответствии с принципом «здесь и теперь». Юноши и девушки из этой подгруппы склонны к системной рефлексии своих действий, однако также отличаются и склонностью к самокопанию и фантазированию. Кроме того, они склонны к самодетерминации и предполагают, что их выбор, их решения оказывают влияние на их жизнь, определяют ее течение. В этом кластере примерно в одинаковой степени выражены карьерные ориентации на служение, на вызов, на предпринимательство, на «свободу от» и на «свободу для». Поэтому молодые люди могут связать свою карьеру как с оказанием помощи другим людям, так и с созданием своего дела. При этом в равной степени у них

выражены стремление освободиться в профессиональной деятельности от правил, ограничений и предписаний организации, а также стремление обрести свободу для того, чтобы сделать что-то важное, социально значимое.

Расчет t-критерия Стьюдента позволил статистически обосновать наличие значимых различий в личностных свойствах у представителей двух кластеров томской выборки. Так, достоверные различия обнаружены по шкале «Удовлетворенность жизнью» ($t = -3,57$ при $p = 0,00$). По опроснику самоорганизации деятельности значимые различия выявлены в отношении следующих шкал: шкала «Планомерность» ($t = -2,18$ при $p = 0,03$), шкала «Целенаправленность» ($t = -4,15$ при $p = 0,00$), шкала «Настойчивость» ($t = -3,40$ при $p = 0,00$), индекс целеустремленности ($t = -4,71$ при $p = 0,00$) и итоговый индекс ($t = -3,11$ при $p = 0,002$). По методике «Якоря карьеры» также отмечены достоверные различия по шкалам «Ориентация на служение» ($t = -4,05$ при $p = 0,00$) и «Ориентация на свободу «для»» ($t = -2,11$ при $p = 0,04$). В связи с этим можно сделать вывод, что молодые люди из кластера 2 томской выборки также обладают более высокими показателями личностного потенциала, они понимают, какими личностными особенностями наделены, и стремятся опираться на них в процессе самоосуществления.

Нами были сопоставлены данные по кластерам 1 в лесосибирской и томской выборках. Расчет t-критерия Стьюдента показал наличие достоверных различий между этими кластерами по шкале «Самоорганизация» ($t = -2,57$ при $p = 0,012$) опросника самоорганизации деятельности и шкале «Системная рефлексия» ($t = -2,09$ при $p = 0,042$) методики «Дифференциальная диагностика рефлексивности». Соответственно, молодые люди из кластера 1 в томской выборке отличаются большей склонностью к планированию деятельности и использованию для этого внешних вспомогательных средств (ежедневники, планнинги и т.д.). Также для них в большей степени характерна склонность к системной рефлексии.

В отношении кластеров 2 лесосибирской и томской выборок были обнаружены значимые различия по шкале «Самоорганизация» ($t = -2,69$ при $p = 0,008$) опросника самоорганизации деятельности, шкале «Системная рефлексия» ($t = -3,12$ при $p = 0,002$) методики «Дифференциальная диагностика рефлексивности», шкале «Ориентация на служение» ($t = -3,72$ при $p = 0,000$) методики «Якоря карьеры» и шкале «Аутентичность» ($t = -2,06$ при $p = 0,041$) методики «Самодетерминация личности». Следовательно, вузовская молодежь из кластера 2 в томской выборке отличается более высокой склонностью к самоорганизации с использованием внешних дополнительных средств и к системному анализу своих действий, поступков, их причин и последствий. Кроме того, они не стесняются быть такими, какие они есть на самом деле, а при построении карьеры ориентируются на такие сферы, где они смогут оказывать помощь и поддержку другим людям.

В табл. 5.1 отражены выделенные в ходе анализа специфика личностно-обусловленного восприятия городской среды и особенности проявления

личностного потенциала у молодых людей из разных кластеров.

Таблица 5.1. Специфика восприятия городской среды и особенности проявления личностного потенциала у представителей каждого из выделенных кластеров

Лесосибирск, кластер 1	Лесосибирск, кластер 2
<p>Характерна негативная оценка потенциала города, созданных в нем условий.</p> <p>Отличаются высокой удовлетворенностью своей жизнью.</p> <p>Обладают невысоким уровнем развития способности к самоорганизации, навыки планирования развиты слабо, настойчивость и целеустремленность также. Ориентированы на настоящее, предпочитают жить по принципу «здесь и теперь». Свойственна ригидность, могут чересчур активно придерживаться ранее выбранного способа действия.</p> <p>Отмечается невысокая склонность к системной рефлексии, также характерна склонность к самокопанию и фантазированию.</p> <p>Выражены в большей мере карьерные ориентации на предпринимательство и вызов.</p> <p>Склонность к самодетерминации выражена на низком уровне</p>	<p>Отмечается позитивная оценка городской среды, потенциал города определяется как достаточный.</p> <p>Характерна высокая удовлетворенность своей жизнью (значение выше, чем в кластере 1).</p> <p>Свойственна развитая способность к самоорганизации. Навыки планирования, настойчивость и целеустремленность как личностные свойства развиты на высоком уровне. Ориентированы на настоящее, склонны к следованию принципу «здесь и теперь». Порой отмечается склонность к фиксации, могут проявлять ригидность в действиях.</p> <p>Обладают невысокой склонностью к системной рефлексии, в большей мере выражена склонность к самокопанию и фантазированию.</p> <p>Карьерные ориентации на вызов, на предпринимательство, на служение другим и на «свободу от» выражены примерно в одинаковой мере.</p> <p>Обладают склонностью к самодетерминации</p>
Томск, кластер 1	Томск, кластер 2
<p>Характерна негативная оценка потенциала города, созданных в нем условий.</p> <p>Отмечается высокий уровень удовлетворенности своей жизнью.</p> <p>Свойствен невысокий уровень развития способности к самоорганизации. При этом молодые</p>	<p>Отмечается позитивная оценка городской среды, потенциал города определяется как достаточный.</p> <p>Свойствен высокий уровень удовлетворенности жизнью (данное значение выше, чем в кластере 1).</p> <p>Характерна развитая способность к самоорганизации, при</p>

<p>люди умеют планировать свою деятельность и использовать для этого внешние средства. Целеустремленность и настойчивость как свойства личности характеризуются невысоким уровнем развития. Ориентированы в большей мере на прошлое или на будущее. Имеют склонность к ригидности, придерживаются выбранного плана действий достаточно жестко.</p> <p>Отличаются развитой склонностью к системной рефлексии, но также и склонностью к самокопанию и фантазированию.</p> <p>Характерна в большей мере карьерная ориентация на предпринимательство.</p> <p>Отмечается склонность к самодетерминации</p>	<p>этом все основные компоненты самоорганизации отличаются высоким уровнем развития.</p> <p>Выражена склонность к системной рефлексии, но также и склонность к самокопанию и фантазированию.</p> <p>Карьерные ориентации на служение другим, на вызов, на предпринимательство, на «свободу для» и «свободу от» характеризуются примерно одинаковой выраженностью в этой подгруппе.</p> <p>Отличаются склонностью к самодетерминации</p>
---	---

Таким образом, для молодых людей из кластера 2 как в лесосибирской, так и в томской выборке характерны наиболее высокие показатели личностного потенциала, он осознан и раскрыт ими в большей мере. Возможно, именно поэтому такие юноши и девушки позитивно оценивают условия того города, в котором проживают. Характерные для вузовской молодежи способность к самоорганизации и склонность к самодетерминации, а также примерно одинаковая выраженность у них базовых карьерных ориентаций, свидетельствующая о доминировании фактора профессиональной мотивации, о «напряженности» направленности на деятельность, о склонности к инновационной и предпринимательской деятельности [14], позволяют им «заметить» в условиях города потенциал для личностно-профессионального развития. При этом молодые люди из кластера 2 в томской выборке в большей степени склонны к самоорганизации и системной рефлексии, нежели юноши и девушки из кластера 2 в лесосибирской выборке, а при построении карьеры также стремятся стать свободными для того, чтобы создать что-то новое и социально значимое. В целом для вузовской молодежи из кластера 2 в выборке из г. Томска характерны самые высокие показатели личностного потенциала. Однако свойственный молодым людям из кластера 2 в томской и лесосибирской выборках набор личностных свойств позволяет определить их как ориентированных в большей мере на освоение гуманитарных наук, несмотря на то, что они изучают специальности негуманитарно-ориентированного профиля.

Напротив, юноши и девушки из кластера 1 в обеих выборках отличаются

невысокими значениями личностного потенциала и негативной оценкой городских условий. Для них характерна невысокая способность к самоорганизации, ригидное поведение, склонность к самокопанию и фантазированию. При этом молодые люди из кластера 1 в томской выборке обладают развитой склонностью к системной рефлексии и самодетерминации в отличие от представителей кластера 1 в подгруппе из г. Лесосибирска. В свою очередь, вузовская молодежь из кластера 1 лесосибирской выборки предпочитает жить по принципу «здесь и теперь» и ориентироваться на то, что происходит в настоящем, в то время как испытуемые из кластера 1 в томской выборке склонны к ориентации на прошлое или будущее. В обеих выборках молодые люди из кластера 1 желают реализовать себя в профессии через создание своего дела и активное преодоление трудностей, но пока не обладают такими личностными чертами, которые обычно помогают осуществлению желаемого. В связи с этим их потенциал является недостаточным для самоосуществления в условиях города, как следствие, в этой же городской среде они склонны «обнаруживать» препятствия для личностно-профессионального развития. Следует отметить, что поскольку для представителей кластера 1 в обеих выборках характерны рациональность и прагматичность в построении деятельности, постольку их можно определить как ориентированных в большей степени на освоение специальностей негуманитарного профиля.

Для получения дополнительной информации о закономерностях личностно-обусловленного восприятия городской среды вузовской молодежью нами был проведен корреляционный анализ (r -коэффициент корреляции Ч. Спирмена). В каждом из кластеров в каждой выборке были выделены значимые взаимосвязи между показателями личностного потенциала и оценками реализуемости 20 базисных ценностей в городской среде по методике СОРБЦ.

В выборке из г. Лесосибирска в кластере 1 были обнаружены достоверные взаимосвязи между шкалой «Самоорганизация» опросника самоорганизации деятельности и следующими базисными ценностями: «стать известными и знаменитым» ($r=0,48$ при $p=0,01$), «все знать о мире» ($r=0,61$ при $p=0,000$). Это означает, что в этом кластере чем в большей степени молодые люди склонны использовать дополнительные средства при планировании, тем более положительно они оценивают потенциал города в отношении получения всесторонних знаний и достижения известности.

Показатели по опроснику «Якоря карьеры» в этой подгруппе коррелируют на достаточном уровне значимости со следующими базисными ценностями: шкала «Ориентация на служение» отрицательно коррелирует с ценностью «стать известным и знаменитым» ($r= -0,50$ при $p=0,004$), шкала «Ориентация на предпринимательство» - с ценностью «чувствовать себя в безопасности» ($r= -0,57$ при $p=0,000$). Это говорит о том, что потенциал города в отношении достижения известности в этом кластере оценивается высоко лишь той её частью, которая не ориентирована на служение другим при построении

карьеры. В свою очередь, представители этой подгруппы, желающие создать собственное дело, воспринимают город как место, где они не могут чувствовать себя в безопасности.

Вместе с тем шкала «Воспринимаемый выбор» методики «Самодетерминация личности» в этом кластере положительно взаимосвязана с реализуемостью ценности «достичь успехов в карьере» ($r=0,46$ при $p=0,01$). Это означает, что юноши и девушки, которые уверены в том, что от их выбора зависит ход их жизни, позитивно оценивают город в плане успешного построения карьеры. В итоге, как можно заметить, в этом кластере высокая степень выраженности личностных свойств может как положительно, так и отрицательно коррелировать с субъективной оценкой реализуемости базисных ценностей.

В ходе корреляционного анализа результатов кластера 2 лесосибирской выборки была выделена значимая взаимосвязь между шкалой «Фиксация» опросника самоорганизации деятельности и ценностью «быть примером для других» ($r=0,55$ при $p=0,002$). Данный факт свидетельствует о том, что молодые люди, сосредоточенные на достижении поставленной цели, проявляющие при этом упорство и настойчивость, уверены в том, что в городе можно стать примером для других. Следует отметить, что эта ценность относится к метаценностям.

В этой подгруппе базисная ценность «стать свободным» имеет достоверные взаимосвязи со шкалами «Ориентация на служение» ($r=0,66$ при $p=0,000$) и «Ориентация на свободу для» ($r=0,56$ при $p=0,001$) опросника «Якоря карьеры». Получается, что молодые жители г. Лесосибирска, желающие связать свою профессиональную деятельность со служением другим и стать свободными для того, чтобы сделать что-то социально значимое, высоко оценивают условия города в плане достижения истинной свободы. Следует обратить внимание, что в этом кластере все связи между анализируемыми показателями положительны.

В кластере 1 томской выборки обратно пропорциональная взаимосвязь обнаружена между шкалой «Самоорганизация» опросника самоорганизации деятельности и ценностью «быть материально обеспеченным» ($r= -0,40$ при $p=0,01$). Поэтому можно отметить, что вузовская молодежь, склонная к планированию своей деятельности и использованию для этого дополнительных внешних средств (ежедневники, планнинги и др.), невысоко оценивает потенциал города в отношении достижения материальной обеспеченности. Напротив, те представители этого кластера, которые не склонны «обустраивать» свою деятельность, демонстрируют более высокую оценку возможности реализации в городе ценности «быть материально обеспеченным». В свою очередь, базисная ценность «иметь хорошую работу» отрицательно коррелирует со такими показателями по опроснику самоорганизации деятельности, как индекс целеустремленности ($r= -0,39$ при $p=0,01$) и итоговый индекс ($r= -0,38$ при $p=0,02$). Получается, что целеустремленные и склонные к

самоорганизации юноши и девушки «видят» лишь препятствия для поиска достойной работы в условиях г. Томска.

Шкала «Системная рефлексия» методики «Дифференциальная диагностика рефлексивности» имеет достоверные взаимосвязи с базисными ценностями «чувствовать себя в безопасности» ($r=0,55$ при $p=0,02$) и «иметь власть» ($r=0,50$ при $p=0,04$). Поэтому чем выше склонность молодых людей к анализу своих действий и поступков, их причин и последствий, тем выше их убежденность в том, что городская среда располагает возможностями для укрепления чувства безопасности и реальности влиять на жизненные события. Интересно отметить, что шкала «Фантазирование» этой же методики отрицательно коррелирует с потребностью в том, чтобы «любить и быть любимым» ($r= -0,50$ при $p=0,04$). Это означает, что чем ниже склонность юношей и девушек к фантазированию, тем более позитивным является их взгляд на потенциал города для обретения любви и построения значимых отношений.

Выделены достоверные, но неоднозначные зависимости между шкалой «Аутентичность» методики «Самодетерминация личности» и такими базисными ценностями, как: «быть уважаемым» ($r= -0,52$ при $p=0,04$) и «найти смысл жизни» ($r= 0,53$ при $p=0,04$). Получается, что, с одной стороны, способность молодых людей быть искренними, такими, какие они есть, не притворяться, повышает их убежденность в том, что в городских условиях можно обрести смысл жизни, но, с другой, – снижает их уверенность в том, что в этом же городе можно заслужить уважение других людей. В этом кластере так же, как и в кластере 1 лесосибирской выборки, высокий уровень развития личностных свойств может быть как положительно, так и отрицательно взаимосвязан с субъективной оценкой реализуемости базисных ценностей.

В выборке из г. Томска в кластере 2 были выделены значимые взаимосвязи между индексом целеустремленности, определяемым по опроснику самоорганизации деятельности, и такими базисными ценностями, как: «иметь хорошую работу» ($r=0,34$ при $p=0,000$), «достичь успехов в карьере» ($r=0,37$ при $p=0,000$), «быть материально обеспеченным» ($r=0,33$ при $p=0,001$), «достичь поставленной цели» ($r=0,27$ при $p=0,007$), «найти смысл жизни» ($r=0,30$ при $p=0,002$), «все знать о мире» ($r=0,27$ при $p=0,007$), а также с суммарным индексом по методике СОРБЦ ($r=0,44$ при $p=0,000$). Это свидетельствует о том, что юноши и девушки с высокими показателями целеустремленности, проявляющие упорство и настойчивость в достижении цели, оценивают городские условия как благоприятные для личностно-профессионального развития. В частности, стремление к достижению цели помогает «выделить» в городской среде возможности для поиска хорошей работы и построения успешной карьеры, для обретения смысла жизни и претворения в реальность значимых целей, а также для получения всесторонних знаний о мире и достижения обеспеченности в материальном плане. Индекс рациональности, также определяемый на основе результатов по

опроснику самоорганизации деятельности, достоверно взаимосвязан с базисной ценностью «быть примером для других» ($r=0,29$ при $p=0,004$). Следовательно, уверенность молодых людей в том, что в городе можно стать примером для других людей, тем выше, чем в большей мере они склонны к рациональному построению своего поведения.

Для основных шкал методики «Дифференциальная диагностика рефлексивности» были выделены следующие значимые взаимосвязи: шкала «Самокопание» и ценность «быть здоровым» ($r= -0,31$ при $p=0,007$), шкала «Системная рефлексия» и ценность «чувствовать себя в безопасности» ($r=0,41$ при $p=0,000$), шкала «Системная рефлексия» и ценность «быть примером для других» ($r=0,36$ при $p=0,002$). Следовательно, развитая склонность к системной рефлексии позволяет юношам и девушкам «увидеть» в условиях города возможности для того, чтобы стать примером для других людей, почувствовать себя в безопасности и сохранить свое здоровье. Напротив, склонность к самокопанию может обуславливать негативное «видение» городских условий в плане сохранения здоровья.

В отношении шкалы «Ориентация на вызов» методики «Якоря карьеры» были обнаружены корреляционные взаимосвязи с возможностью реализации таких базисных ценностей, как: «все знать» ($r=0,26$ при $p=0,01$) и «иметь власть» ($r=0,26$ при $p=0,009$), а также с суммарным индексом по методике СОРБЦ ($r=0,34$ при $p=0,001$). Готовность молодых людей к риску и преодолению препятствий при построении карьеры, намерение соперничать с другими людьми и настойчиво идти к победе в этой конкуренции способствуют повышению их убежденности в том, что потенциал города достаточно высок для лично-профессионального развития в целом, для обретения всесторонних знаний и возможности влиять на жизненные события. Еще одна шкала опросника «Якоря карьеры» - шкала «Ориентация на предпринимательство» - взаимосвязана с базисной ценностью «иметь власть» ($r=0,35$ при $p=0,0003$) и с суммарным баллом по методике СОРБЦ ($r=0,28$ при $p=0,005$). Поэтому юноши и девушки, для которых характерно стремление создать свой бизнес, свое дело, положительно оценивают потенциал города в плане профессионального и личностного развития, предполагая, что в этом городе от них что-то зависит и они могут повлиять на жизненные события. Шкала «Ориентация на свободу для» методики «Якоря карьеры» значимо коррелирует с реализуемостью ценности «стать известным и знаменитым» ($r=0,29$ при $p=0,003$). В связи с этим молодые люди из данного кластера, отличающиеся стремлением обрести свободу для того, чтобы создать что-то значимое и социально необходимое, склонны к позитивной оценке города в отношении достижения собственной известности.

Индекс самодетерминации, выступающий как итоговое значение по шкале «Самодетерминация личности», достоверно взаимосвязан с субъективной оценкой реализуемости таких базисных ценностей, как: «иметь хорошую работу» ($r=0,55$ при $p=0,000$), «быть материально обеспеченным»

($r=0,32$ при $p=0,006$), «достичь успехов в профессии» ($r=0,34$ при $p=0,004$), «достичь успехов в карьере» ($r=0,36$ при $p=0,002$), «быть свободным» ($r=0,31$ при $p=0,009$), «чувствовать себя в безопасности» ($r=0,35$ при $p=0,003$), «достичь поставленной цели» ($r=0,47$ при $p=0,000$), а также с суммарным индексом по методике СОРБЦ ($r=0,50$ при $p=0,000$). Следовательно, уверенность молодых людей в том, что именно они выступают причиной и источником своего развития, позитивно влияет на оценку ими городских условий как благоприятных и комфортных для личностного и профессионального роста, построения карьеры, безопасности и свободы.

Кроме того, в этом кластере обнаружена положительная взаимосвязь между результатом по шкале «Удовлетворенность жизнью» и суммарным индексом по методике СОРБЦ ($r=0,42$ при $p=0,001$). Следовательно, чем выше у юношей и девушек удовлетворенность жизнью, чем сильнее их убежденность в том, что они идут по верному жизненному пути, тем больше возможностей для личностно-профессионального развития они способны «увидеть» в городе. Необходимо подчеркнуть, что в этом кластере отмечается такая же картина, как и в кластере 2 лесосибирской выборки, т.е. взаимосвязи между высоким уровнем развития показателей личностного потенциала и субъективной оценкой реализуемости базисных ценностей положительны.

Таким образом, выявленные закономерности позволяют утверждать, что оценка вузовской молодежью городских условий с точки зрения наличия в них возможностей для самоосуществления зависит от их личностного потенциала. При этом к числу личностных черт, которые влияют на характер оценивания городской среды, относятся развитая способность к самоорганизации, склонность к самодетерминации, склонность к системной рефлексии, а также выраженность основных ориентаций на деятельность. Для молодых людей, обнаруживающих в городской среде лишь препятствия для личностно-профессионального развития, свойственны ригидное поведение, невысокий уровень развития способности к самоорганизации и самодетерминации, склонность к самокопанию и фантазированию. Также было установлено, что юношам и девушкам из разных кластеров свойственны и общие черты. В частности, представители всех кластеров отличаются склонностью к самокопанию и фантазированию.

Следует отметить, что в кластере 1 в обеих выборках высокий уровень развития личностных свойств может быть взаимосвязан с оценкой городских условий как положительно, так и отрицательно. Это говорит о том, что, с одной стороны, городская среда не располагает такими возможностями, к которым могли бы обратиться эти молодые люди в плане самореализации, а с другой – что юноши и девушки пока не обладают такими личностными чертами, которые позволили бы им действовать успешно в условиях города. Можно предположить, что молодые люди из кластера 1 в лесосибирской и томской выборках ориентированы на открытие своего дела, однако не обладают развитой способностью к самоорганизации и поэтому склонны негативно

оценивать городскую среду в отношении того, что она не обеспечивает возможность реализуемости базисной ценности «чувствовать себя в безопасности».

Вузовская молодежь из кластера 2 в обеих выборках наделена наиболее высокими показателями личностного потенциала и вследствие этого высоко оценивает возможность реализации базисных ценностей, «замечая» возможности для своего роста в условиях города. Следует отметить, что в данном случае можно говорить о соответствии «содержания» городской среды и личностных особенностей молодых людей. Подобное соответствие, по мнению О.В. Красновой, является наиболее важным для человека, поскольку способствует его росту и удовлетворению его потребностей [8].

Мы предполагаем, что молодые люди из кластера 2 в обеих выборках, несмотря на то, что изучают специальности негуманитарно-ориентированного профиля, в большей мере обладают такими личностными чертами, которые характерны для людей со склонностью к гуманитарным наукам. Поэтому они склонны давать завышенную оценку своих личностных качеств и более иллюзорно воспринимать условия города. В отличие от них юноши и девушки из кластера 1 в обеих выборках скорее всего являются «истинными негуманитариями». Им свойственна склонность к занижению оценки своих личностных свойств и реалистичность восприятия городской среды в отношении возможностей для реализации базисных ценностей. Сформулированная нами гипотеза для своего подтверждения требует проведения дальнейших исследований с привлечением большего количества вузовской молодежи, изучающей специальности гуманитарно-ориентированного и негуманитарно-ориентированного профилей.

Список литературы

1. Абрамова, Ю.Г. Психология среды: источники и направления развития // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 130-136.
2. Барабанщиков, В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. М. Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. 240 с.
3. Богомаз, С.А. Инновационный потенциал личности и его оценка // Социальный мир человека. Вып. 5: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Человек и мир: психология конфликта, неопределенности и риска инноваций», 17-19 апреля 2014 г., г. Ижевск / под ред. Н.И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2014. С. 275-279.
4. Богомаз, С.А. Модификация опросника «Якоря карьеры»: ценностная ориентация на инновационную и предпринимательскую деятельность // Сибирский психологический журнал. 2012. № 44. С. 101-109.
5. Богомаз, С.А., Мацуга В.В. Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в городской среде // Сибирский психологический журнал.

2012. № 46. С. 67-75.

6. Борохов, Э. Энциклопедия афоризмов: Россыпи мыслей. М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. 716 с.

7. Капица, С.И. Механизмы профессионального самоопределения вузовской молодежи в единстве профессиональной ориентации, трудоустройства и первичной трудовой адаптации: социологическое видение проблемы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 110. С. 268-277.

8. Краснова, О.В. Социально-экологическое направление в исследованиях старения // Психология зрелости и старения. 2005. № 4. С. 5-25.

9. Левин, К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.

10. Лесосибирск. Красноярский край [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lesosibirsk.krskstate.ru/> (дата обращения: 19.01.2017).

11. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.

12. Логинова, И.О. Психология жизненного самоосуществления. М.: Изд-во СГУ, 2009. 279 с.

13. Мартынова, М.А., Богомаз С.А. Взаимосвязь личностного потенциала вузовской молодежи с особенностями восприятия ею среды своего самоосуществления // Сибирский психологический журнал. 2014. № 53.

14. Мартынова, М.А., Литвина С.А., Богомаз С.А. Взаимосвязь личностного потенциала вузовской молодежи с субъективной оценкой реализуемости базисных ценностей // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 3 (23). DOI: 10.12731/2218-7405-2013-3-8.

15. Мартынова, М.А. Личностно-обусловленное восприятие городской среды вузовской молодежью, изучающей специальности негуманитарного профиля // Молодежь и наука: сборник материалов X Юбилейной Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 80-летию образования Красноярского края, [Электронный ресурс], отв. ред. О.А. Краев. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014.

16. Официальный портал МО «Город Томск» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www1.admin.tomsk.ru/> (дата обращения: 19.01.2017 г.).

17. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 713 с.

18. Смолова, Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. СПб.: Речь, 2008. 384 с.

19. Чупина, В.Б. Социокультурная детерминация самооценки и самореализационного потенциала молодых преподавателей вуза. СПб., 2007. 160 с.

20. Штейнбах, Х.Э., Еленский В.И. Психология жизненного

пространства. СПб.: Речь, 2004. 239 с.

21. Ittelson, W.H. Environment and Cognition. N.Y.: Academic Press, 1973.

ГЛАВА 6. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Специфика стандартов третьего поколения, в основе которого лежит компетентностный подход, состоит в том, что приобретение компетенций базируется на опыте, деятельности студента. В связи с этим становится недостаточным разработать для обучающихся учебные программы и методику изучения той или иной дисциплины.

Приобретение компетенции зависит от активности обучаемых, набора профессиональных навыков, являющихся результатом опыта, приобретаемого студентами в повседневной жизни и работе, общении с преподавателями, коллегами в результате приобретения знаний. Такая система практической подготовки в процессе обучения – сложная научно-методическая проблема.

На современном этапе решение вышеуказанной проблемы положило в основу для реализации в вузовской подготовке отработку теоретических проблем с активным участием практиков (потенциальных работодателей). Становится традицией, что в проведении семинарских занятий, круглых столов наряду с преподавателями участвуют и практические социальные работники, психологи, учителя. Такой подход способствует приближению теории к практике, вызывает интерес у студентов и помогает развитию профессионального мышления студентов, путем накопления опыта.

В рамках заявленной проблемы, на наш взгляд, приоритет в развитии компетенций обучающихся состоит в развитии профессионального мышления будущих работников сферы образования. Для обоснования данного умозаключения мы предприняли попытку создания теоретической модели развития профессионального мышления студентов педагогического вуза.

Единого определения понятия «профессиональное мышление», признаваемого однозначным в научном сообществе, не существует. Профессиональное мышление рассматривается и как характеристика качества, уровня совершенства мышления, и как особенности мышления специалиста, обусловленные характером профессиональной деятельности по отношению к объекту труда, и как процесс решения профессиональных задач в той или иной области деятельности и т. д.

Любой вид профессионального мышления является частным случаем мышления вообще, в "чистом виде" которое изучает общая психология. Ю.К. Корнилов выделяет следующие общие моменты, которые объединяют разнообразные формы мышления:

1. Профессиональное мышление может быть в разной степени включено в текущую деятельность: от полной включенности, когда оно обслуживает, разрешает текущие задачи, до относительной независимости, когда анализируется уже принятое решение, ведется подготовка к предстоящим событиям.

2. Формы мышления различаются по характеру и степени влияния профессиональной деятельности, а именно: дефицит времени, степень дефицита, характер и степень отвлекающих обстоятельств и т.п.

3. Профессиональное мышление может быть в различной степени индивидуализировано (по средствам реализации, по характеру и степени освоенности, по индивидуальным особенностям самого субъекта деятельности) [15].

Таким образом, невозможно рассматривать профессиональное мышление без учета общих закономерностей и общей теории мышления, которая разрабатывалась в отечественной психологии в трудах Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, К.А. Славской, О.К. Тихомирова, Д.Н. Узнадзе, М.Г. Ярошевского.

С точки зрения психологических исследований профессиональное мышление рассматривается как высшая форма активного субъективного отражения объективной реальности, проявляющаяся в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существенных связей и отношений предметов и явлений.

Для психологии труда традиционно понимание профессионального мышления как одного из компонентов операциональной сферы профессионализма. Так, А.К. Маркова определяет профессиональное мышление как профессионально важное качество, состоящее в использовании мыслительных операций как средств осуществления профессиональной деятельности, «принятых именно в данной профессиональной области приемов решения проблемных задач, способов анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений, способов вычерпывания содержания предмета труда» [19].

Когда речь идёт о профессиональном мышлении, отмечает З.А. Решетова, интуитивно имеются в виду некоторые особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно и оригинально решать как обычные, так и неординарные задачи в определённой предметной области [13].

Постоянное оперирование специальным, профессиональным материалом накладывает отпечаток на особенности мыслительного процесса, вырабатывается определенная направленность, происходит специфическое структурирование мыслительной деятельности специалиста. В этом выражается и индивидуальность профессионала: «способность видеть то, что другие не видят» [2].

Профессиональное мышление - это одна из форм мышления. Она имеет целый ряд отличительных особенностей и свойств:

1. Активная преобразующая позиция субъекта мышления.
2. Специфичность объекта мысли, которым является не сам объект изучения или труда, а вся взаимодействующая система (субъект действия, его

воздействие на объект и сам объект труда).

3. Индивидуализированность мышления, обобщенность знания, т.е. практическое мышление зависит от индивидуальных приемов действия, от имеющихся средств исследования, от конкретной профессиональной деятельности.

4. Действенная природа практического мышления, т.е. внесение изменений, преобразований.

5. Преобладает неспецифическая мотивация профессионального мышления, так как мышление включено в практическую деятельность и неразрывно с ней связано.

6. Процесс мышления характеризуется наличием процессов оценивания - своеобразных форм анализа с акцентом не на решении, а на обнаружении проблемности и формулировании проблемной ситуации.

Одним из наиболее продуктивных при исследовании проблемы профессионального мышления признается акмеологический подход, рассматривающий профессиональное мышление в качестве структурного компонента профессионализма, отражающего его исполнительскую (операциональную) сторону [1].

Профессиональное мышление представляется развивающейся системой, структурно-целостным образованием, включающим познавательный, операциональный и личностный компоненты.

Познавательный компонент профессионального мышления состоит в использовании мыслительных операций как средств осуществления профессиональной деятельности. Безусловно, данный компонент является важным и определяющим как на уровне получения образования, так и на уровне становления специалиста.

Вместе с тем операциональный компонент профессионального мышления считают определяющим. Сопоставляя процесс принятия решения и решение задач, В.Д. Шадриков отмечает, что в первом случае субъект деятельности располагает определенным количеством альтернатив решения проблемы и ему необходимо сделать выбор между решениями, во втором случае он должен сам отыскать путь решения проблемы [29].

Показателем сформированности мышления служит развитость составляющих операционального компонента - мыслительных операций анализа, рефлексии, планирования. В профессиональном мышлении теоретического типа они характеризуются содержательностью, а в случае ее отсутствия мышление функционирует на эмпирическом уровне.

Важной составляющей данного компонента выступает проблемность профессионального мышления. Проблемность как субъективная реальность имеет уровни существования: ситуативный и надситуативный. Первый связан с выяснением причин возникновения противоречия и способов его «снятия». Преодоление изменений, происходящих в субъекте в процессе решения проблемной ситуации, в основном связана с реконструкцией способов

осуществления деятельности. Если же в ходе поиска решения проблемной ситуации открываются новые, ранее неизвестные способы решения, можно говорить о надситуативном уровне [14].

Личностный компонент профессионального мышления — это осмысленность и осознанность познавательной деятельности, что проявляется во включенности человека в ситуацию поиска решения и соблюдении инструкций, в возникновении внешней мотивации и ее перерастании во внутреннюю, в оценивании собственных усилий и самочувствия, в стимуляции эмоционального тонуса и самоконтроля.

Таким образом, профессиональное мышление следует рассматривать как системную характеристику, сформированность которой определяет критерий «хороший — не хороший специалист».

Н.В. Самоукина считает, что принцип системности позволяет рассматривать профессиональное мышление студентов не только как подсистему профессиональной деятельности, ее функциональный компонент, «внутреннее функциональное средство труда», но и как самостоятельную, целостную систему, элементы которой — интеллектуальные, операциональные и личностные — представляют собой взаимосвязанный комплекс; также позволяет анализировать этот объект исследования с точки зрения его структурных компонентов, объединенных в целостное множество, с многообразием иерархически организованных связей и отношений между ними [24].

Однако следует различать профессиональное мышление студента и специалиста. Мышление студентов часто называют академическим, качественно отличным от мышления специалиста, лишь в какой-то части моделирующим мышление в реальной профессиональной деятельности [15, 20]. Также отмечается, что для того, чтобы учебно-профессиональные задачи, репрезентирующие реальные проблемные ситуации в профессиональной деятельности, выполнили свое предназначение, они должны воспроизводить определенные стороны или компоненты профессионального мышления.

Противоречивость обучения и профессиональной деятельности проявляется между: абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности и реальным предметом будущей профессиональной деятельности; системным использованием знаний в регуляции профессиональных занятий и «разнесенностью» их усвоения по разным учебным дисциплинам; индивидуальным способом усвоения знаний в обучении и коллективным характером профессионального труда; вовлеченностью в профессиональный процесс всей личности специалиста и традиционным обучением на внимание, восприятие, память, движение.

В данном контексте можно провести параллель между мышлением студента и специалиста с теоретическим и практическим типами мышления соответственно.

Теоретическое мышление направлено на нахождение общих закономерностей явлений и процессов окружающей нас действительности, в то

время как практическое мышление ориентировано на решение конкретных практических задач, возникающих в реальной жизнедеятельности человека. Теоретическое мышление базируется на оперировании теоретическими рассуждениями и умозаключениями с целью познания общих законов и правил существования объективной реальности, согласно которым реализуются определенные изучаемые процессы и явления. В основе практического мышления лежат суждения и умозаключения, основанные на решении частных практических задач, которые направлены на разработку средств практического преобразования объектов субъективной реальности (постановка цели, создание плана, проекта, схемы).

Оба вида мышления неразрывно связаны с практикой, однако если цель теоретической деятельности состоит в проверке на практике только конечных результатов, то цель практической деятельности – в пошаговом решении необходимой поставленной задачи в соответствии с имеющимися наглядными моделями и алгоритмами решения задачи. Как правило, практическое мышление направлено на решение специфических задач, возникающих при реализации специальных видов профессиональной деятельности.

Таким образом, у студентов педагогического вуза в процессе обучения необходимо сформировать навыки по проведению учебных занятий по изучаемым ими дисциплинам в ракурсе не только изучения знаний, например, по педагогике, но и получения умений и навыков по решению практических задач из реальной жизни, которые оперируют знаниями из данных научных областей, например применение определенной технологии или метода обучения.

Современные условия педагогических вузов посредством внедрения прикладного бакалавриата имеют возможность решить противоречие между профессиональным мышлением студента и специалиста. Какие для этого необходимо создавать условия и как реализовывать данные возможности, рассмотрим далее.

По мнению Б.Г. Ананьева и др., развитие профессионального мышления начинается в условиях вузовской подготовки, в период студенчества, и продолжается в практической деятельности специалиста [1].

А.А. Бодалев, А.М. Матюшкин и др. отмечают, что формирование профессионального мышления как одного из компонентов компетентности студентов является важной социально-педагогической задачей высшей школы на современном этапе развития общества. Влияние профессии, специального обучения на развитие профессионального мышления студентов неоспоримо, в то же время очевидным является и действие на данный процесс внутренних психологических факторов профессионального развития [5, 20].

До введения в практику высшего образования возможностей прикладного бакалавриата ведущая роль в процессе формирования профессионального мышления зачастую отводилась специальным дисциплинам, изучаемым на старших курсах. Многие исследователи отмечали, что в вузе нельзя научить

всему, с чем встретится в практике своей работы будущий специалист, но уже здесь, в процессе учения в вузе, можно и необходимо его вооружить основами соответствующей науки, сформировать достаточно высокий уровень профессионально важных качеств.

С.В. Нужнова полагает, что целенаправленное развитие профессионального мышления осуществляется с первого курса в процессе изучения общеобразовательных дисциплин [22]. Все это становится возможным при «органическом единстве» теории и практики в преподавании [26], а также в профессиональной деятельности самого преподавателя. Роль последнего в процессе подготовки специалиста состоит не только в преобразовании профессиональных научных знаний в учебные [25], применении профессионально-ориентированных технологий обучения [11], методов активного [6], проблемного [13] и развивающего обучения [9] в высокоэффективной управленческой деятельности педагога [23], но и в служении примером проживания своей жизни как жизни профессионала [18].

Для того чтобы понимать, какие есть возможности развития профессионального мышления студентов педагогического вуза на современном этапе, необходимо понимать, какие основы трудовой деятельности должна заложить вузовская подготовка.

Выше мы уже указали компоненты профессионального мышления (познавательный, операциональный и личностный). Обратимся к более подробной характеристике данных компонентов для студентов педагогических вузов.

В студенчестве, во время обучения в вузе, когда формируется прочная основа трудовой деятельности, берет свое начало (или должна начинаться) профессионализация памяти, мышления, восприятия и других высших психических функций. Так начинает развиваться особое профессиональное мышление, которому должны быть присущи активность и инициативность, поисковый, аналитико-синтетический характер, глубина и широта, логичность и организованность, доказательность, непротиворечивость, способность мыслить при «информационных пустотах», умение выдвигать гипотезы и тщательно исследовать их, находчивость, гибкость, скорость, практичность, ясность, устойчивость, прогностичность, креативность, критичность.

Осуществляя подготовку большого количества специалистов, задумываясь над тем, что является главным в этом процессе, что делает выпускников эффективными и успешными, отечественные учёные всё чаще приходят к выводу, что успех в деятельности специалиста зависит прежде всего от качественных особенностей и уровня процессов мышления.

Важно сформировать саму мыслительную деятельность, такие её качества, как системность, дифференцированность/интегрированность, постоянную и общую направленность на сферу специальности, проблемность.

«В профессиональной деятельности совершенно очевидна важность собственно интеллектуальных процессов, в ряде профессий они играют

приоритетную роль. Под профессиональным интеллектом понимается сложная функциональная система, обеспечивающая ориентировочно-поисковую активность и принятие решений в профессиональных проблемных областях. Продукцией профессионального интеллекта являются и профессиональные стратегии» [21].

Профессиональное мышление – это продуктивное, творческое мышление, так как имеет своим продуктом профессиональные решения и более отдаленным результатом – профессиональные действия [24]. Творческая составляющая профессионального мышления в соответствии с этим также должна претерпевать определенные изменения в процессе профессионализации; иными словами, развитие профессионального мышления как более объемного качества непременно включает в себя и развитие творческого мышления, а также креативности студентов. Согласно методологии системогенетического подхода, предложенной В.Д. Шадриковым и разработанной В.Н. Дружининым и А.В. Карповым, «интеллектуальный компонент креативности определяется как системообразующий фактор, как интегральное свойство, не сводимое ни к общим, ни к специальным способностям по отдельности» [14]. По мнению М.М. Кашапова, креативность есть одно из «ядерных» качеств профессионального мышления [13].

Из триады, предложенной А.В. Карповым и включающей общие, особенные и единичные характеристики профессионального мышления, в период студенчества наиболее вероятным и прогнозируемым является развитие первой категории свойств, общих для всех видов профессионального мышления: целенаправленности, лабильности, обстоятельности, беглости и гибкости как показателей активности мышления.

В качестве характеристик профессионального мышления, следуя А.К. Марковой, можно рассматривать и такие основные виды мышления, как наглядно-образное, ассоциативное, логическое, понятийное, речевое, практическое и теоретическое, а также исследовать обслуживающие их операции сравнения, анализа, обобщения, абстракции [19].

В соответствии со спецификой осваиваемой профессии у студентов предполагается выработка особого категориального аппарата, а также в той или иной степени расширение общего лингвистического запаса, такие динамические изменения в речемыслительных процессах, как развитие умения логически мыслить, выносить суждения, понимать переносный смысл текста и оперировать им, рассуждать, ставить вопросы, строить планы и т. п.

Исследователи и педагоги разных стран мира часто подчеркивают потребность медиаобразования учителей/преподавателей. Предполагается, что медиаграмотный педагог сумеет:

- поощрять и развивать у учащихся желание задавать обоснованные проблемные вопросы, связанные с медиа;
- использовать в преподавании исследовательскую методику, когда учащиеся могут самостоятельно искать (медиа) информацию, чтобы

ответить на различные вопросы, применять знания, полученные в учебном курсе к новым областям;

- помочь школьникам/студентам развить способность использовать разнообразие первичных источников (медиа) информации, чтобы исследовать проблемы и потом сделать обобщенные выводы;
- организовать проведение дискуссий, где учащиеся учатся толерантно слушать других и тактично выражать собственные мнения, в том числе о медиатекстах;
- поддерживать открытые обсуждения, где нет категорических ответов на многие вопросы;
- поощрять учащихся размышлять над их собственными медийными опытами и действовать на основе найденного понимания [28].

С другой стороны, «изучение состояния практики высшей школы показывает несформированность у студентов - будущих учителей такого качества, как медиаобразованность. Будущие учителя не подготовлены к работе с информацией. Отсутствует целенаправленное педагогическое руководство формированием медиаобразованности будущих учителей» [12].

Исследования А.В. Федорова обнаружили, что многим российским учителям катастрофически не хватает медиаобразовательных знаний. В этом контексте необходимость чтения спецкурсов по основам медиакультуры в педагогических вузах становится еще более очевидной, так как только медиакомпетентный/медиаграмотный педагог может реально влиять на уровень медиаобразования учащихся [28].

Основу учебы студента составляет познавательная активность, реализуемая, прежде всего, посредством мыслительных процессов. Таким образом, правильно учиться – это значит уметь мыслить, а чтобы это делать, нужно ознакомиться с психологическим содержанием мышления, законами его развития. В итоге целенаправленное формирование профессионального мышления происходит благодаря самостоятельной поисковой мыслительной работе студента, организуемой преподавателем как решение учебных проблемных задач, и знанию психологических законов мышления.

Преодолеть противоречия между познавательным компонентом профессионального мышления студента и специалиста позволяет, в частности, знаково-контекстное обучение, при котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение абстрактных знаний как знаковых систем накладывается на канву этой деятельности [8]. Понятие «контекст» выступает смыслообразующей категорией, обеспечивающей уровень личностного включения обучающегося в процессы познания и овладения профессией.

Противоречие между системным использованием знаний в профессиональной деятельности и «разнесенностью» их усвоения по разным учебным дисциплинам разрешается за счет межпредметных связей, разработки

структурно-логических схем, сквозных программ по специальностям, квалификационных характеристик.

Несоответствие вовлеченности в профессиональный процесс всей личности специалиста и обучения на восприятие и память устраняется благодаря познавательной активности студента при решении учебных заданий, в структуру которых заложены действия специалиста, анализ ситуации, постановка задачи, доказательство правильности ее решения.

Противоречие между обращенностью содержания учебного процесса и прошлым социальным опытом в интересах будущей деятельности преодолевается за счет профессионализации вузовского обучения: выполнения научно-исследовательских работ (НИР), курсовых и дипломных проектов. Формы и методы обучения требуется выстраивать на основании этапов деятельности: учебной академического типа; квазипрофессиональной (деловые игры); учебно-профессиональной (НИР, производственная практика и др.).

Акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения [30].

К основным формам контекстного обучения относятся активные методы. Разработка и внедрение активных методов обучения представлена в разных областях научного знания и исследована многими педагогами и психологами, но недостаточно изучено использование активных методов обучения для развития профессионального мышления студентов в условиях вуза.

Активные методы обучения при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;

2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных, а значит, развить личностный потенциал каждого студента;

3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала [27].

Отличительными особенностями активных методов обучения от традиционных являются:

- целенаправленная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания в течение всего занятия;
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых;
- взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямых и

обратных связей, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы [30].

Рассмотрим классификацию методов активного обучения для вуза, предложенную А.М. Смолкиным. Он различает имитационные методы активного обучения, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным – это все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях [27]. Имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т.п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и др.

В рамках высшей школы наиболее применимы неимитационные методы активного обучения: разные виды лекций, семинары, дискуссии. Однако большинством преподавателей не используется весь спектр данных методов: лекции и семинары в высшей школе в основном имеют стандартную форму передачи материала. Вместе с тем одна только лекция может иметь разнообразные формы проведения.

Рассмотрим некоторые формы лекций, которые позволяют качественно улучшить мыслительные операции студентов в рамках той или иной дисциплины и тем самым развить познавательный компонент профессионального мышления.

1. Лекции нетрадиционной формы проведения

Проблемная лекция начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Исследования педагогов и психологов показали, что проблемное изложение знаний на лекциях, создание проблемных ситуаций и их решение, применение исследовательского и частично-поискового методов изучения нового материала существенно активизируют весь учебный процесс [20].

Здесь участвует мышление студентов, которое происходит в ходе создания преподавателем проблемной ситуации до того, как они получают всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание

Проблемные лекции обеспечивают творческое усвоение будущими специалистами принципов и закономерностей изучаемой науки, активизируют учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу, усвоение знаний и применение их на практике.

2. Лекция-визуализация

Данный вид лекции является результатом нового использования принципа наглядности, содержание данного принципа меняется под влиянием данных психолого-педагогической науки, форм и методов активного обучения.

Лекция-визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее

значимых, существенных элементов содержания обучения.

3. Лекция вдвоем (бинарная лекция)

В этой лекции учебный материал проблемного содержания дается студентам в живом диалогическом общении двух преподавателей между собой. Здесь моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например теоретиком и практиком, сторонником или противником той или иной точки зрения и т. п.

Высокая активность преподавателей в ходе бинарной лекции вызывает мыслительный и поведенческий отклик студентов. Помимо всего этого, студенты получают наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога, совместного поиска и принятия решений.

4. Лекция с заранее запланированными ошибками

Эта форма проведения лекции была разработана для развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию.

Подготовка преподавателя к лекции состоит в том, чтобы заложить в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Список таких ошибок преподаватель приносит на лекцию и знакомит с ними студентов только в конце лекции. Подбираются наиболее часто допускаемые ошибки, которые делают как студенты, так и преподаватели в ходе чтения лекции. Преподаватель проводит изложение лекции таким образом, чтобы ошибки были тщательно скрыты и их не так легко можно было заметить студентам. Это требует специальной работы преподавателя над содержанием лекции, высокого уровня владения материалом и лекторского мастерства.

Задача студентов заключается в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. На разбор ошибок отводится 10–15 минут. В ходе этого разбора даются правильные ответы на вопросы – преподавателем, студентами или совместно. Количество запланированных ошибок зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности студентов.

5. Лекция-пресс-конференция

Форма проведения лекции близка к форме проведения пресс-конференций, только со следующими изменениями.

Преподаватель называет тему лекции и просит студентов письменно задавать ему вопросы по данной теме. Каждый студент должен в течение 2–3 минут сформулировать наиболее интересующие его вопросы, написать на бумажке и передать преподавателю. Затем преподаватель в течение 3–5 минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию. Изложение материала строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в

виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. В завершение лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов слушателей.

6. Лекция-беседа (диалог с аудиторией)

Лекция-беседа является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения студентов в учебный процесс. Эта лекция предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество лекции-беседы состоит в том, что она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей студентов.

7. Лекция-дискуссия

В отличие от лекции-беседы здесь преподаватель при изложении лекционного материала не только использует ответы студентов на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами.

Дискуссия – это взаимодействие преподавателя и студентов, свободный обмен мнениями, идеями и взглядами по исследуемому вопросу.

Это оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность аудитории и, что очень важно, позволяет преподавателю управлять коллективным мнением группы, использовать его в целях убеждения, преодоления негативных установок и ошибочных мнений некоторых студентов. Эффект достигается только при правильном подборе вопросов для дискуссии и умелом, целенаправленном управлении ею.

Выбор вопросов для активизации слушателей и темы для обсуждения осуществляется самим преподавателем в зависимости от конкретных дидактических задач, которые преподаватель ставит перед собой для данной аудитории.

8. Лекция с разбором конкретных ситуаций

Данная лекция по форме похожа на лекцию-дискуссию, однако на обсуждение преподаватель ставит не вопросы, а конкретную ситуацию. Обычно такая ситуация представляется устно или в очень короткой видеозаписи, диафильме. Поэтому изложение ее должно быть очень кратким, но содержать достаточную информацию для оценки характерного явления и обсуждения.

Семинарские и практические занятия также имеют разнообразные варианты проведения. На наш взгляд, наиболее приемлемым методом для развития профессионального мышления студентов служит один из видов имитационного метода – деловая игра.

Компетенции формируются только в ходе деятельности, поэтому в вузе необходимо использовать такие формы и методы организации работы, которые позволят включать студентов в профессиональную деятельность как можно раньше. Частично ее можно смоделировать, проводя деловые игры. Психолого-педагогическая суть деловой игры – активизировать мышление студентов, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в

обучении, приблизить его к профориентационной составляющей, подготовить к профессиональной практической деятельности. Главный вопрос в деловой игре – «что было бы, если бы...».

Так, вживаясь в образ специалиста, роль которого будут выполнять, студенты не только становятся творцами профессиональных ситуаций, они решают задачи самоуправления, ищут пути и средства оптимизации профессионального общения, выявляют свои недостатки и предпринимают меры по их устранению. При подготовке игры преподаватель рекомендует им мыслить за своего персонажа, продумать подготовительный этап так, как продумал бы его персонаж. Студенты учатся преодолевать трудности вербального (словесного) и невербального (языка жестов) характера [30].

Вместе с тем качеством адекватности обладает не какая-либо отдельная форма, а вся их совокупность – традиционных и новых. Последовательная трансформация одной формы учения в другую все более приближается к состоянию профессиональной деятельности.

Если познавательный компонент во многом зависит от теоретической базы, представленной в вузе, от компетентности профессорско-преподавательского состава, то личностный компонент профессионального мышления черпает свое начало в мотивационно-рефлексивной составляющей человека и главным образом определяется самими студентом.

Среди личностных черт, наиболее способствующих становлению и развитию профессионального мышления, можно выделить такие, как:

- адекватная самооценка и готовность к дифференциальной оценке уровня своего профессионализма;
- внутренний локус контроля (стремление видеть причины событий своей жизни в себе, а не во внешних обстоятельствах);
- индивидуальная социальная ответственность;
- смысловое творчество (как способность находить новые позитивные смыслы в своей жизни и работе);
- внутренняя диалогичность личности;
- гибкость и оперативность;
- помехоустойчивость и конкурентноспособность.

Анализ литературы позволил нам определить условия, которые способствуют развитию личностного компонента профессионального мышления.

Проблему постижения будущим специалистом смысла профессиональной деятельности многие исследователи связывают с личностным ростом студентов, который рассматривается как позитивные изменения человека в реальных формах активности, вызванные интересами и потребностями профессионально значимого совершенствования. Существующая система подготовки студентов не считает личностный рост самостоятельным направлением работы [3]. Вместе с тем расширение возможностей психологической практики делает актуальной задачу психологического сопровождения личностного роста

студентов в ходе обучения. В качестве структурных элементов этого процесса М.Р. Битянова предлагает рассматривать следующие шаги [4].

1. Самопознание. Для успешной организации личностного роста студенту необходимо уяснить для себя свои возможности, сильные и слабые стороны, т.е. необходимо самопознание, включающее самонаблюдение, самосознание, самоотношение, самоанализ, самооценку.

2. Самопобуждение. Предлагается использовать методы, способствующие склонности к профессиональному и личностному саморазвитию: самокритика, самостимулирование, волевые приемы.

3. Программирование профессионального и личностного роста. Переход от потребности к реальной деятельности предполагает формулирование целей и задач, определение путей, средств и методов этой деятельности.

4. Самореализация. Ее техника содержит приемы организационно-управленческого характера, интеллектуального развития, саморегуляции психических состояний.

В данном контексте наиболее эффективным оказывается тренинг личностного роста, представляющий собой совокупность психотехнических приемов, направленных на развитие навыков самопознания, саморегуляции и общения.

Таким образом, ключевой проблемой современного высшего образования является создание условий для готовности и способности выпускника к осуществлению субъектноопосредованной профессиональной деятельности.

Ключевые составляющие, которые определяют сформированность операционального компонента профессионального мышления студентов, – проблемность и рефлексивность. В этом случае главная задача обучения в вузе – формирование у студентов рефлексивной способности (умения совмещать действия и рефлексию) и надситуативного типа мышления, которые в дальнейшем позволят им уже самостоятельно заниматься развитием профессионального мышления. Педагогическая деятельность разворачивается как процесс сочетания самоизменений обучаемого в модельных учебных действиях с направленными изменениями, вводимыми педагогом, а также как организация рефлексии обучаемых.

Реализация данного подхода предполагает разработку и использование качественно новых методов обучения – тренингов, игр, основанных на определенных психологических механизмах развития творчества. Современная практика инновационного образования постоянно обогащается новыми подходами и «технологическими решениями». Различными авторами разработан ряд педагогических технологий, способствующих активизации интеллектуальной и творческой деятельности методами организационно-деятельностной игры (ОДИ), рефлексии, рефлепрактики, рефлетренинга и др.

В самом упрощенном виде ОДИ можно представить как игровую имитацию определенной сферы деятельности. На ОДИ приглашаются реальные люди из реальной ситуации (сферы деятельности). Они приходят со своими

знаниями, со своим опытом и представлениями и занимают в ОДИ те же позиции, что и в реальной жизни. И они вступают во время игры в такие же отношения, в какие они вступали бы друг с другом в реальной ситуации. Единственным отличием является то, что игроки могут отбросить условности, особенности конкретной ситуации, проиграть иные сценарии развития взаимодействий между позициями, которые они не могли бы себе позволить в реальности.

Например, на игре могут встретиться студент и ректор университета, которые в жизни встречаются крайне редко. А если и встречаются, то их отношения обременены массой ситуативных ограничений. На игре же взаимодействуют позиции студента и ректора, которые исполняют самые настоящие студент и ректор. Такое разведение реального человека и занимаемой им позиции (должности, особого места в структуре организации и т. д.) и создает игровую ситуацию. А возможность войти в игру, оставшись в той же позиции, но как бы «сняв с себя погоны», позволяет начать разговаривать серьезно о тех проблемах, которые существуют в реальной жизни, но в силу массы обстоятельств в той ситуации не могут быть обсуждены.

Следует обращать внимание на то, что имитация нужна не для того, чтобы еще раз «проиграть» собственные действия или более четко отработать их (иначе это была бы просто игровая форма учебы). Назначение ОДИ – решение проблем, существующих в той сфере деятельности, которую мы имитируем. Организационно деятельностные игры в связи с очень сложной технической и интеллектуальной организацией требуют больших затрат времени на подготовку, высокой квалификации организаторов и участников, особых условий места и времени для проведения, к тому же дорого стоят. Естественно, что такая трудоемкая и дорогостоящая организация игры необходима только в случае возникновения определенного рода проблем. А именно таких проблем, которые, во-первых, не имеют известных решений (имеющихся как в опыте прошлого, так и в лучших достижениях настоящего) или ни одно из них не приводит к позитивному результату.

Во-вторых, поиск решения проблем не находится в компетенции какой-либо одной из профессиональных позиций, включенных в сложноорганизованную деятельность. Решение может быть найдено только в условиях специально организованного взаимодействия между этими профессиональными позициями, т.е. требуется организация коллективного мышления и деятельности.

Если же проблема может быть разрешена в рамках известных возможностей, известных подходов, то ОДИ не нужна и могут быть использованы другие методы, например деловые игры, методы управленческого консультирования и т. п. ОДИ задумывались и проводятся в рамках стратегий и техники решения сложных задач в условиях неполной информации и коллективного действия, когда стоит проблема организации действия непонятно

с каким материалом и непонятно на каких ресурсах.

Методы игрорефлексии (рефлетринги, рефлепрактикум) являются эффективными технологиями развития операционального компонента профессионального мышления, так как позволяют создать рефлексивно-развивающую среду, отношения сотрудничества, сотворчества между студентами, студентами и преподавателями, обеспечивают реализацию функций диагностики (самодиагностики), осуществляя тем самым рефлексивную обратную связь до и после обучающих воздействий и одновременно влияя на переосмысление учебных ситуаций, направленных на осмысление студентами себя как личности, субъекта профессиональной деятельности, индивидуальности [17].

Таким образом, для того, чтобы развивать профессиональное мышление и тем самым подготовить студента к будущей профессиональной деятельности, необходимо выполнение следующих условий:

1. Использование интерактивных условий, которые можно реализовать посредством «активных» методов обучения.

Можно выделить следующие основные пути повышения активности обучаемого и эффективности всего учебного процесса:

➤ усилить учебную мотивацию учащегося за счет внутренних и внешних мотивов (мотивов-стимулов);

➤ создать условия для формирования новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности, или мотив роста, по А. Маслоу; стремление к самовыражению и самопознанию в процессе обучения, по В. А. Сухомлинскому);

➤ дать студентам новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;

➤ обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию;

➤ интенсифицировать умственную работу студентов за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения студента с преподавателем и студентов между собой;

➤ обеспечить научно обоснованный отбор подлежащего усвоению материала на основе его логического анализа и выделения основного (инвариантного) содержания.

2. Использование дискуссионных методов.

Элементы дискуссии (спора, столкновения позиций, преднамеренного заострения и даже преувеличения противоречий в обсуждаемом содержательном материале) могут быть использованы почти в любых организационных формах обучения, включая лекции и семинарские занятия. Причем преобладающим видом, на наш взгляд, должно быть дискутирование между студентами. В этом случае желательно, чтобы участники дискуссии представляли определенные группы, что приводит в действие социально-

психологические механизмы формирования ценностно-ориентационного единства, коллективистической идентификации и др., которые усиливают или даже порождают новые мотивы деятельности.

3. Применение в образовательном процессе игровых методов.

Видовое разнообразие игр, которые мы рассмотрели выше, создает благоприятную среду для развития операциональной стороны профессионального мышления, что позволяет в итоге говорить о подготовленности выпускника к профессиональной деятельности педагога.

А.А. Вербицкий, в частности, определяет деловую игру как форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого [8].

Такое воссоздание достигается за счет знаковых средств, моделей и ролей, играемых другими людьми. При правильной организации игры обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, т.е. деятельность профессиональную по форме, но учебную по своим результатам и основному содержанию. Большая эффективность учебных деловых игр по сравнению с более традиционными формами обучения (например, лекцией) достигается не только за счет более полного воссоздания реальных условий профессиональной деятельности, но и за счет более полного личностного включения обучаемого в игровую ситуацию, интенсификации межличностного общения, наличия ярких эмоциональных переживаний успеха или неудачи.

И в дискуссионных методах, и в тренинговых большое значение в учебных деловых играх придается элементам проблемности. Задания должны включать в себя определенные противоречия, к разрешению которых обучаемый подводится в процессе игры.

4. Использование проблемных методов.

Проблемные методы непосредственно стимулируют развитие творческого мышления. Проблемные задачи должны соответствовать ряду условий:

- должны вызывать интерес у обучаемого;
- быть доступны его пониманию, т.е. опираться на уже имеющиеся знания;
- лежать в «зоне ближайшего развития», т.е. быть одновременно и посильными, и не слишком тривиальными;
- давать предметное знание в соответствии с учебными планами и программами;
- развивать профессиональное мышление.

Преподавателю необходимо хорошо понять, что нельзя все формы обучения и все методы свести к проблемным. Это невозможно, во-первых, потому, что проблемное обучение требует гораздо больше временных и материальных затрат, и, во-вторых, потому, что оно обязательно должно сопровождаться обобщающими и систематизирующими лекциями. Обучаемый не способен сам воссоздать целостную картину современного научного знания.

Общие ориентиры и системообразующие начала для него должен построить преподаватель.

Однако следует указать одну форму обучения, где проблемный метод всегда должен занимать господствующее положение, – это НИРС и УИРС (научно- и учебно-исследовательская работа студентов). Во всех других организационных формах обучения проблемные методы могут присутствовать в большей или меньшей степени в зависимости от множества факторов, из которых не последним является степень готовности самого преподавателя к их использованию в учебном процессе.

Профессиональное мышление – это преобладающее использование принятых именно в данной области приемов анализа профессиональных ситуаций, путей решения проблемных задач.

Для обозначения того или иного типа мышления в литературе используют такие термины, как техническое или конструкторское мышление (инженер), клиническое или медицинское (врач), педагогическое (учитель), политическое (государственный деятель), управленческое (менеджер), экологическое (общественный деятель) и др. Сами процессы мышления у разных специалистов происходят по одним и тем же психологическим законам, но есть специфика предмета, средств, результатов труда, по отношению к которым осуществляется мыслительная деятельность.

Специфика профессионального мышления в том, что оно развивается в ходе профессиональной деятельности. В этом случае его формирование у студентов во время обучения в вузе связано с преодолением ряда теоретических и практических трудностей. Например, в учебном процессе используется в основном научное предметное знание, главное предназначение которого исследовательская работа в данной области науки и которое не совсем подходит для деятельности специалиста-практика.

Противоречие между учением студента и профессиональной деятельностью специалиста устраняется за счет того, что и в процессе обучения студент выступает субъектом деятельности, но только учебной. Во время учебных занятий зарождается и развивается деятельность специалиста.

Теоретический анализ компонентов профессионального мышления и его условий развития позволил построить теоретическую модель развития профессионального мышления, актуальную для студентов, избравших педагогическую профессию.

Методологически исходными в создании такой модели могут быть деятельностный подход, принципы детерминизма, системности, развития и функциональности [24, 29].

В соответствии с деятельностным подходом профессиональное мышление студентов должно изучаться в контексте общей мыслительной, а также учебной и трудовой деятельности. Б.Г. Ананьев постоянно и последовательно соотносил характеристики индивида, особенности личности, свойства субъекта и сложный характер взаимосвязи между ними с сущностными чертами деятельности

человека, с устанавливающимися в процессе этой деятельности взаимоотношениями между людьми [1]. Посредством активной деятельности реализуются социальные задачи и установки личности, что в конечном счете определяет развитие индивидуальности [5].

Профессиональное мышление включается в такой функциональный блок деятельности, как профессионально важные качества, влияющие на эффективность ее выполнения [19, 29].

Принцип системности позволяет рассматривать профессиональное мышление студентов не только как подсистему деятельности, ее функциональный компонент, внутреннее функциональное средство труда [24], но и как самостоятельную, целостную систему, элементы которой (познавательные, операциональные и личностные) представляют собой взаимосвязанный комплекс; анализировать этот объект исследования с точки зрения его структурных компонентов, объединенных в целостное множество с многообразием иерархически организованных связей и отношений между ними.

В качестве системообразующего в профессиональном мышлении студентов согласно акмеологическому подходу следует рассматривать операциональный компонент (приемы мышления – мыслительные действия и операции), на базе которого осуществляются преобразования в рамках познавательного компонента и формируются конкретные профессионально значимые свойства мышления [10].

Операциональный компонент профессионального мышления студентов педагогического вуза состоит главным образом в рефлексивности и проблемности. Анализ литературы, посвященной проблемам педагогической деятельности, позволил выделить ряд важнейших характеристик педагогического мышления. В качестве единицы профессионального мышления педагога, опираясь на идеи А.В. Брушлинского, А.В. Карпова, М.М. Кашапова, Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна, можно выделить педагогическую проблемность. Именно с момента ее выявления и анализа происходит возникновение проблемной ситуации, перерастающей в педагогическую задачу. Уровни педагогической деятельности связываются с уровнями обобщения собственной практики, выработкой стратегий осуществления деятельности. Возникающие проблемные ситуации педагог способен решать на уровне ведущих идей, на уровне конструктивно-методических схем либо на уровне технических приемов [16]. В последнее время проблемность стала считаться одним из базовых профессионально важных качеств педагога и рассматривается как одно из наиболее общих проявлений креативности [14].

Согласно точке зрения М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, профессиональное педагогическое мышление осуществляется на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. Ситуативность или надситуативность мышления педагога приводит к психологическим отличиям в целемотивационном компоненте

профессиональной деятельности, в выделении информационной основы, в составлении программы деятельности и принятии педагогического решения [13].

Развитие профессионального мышления студентов педагогических вузов можно представить в широком смысле как переход от мышления академического к мышлению собственно профессиональному и в узком смысле – как трансформацию отдельных видов и свойств мыслительной деятельности человека и получение новых их сочетаний в зависимости от предмета, средств, условий, результата труда, т.е. в образовании специфических видов профессионального мышления – психологического, педагогического, социального.

Психологическое становление профессионала означает появление новых качеств в психике человека, которые раньше отсутствовали или имелись, но в другом виде (например, ряд профессиональных способностей вырастает из общечеловеческих качеств). Значит, развитие профессионального мышления есть «приращение» к психике человека, ее обогащение.

Развитие профессионального мышления является динамичным процессом. Это означает, что в течение жизни человека меняется сама профессия, требования общества к ней, меняется соотношение данной профессии с другими профессиями; перестраивается профессиональное мышление при появлении новых технологий. Кроме того, изменяются представления человека о профессии, критерии оценки человеком самой профессии, профессионализма в ней, а также критерии оценки профессионала в себе.

Развитие профессионального мышления всегда несет на себе печать индивидуальности. Каждый из шагов продвижения к профессионализму разные люди проживают различно:

- по-разному приспособляются к профессии;
- неодинаково выражают себя в профессии;
- в разной степени стремятся и готовы к профессиональному мастерству и творчеству.

Индивидуальность может возрасти по мере развития профессионального мышления, особенно на этапах творческого освоения профессии, может подниматься до индивидуального профессионального мировоззрения. Индивидуальные особенности всегда присутствуют у специалиста, но не всегда осознаются им. Зрелая личность делает свои индивидуальные особенности предметом осознания, формирования, коррекции и совершенствования.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001.

2. Андронов, В.П. Психология профессионального мышления. Саранск, 2000. С. 27.
3. Артюхова Т.Ю. Профессионализация как условие раскрытия жизненного потенциала человека: Труды IV Международной научной интернет-конференции «Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности» /отв. ред. Е.Г. Ефремов, М.Ю. Семенов. Киев: Простобук, 2011. С. 93-105.
4. Битянова, М.Р. Познание и понимание людьми друг друга в процессе общения // Школьный психолог. 2000. №27. С. 12-18.
5. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта, 1998.
6. Борисова, Н.В. Новые технологии обучения: блиц-игры и нетрадиционные лекции. М.: Моск. институт стали и сплавов, 1992.
7. Валиуллина, Г.Г. К вопросу о творческом компоненте профессионального мышления и его развитии у студентов / Вестник Астраханского государственного технического университета. 2006. №5(34). С. 323–326.
8. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
9. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
10. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: В 5 кн. Кн. 3. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. М.: РАГС, 2000.
11. Дмитренко, Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы // Педагогика. 2004. № 2. С. 54–60.
12. Змановская, Н.В. Практикум по формированию медиа-коммуникативной образованности учителя. Иркутск: ИПКПРО, 2002. 53 с.
13. Кашапов, М.М. Психология профессионального педагогического мышления. М.: ИП РАН, 2003.
14. Кашапов, М.М. Формирование профессионального творческого мышления. Я.: ЯрГУ, 2013.
15. Корнилов, Ю.К. Некоторые особенности педагогического мышления как вида мышления практического / под общ. ред. М.М. Кашапова Психология профессионального педагогического мышления. М.: ИП РАН, 2003. С. 7–30.
16. Кулюткин, Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971. 111 с.
17. Лаптева, О.И. Рефлексивная компетентность педагога // Россия между Западом и Востоком: Сб. научных и метод. работ. Вып. 3. Омск: ООИПКРО, 2002. С. 142-144.
18. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс-Культура, 1992.

19. Маркова, А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
20. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество. Воронеж: МОДЭК, 2003.
21. Никифорова, Г.С. Психология профессиональной подготовки. СПб.: С.-Петербург. гос. Университет, 1993.
22. Нужнова, С.В. Педагогические условия развития профессионального мышления студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябин. гос. университет. Челябинск, 2002.
23. Образцов, П.И. Профессионально ориентированная технология обучения: особенности проектирования и конструирования // Альма матер (Вестник высшей школы). 2003. № 10. С. 14–17.
24. Самоукина, Н.В. Психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2003. 224 с.
25. Сапогова, Е.Е. Концепты и ориентиры современного психологического образования // Альма матер (Вестник высшей школы). 2003. № 10. С. 8–13.
26. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2003.
27. Смолкин, А.М. Методы активного обучения. М.: Высш. шк., 1991. 176 с.
28. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
29. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.
30. Шелкунова, Т.В. Раскрытие личностного потенциала студента посредством включения в личностно- и профессионально значимое обучение : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. «Педагогика и медицина в служении человеку» / гл. ред. С. Ю. Никулина; редкол. Е. А. Авдеева, Т. Ю. Артюхова, О. Н. Кучер [и др.]. Красноярск : КрасГМУ, 2016.

ГЛАВА 7. ФЕНОМЕН СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Процесс демократизации общественной жизни, обучения и воспитания требует ориентированного включения студентов в социально значимую творческую деятельность, создания оптимальных условий для их саморазвития и участия в решении всех вопросов вузовской жизни. В обществе и бизнес-среде формируется «социальный заказ» на подготовку в системе образования специалистов высокой квалификации, способных на инициативность, эффективную работу в коллективе, самостоятельные решения и отличающихся высоким чувством ответственности на любом уровне и в любом деле.

Организация студенческого самоуправления способствует решению важных проблем профессиональной подготовки современных специалистов: формированию общекультурных или универсальных, необходимых в любой сфере деятельности, и профессиональных (предметных) компетенций. Выпускник вуза согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования должен обладать не только знаниями в области будущей профессиональной деятельности, но и организаторскими умениями, готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе, способностью к саморазвитию, владеть культурой мышления. Активное участие в различных областях студенческой жизни помогает студентам вырабатывать эти универсальные навыки.

Необходимость развития студенческого самоуправления определяется также тем, что оно объединяет учебный процесс и внеучебное время, т.е. формирует в вузах модель единой социально-профессиональной среды, способствует дальнейшей успешной адаптации выпускников вузов к производственной и общественной деятельности. Студенческое самоуправление является эффективной формой совершенствования качества подготовки выпускников вузов, так как наряду с профессиональным становлением студентов позволяет развивать их творческую инициативу, ответственность, самостоятельность и социальную активность, помогает осознать социальную значимость своей будущей профессии.

Студенческое самоуправление можно рассматривать как особого рода социальный институт, который определяется как устойчивый комплекс формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, регулирующих различные сферы человеческой деятельности и организующих их в систему ролей и статусов, образующих социальную систему. Студенческое самоуправление – это инициативная, самостоятельная деятельность студентов по решению их жизненно важных вопросов.

В общем виде под самоуправлением понимается «автономное функционирование какой-либо организованной системы (подсистемы) адекватно решающей свои внутренние проблемы и отдельные вопросы, включающей исполнителей в процесс выработки решений» [3, с. 174].

И.Ф. Ежукова пишет: «Именно в организации вузовского самоуправления студент оказывается в условиях, максимально приближенных к реальной управленческой практике, к деятельности творческой, инновационной, моделирующей в основных чертах деятельность по реорганизации и преобразованию учебно-воспитательного процесса, всей социальной среды в собственном вузе» [5, с. 2].

Автор Н.А. Помелова определяет студенческое самоуправление как социальный институт, представляющий собой систему взаимосвязанных студенческих органов вуза, организующих учебную и внеучебную деятельность студентов, представительство их интересов в вузовских и иных органах власти, защищающих социальные интересы студенчества [18].

Исследователь А.Н. Овчинникова рассматривает студенческое самоуправление «как особого рода социальный институт, который определяется как устойчивый комплекс формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, регулирующих различные сферы человеческой деятельности и организующих их в систему ролей и статусов, образующих социальную систему» [12, с. 86].

Самоуправление в студенческом коллективе представляет собой динамичную систему, системообразующим фактором которой является общая цель деятельности. Источником развития самоуправления выступает противоречие между целями, процедурой их достижения и отношением к этому студентов. Форма разрешения этого противоречия – вовлечение студентов в реальные проблемные управленческие ситуации, интенсивную организаторскую деятельность, ее анализ.

Термин «студенческое самоуправление» (ССУ) в России впервые официально был использован в 1987 г. в документе «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране». В нем, в частности, говорилось, что «...вопросы творческого овладения профессией, улучшения воспитания в процессе учебы должны находиться в центре внимания комсомольских организаций учебных заведений, органов студенческого самоуправления» [14, с. 20]. При этом под ССУ понималась инициатива и самостоятельность коллективов учащихся, комсомольских и профсоюзных организаций вузов в решении всех вопросов студенческой жизни.

В рекомендациях Министерства образования РФ по развитию студенческого самоуправления в высших и средних специальных учебных заведениях РФ, изданных в 2002 г., студенческое самоуправление определяется как инициативная, самостоятельная деятельность студентов по решению жизненно важных вопросов по организации обучения, быта и досуга [15].

В Письме министра образования РФ от 14 июля 2003 «О развитии студенческого самоуправления в Российской Федерации» студенческое самоуправление рассматривается как особая форма инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой

молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив [17].

В письме Федерального агентства по образованию от 19.02.2007 сказано, что в целях дальнейшего совершенствования и повышения эффективности работы со студенчеством, усиления общественной составляющей в системе высшего профессионального образования, а также в связи с необходимостью подготовки молодых специалистов, имеющих помимо профессиональных управленческие и деловые навыки, необходимо активнее поддерживать и развивать в вузах органы студенческого самоуправления [16].

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» органы студенческого самоуправления являются обязательными для каждой образовательной организации. Пункт 6 статьи 26 Федерального закона гласит: «В целях учета мнения обучающихся и при принятии образовательной организацией локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы, по инициативе обучающихся создаются советы обучающихся (в профессиональной образовательной организации и образовательной организации высшего образования – студенческие советы)» [11, с. 13].

В современной научной постановке проблемы студенческого самоуправления выделяют три основных функциональных значения, а именно: одна из форм молодёжной политики в РФ; форма воспитательной работы в вузе; целенаправленная деятельность студентов.

Студенческое самоуправление как одна из форм молодёжной политики РФ проводится для консолидации студенческого общественного движения, наиболее полного использования потенциала студенчества в социально-экономических преобразованиях общества, решения студенческих проблем. В целях наиболее полного использования потенциала студенчества в социально-экономических преобразованиях общества, для решения проблем молодежи государством поддерживается и поощряется развитие студенческого самоуправления, создаются условия, способствующие самореализации студентов и решению вопросов в различных сферах студенческой жизни.

Так, центральной программой Российского Союза Молодежи является программа «Студенческое самоуправление», которая реализуется в России с 2006 г. и нацелена на создание условий для организации и обеспечения равных возможностей обучающихся на участие в управлении деятельностью профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования [19].

Целевая аудитория программы – студенты и аспиранты профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования, органы студенческого самоуправления, студенческие объединения, специалисты по работе со студенческой молодежью. Программа реализуется по следующим ключевым направлениям: методическая и информационная поддержка, образовательные и международные проекты,

федеральные, всероссийские, региональные и тематические школы актива.

Кроме этого, ежегодно Российский Союз Молодежи при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, Департамента государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи проводит Всероссийский конкурс на лучшую организацию деятельности органов студенческого самоуправления профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования, целью которого служит выявление лучших современных практик для их дальнейшей адаптации в органах студенческого самоуправления страны, а также привлечение внимания государства и общества к вопросам студенческого самоуправления.

В Красноярском крае с 2010 г. активно действует Красноярский научно-методический центр поддержки и развития студенческого самоуправления, основные задачи которого:

- выявление проблем и дефицитов в деятельности органов студенческого самоуправления в вузах;
- трансляция успешного опыта в области студенческого самоуправления (через публикацию научных и методических работ и проведение тематических семинаров);
- объединение лидеров студенческого самоуправления разных вузов г. Красноярска и Красноярского края;
- создание «горячей линии» по проблемам студенческого самоуправления;
- установление сотрудничества с экспертами в области студенческого самоуправления;
- разработка рекомендаций по развитию студенческого самоуправления для руководства вузов и их подразделений;
- разработка законодательных предложений по проблемам студенческого самоуправления для органов власти разных уровней [8].

С августа 2011 г. в крае осуществляется работа по гранту «PRO: студенческое самоуправление», поддержанному Государственной грантовой программой Красноярского края «Социальное партнёрство во имя развития» и направленному на пропаганду студенческого самоуправления в вузах и ссузах Красноярского края. В рамках проекта реализуются три ключевых направления деятельности.

Первое направление – комплексный мониторинг вузов и ссузов Красноярского края с целью выявления стабильно и эффективно действующих органов студенческого самоуправления. Второе направление – социальная реклама в вузах и ссузах Красноярского края для информирования студентов о преимуществах и возможностях студенческого самоуправления. Третье направление проекта – просвещение студентов, ознакомление с существующими моделями организации студенческого самоуправления и основами деятельности в этой сфере.

Студенческое самоуправление как одна из форм воспитательной работы

вуза направлено на формирование всесторонне развитой, творческой личности с активной жизненной позицией, на подготовку современных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда.

Сегодня студенческое самоуправление в каждом конкретном вузе имеет соответствующую форму, свои направления деятельности. В практике реализации отмечается многообразие видов органов студенческого самоуправления, сложившееся на современном этапе в образовательных учреждениях Российской Федерации. Это студенческие советы и комитеты, студенческие профсоюзные организации, молодежные общественные организации, научные общества, движение студенческих отрядов, клубы по интересам, творческие объединения, студенческие советы в общежитиях и др.

Среди основных факторов, влияющих на эффективность работы студенческого самоуправления в современном вузе, можно выделить следующие: социальная среда вуза; иерархия ценностей студента и место в ней социальной активности и добровольческих инициатив; организационная структура студенческого самоуправления, особенности её функционирования и развития в конкретном вузе; роль студенчества и студенческого самоуправления в реализации стратегии развития вуза.

Воспитательная система, построенная на основе студенческого самоуправления, способствует приобретению студентами компетенций сначала исполнительской, а затем и организаторской деятельности, формирует их управленческий потенциал. Вуз фактически работает и на будущее тех организаций, фирм и предприятий, где будут трудиться его выпускники. Ведь через них привносятся туда «ростки» самодеятельности, самоорганизации, самоуправления.

Студенческое самоуправление как целенаправленная деятельность студентов зарождается внутри студенчества, по его инициативе (с исключениями), им же реализуется. В этом ракурсе очень часто в уставах, конвенциях, резолюциях, положениях и других документах систему студенческого самоуправления рассматривают как особую форму инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодёжи, развитие её социальной активности.

Целью студенческого самоуправления является создание условий, способствующих самореализации студентов в творческой и профессиональной сфере и решению вопросов в различных областях студенческой жизни.

В инструктивном письме Федерального агентства по образованию «О студенческом самоуправлении» от 19 февраля 2007 г. указывается: «Органами студенческого самоуправления являются выборные органы действующих форм студенческого самоуправления (советы, комитеты, бюро и др.). Система студенческого самоуправления формируется обучающимися самостоятельно с учетом особенностей образовательного учреждения и сложившихся традиций. Органы управления образовательного учреждения обязаны содействовать

развитию системы студенческого самоуправления и координировать ее работу» [16, с. 11].

Признаки студенческого самоуправления:

1. *Системность* – совокупность элементов, находящихся в определённых взаимоотношениях и связях между собой и образующих определённое единство.

2. *Автономность* – относительная независимость студенческого самоуправления в постановке целей и задач деятельности коллектива, разработке её основных направлений; возможность формировать позицию, характеризующуюся независимостью и самостоятельностью в выборе мотивации деятельности, её целей, средств достижения, стиля осуществления.

3. *Иерархичность*, которая отображается в упорядоченности деятельности органов студенческого самоуправления, структурных подразделений вуза, общественных студенческих формирований, установлении между ними взаимосвязей, разделении полномочий, степени ответственности и т.д.

4. *Связи с внешней средой*, выражающиеся во взаимодействии с органами управления вуза, преподавательским корпусом, хозяйственными службами, с другими образовательными учреждениями, общественными и государственными организациями, различными формами студенческой самодеятельности (клубы по интересам, общественные студенческие организации, спортивные секции и другие общественные и структурные формирования вуза).

5. *Наличие органов самоуправления*, выражающееся в создании на каждом уровне иерархии студенческого самоуправления его органов: советов учебных групп (треугольников), советов факультетов, студенческих деканатов, студенческих советов, учебно-воспитательных студенческих комиссий, советов клубов по интересам, штабов студенческих отрядов, советов общежитий и т.д.

6. *Самодеятельность*, которая предполагает творческую активность в осуществлении управленческих функций (планировании деятельности, организации, мотивировании участников, контроле и руководстве), включённость в процессы разработки и исполнения принятых решений.

7. *Целенаправленность*, которая предполагает способность органа студенческого самоуправления ставить цели собственной деятельности и развития, соотносить их с ключевыми целями образовательного учреждения, государственной молодёжной политики; чёткое осознание желаемых результатов, умение видеть оптимальные пути достижения целей.

8. *Выборность* – право избирать и быть избранным в органы студенческого самоуправления.

В Российской Федерации в настоящее время выработаны четыре основные формы студенческого самоуправления:

- общественное объединение студентов данного образовательного учреждения;

- общественный орган, выполняющий функции студенческого самоуправления (статус органа определяется приказом ректора или договором);
- профсоюзная организация студентов, выполняющая функции органа студенческой деятельности;
- отделение муниципальной, региональной, межрегиональной, общероссийской общественной организации, заключившей договор с образовательным учреждением [19, с. 17].

В Концепции развития студенческого самоуправления в Российской Федерации рассматриваются три основных его функциональных предназначения, а именно: студенческое самоуправление как реальная форма студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью; студенческое самоуправление как средство (ресурс) социально-правовой самозащиты; студенческое самоуправление как условие реализации творческой активности и самодеятельности в учебно-познавательном, научно-профессиональном и культурном отношениях.

Основными целями деятельности студенческого самоуправления являются:

- 1) защита и представление прав и интересов студентов;
- 2) содействие студентам в решении образовательных, социально-бытовых и прочих вопросов, затрагивающих интересы студентов;
- 3) привлечение студентов к решению всех вопросов, связанных с подготовкой высококвалифицированных специалистов, соответствующих требованиям, предъявляемым к современным специалистам и организаторам;
- 4) создание условий для развития чувства социальной ответственности молодежи, участие в решении актуальных проблем российского общества;
- 5) сохранение и развитие демократических традиций студенчества;
- 6) содействие органам управления в решении образовательных и научных задач, организации образовательного и воспитательного процесса, а также досуга и быта студентов [7].

Таким образом, можем сделать вывод, что студенческое самоуправление представляет собой особую форму организации жизни и деятельности студенческого коллектива, которая позволяет ему принимать участие в разработке и принятии решений и обеспечивать необходимые для этого условия. Именно такая форма создает возможность успешного функционирования коллектива студентов, использования потенциала каждого его члена в процессе достижения определенных целей; создания условий, способствующих самореализации студентов в творческой и профессиональной сфере; формирования активной жизненной позиции, навыков в управлении общественными делами, способности принимать решения и нести за них ответственность.

Главная цель Студенческого совета факультета педагогики и психологии ЛПИ – филиала СФУ – координирование работы органов студенческого самоуправления на факультете и в студенческих группах.

Указанная цель достигается посредством решения следующих задач:

- оказывать помощь деканату факультета, профессорско-преподавательскому составу в организации учебно-воспитательного процесса, быта и внеучебной деятельности студентов;
- формировать у студентов ответственное и творческое отношение к учебной и общественной деятельности;
- способствовать самореализации студентов посредством их включения в различные виды внеучебной деятельности;
- осуществлять студенческое самоуправление на факультете.

Студенческий совет возглавляется Председателем совета и включает в себя следующие секторы: культурно-массовый; информационно-аналитический; спортивно-оздоровительный; волонтерский и оформительский.

Деятельность культурно-массового сектора предусматривает организацию и руководство творческими группами студентов по подготовке и проведению факультетских и институтских праздников и вечеров, активно привлекая студентов к самоорганизации их досуга, раскрывая их таланты и творческие возможности.

Основными направлениями деятельности информационно-аналитического сектора являются организация и проведение анкетирования студентов по различным вопросам, обработка и доведение до сведения студентов полученной информации; оформление информационного стенда факультета педагогики и психологии, поиск информации о студенческих грантах и проектах и доведение ее до студентов, подготовка информации о жизни факультета для сайта института.

Деятельность волонтерского сектора предполагает развитие волонтерского движения на факультете, проведение различных социальных акций, благотворительных мероприятий; осуществление профориентационной работы со школьниками города и района в составе агитбригады по профориентации; разработку и реализацию социальных проектов совместно с социально-реабилитационным центром для несовершеннолетних, Молодежным центром г. Лесосибирска и другими учреждениями.

Спортивно-оздоровительный сектор занимается организацией команд факультета для участия в различных институтских и городских спортивных соревнованиях, способствует пропаганде здорового образа жизни и привлечению студентов к занятиям спортом.

Оформительский сектор занимается разработкой и реализацией проектов по художественному оформлению вечеров и праздников, подготовкой праздничных объявлений о событиях и праздниках факультета и вуза, курирует выпуски стенных газет по определенной тематике; организует фотовыставки и конкурсы плакатов.

Студенческое самоуправление на факультете педагогики и психологии выступает механизмом самореализации студентов в воспитательном процессе, является благоприятной средой для реализации возможностей и способностей

студентов, служит активной формой организации их жизнедеятельности.

Нами было проведено экспериментальное исследование для составления обобщенного психологического портрета студента – представителя студенческого самоуправления. В экспериментальном исследовании принимали участие 32 студента – члены Студенческого совета факультета педагогики и психологии ЛПИ – филиала СФУ.

Мы предположили, что ведущими характеристиками студента – представителя студенческого самоуправления будут являться: коммуникативные и организаторские склонности; лидерские качества; готовность к риску; потребность в достижении успеха; ориентированность на дело и на общение; творческий потенциал; адекватная самооценка; волевые качества; самоэффективность; ориентация на дело и общение.

В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1) В.В. Сиявского и Б.А. Федоришина; тест «Лидер ли Вы?»; шкала оценки потребности в достижении; шкала самоэффективности (авт. Р. Шварцер, М. Ерусалем); методика «Самооценка волевых качеств личности»; методика «Оценка уровня творческого потенциала личности»; тест определения самооценки личности С.А. Будасси; опросник для оценки мотивации достижения успеха; методика диагностики уровня личностной готовности к риску («PSK» Шуберта); ориентационная анкета Б. Басса.

Диагностика уровней развития организаторских и коммуникативных склонностей членов Студсовета осуществлялась по методике КОС-1 (авт. В.В. Сиявский, Б.А. Федорин). Уровни развития организаторских склонностей членов Студсовета представлены на рис. 7.1.

Исходя из диагностических результатов, можем заключить, что 17 % членов Студсовета фПиП обладают очень высоким уровнем развития организаторских склонностей. Они инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, любят организовывать разные мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает.

У 44 % студентов выявлен высокий уровень организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, занимаются общественной деятельностью и делают это не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации.

Для 26 % членов Студсовета фПиП характерен средний уровень развития организаторских склонностей. Они отстаивают своё мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

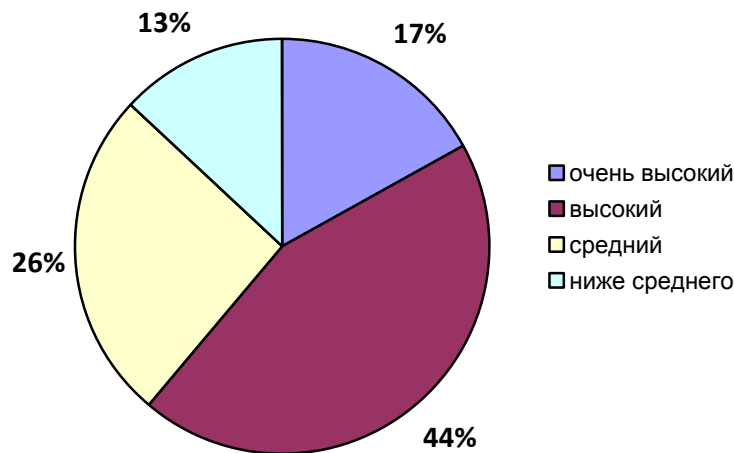


Рис. 7.1. Уровни развития организаторских склонностей членов Студсовета фПиП

У 13 % респондентов уровень развития организаторских склонностей ниже среднего. Они не отстаивают своего мнения, проявление собственной инициативы в общественной деятельности снижено, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Уровни развития коммуникативных склонностей членов Студсовета представлены на рис. 7.2.

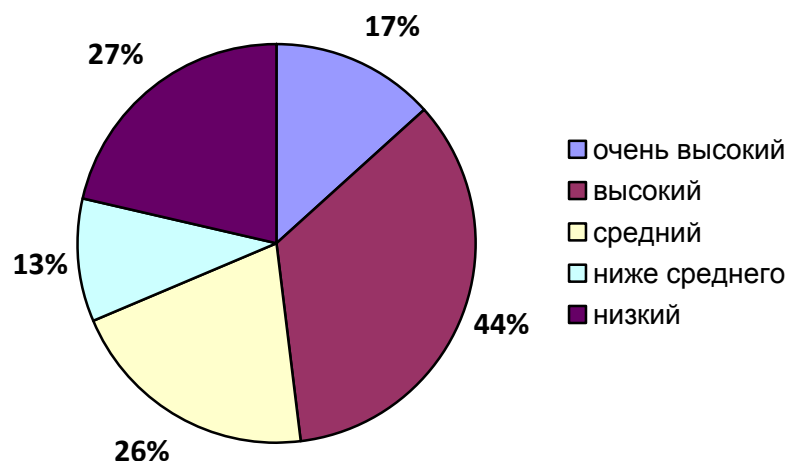


Рис. 7.2. Уровни развития коммуникативных склонностей членов Студсовета фПиП

Проанализировав диагностические данные, можем отметить, что для 17 % членов Студсовета фПиП характерен очень высокий уровень коммуникативных склонностей. Они испытывают потребность в общении и активно стремятся к нему, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе.

Высокий уровень развития коммуникативных склонностей присущ 44 % студентов. Они быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, проявляют инициативу в общении.

Для 26 % студентов характерен средний уровень развития коммуникативных склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не

ограничивают круг своих знакомств, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

У 13 % респондентов уровень развития коммуникативных склонностей ниже среднего. Они чувствуют себя скованно в новом коллективе, испытывают трудности в установлении контактов с людьми, плохо ориентируются в незнакомой ситуации. 27 % членов Студсовета фПиП характеризуются низким уровнем развития коммуникативных склонностей.

Степень выраженности лидерства у членов Студенческого совета факультета педагогики и психологии отражена на рис. 7.3.

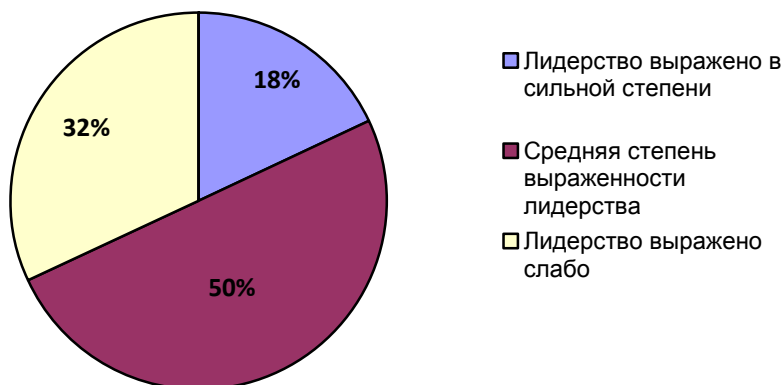


Рис. 7.3. Выраженность лидерства у членов Студсовета фПиП

По результатам обследования студентов по тесту «Лидер ли Вы?» было выявлено, что у 50 % членов Студсовета степень выраженности лидерства средняя. Эти студенты способны контролировать себя и ситуацию в группе, они рационально мыслят, поэтому группа прислушивается к их мнению, однако не всегда способны взять на себя ответственность.

У 32 % респондентов лидерство выражено слабо. Они предпочитают идти за кем то, нежели вести за собой, своё мнение часто оставляют при себе, следуют решению большинства или указанию руководителя.

Только у 18 % выборки диагностирована сильная степень выраженности лидерства. Эти студенты характеризуются самостоятельностью, высоким уровнем ответственности, социальной активностью и мобильностью. Они способны вести за собой группу, принимать и приводить в действия решения, их мнение считается авторитетным.

Исходя из полученных диагностических данных, мы можем сделать вывод о том, что членами Студенческого совета являются не только лидеры как формальных, так и неформальных групп, но и просто студенты с активной жизненной позицией, стремящиеся к благоустройству различных сфер жизни студента.

Показатели уровня готовности к риску студентов – членов Студенческого совета факультета педагогики и психологии отражены на рис. 7.4.

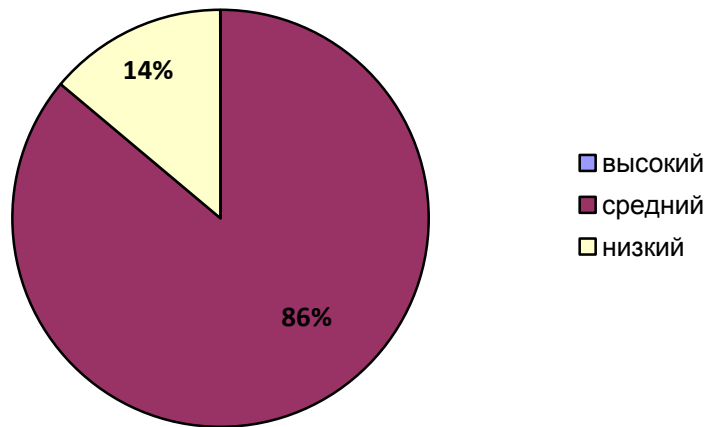


Рис. 7.4. Уровень готовности к риску у членов Студсовета фПиП

В результате диагностического обследования студентов нами было выявлено, что для 86 % членов Студсовета фПиП характерен средний уровень готовности к риску. Следовательно, большинство студентов склонны принимать взвешенные решения, не надеясь исключительно на удачный исход событий. У 14 % респондентов выявлен низкий уровень готовности к риску; они слишком осторожны, что зачастую мешает им принять решение или проявить инициативу.

Уровни развития творческого потенциала членов Студсовета фПиП представлены на рис. 7.5.

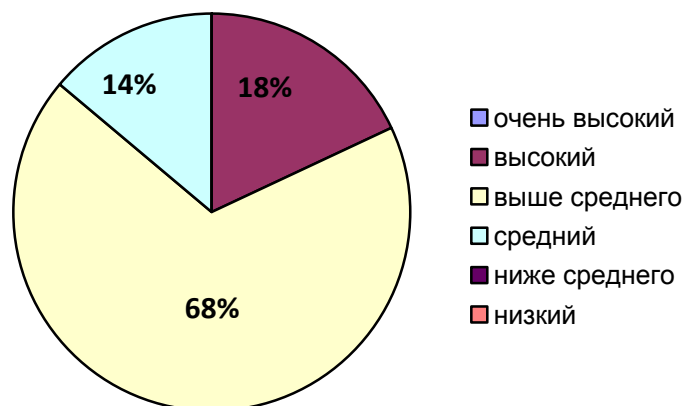


Рис. 7.5. Уровни развития творческого потенциала членов Студсовета фПиП

Результаты обследования студентов по тесту «Оценка уровня творческого потенциала личности» позволяют нам сделать вывод, что большинство членов Студсовета фПиП – 68 % – обладают уровнем развития творческого потенциала выше среднего. Для них характерно внимательное, творческое отношение к работе, исполнительность, а также умение хорошо спланировать деятельность.

Для 18 % студентов характерен высокий уровень развития творческого потенциала. Эти студенты инициативны, мобильны, креативны, энергичны, компетентны в своей области деятельности.

У 14 % членов Студсовета выявлен средний уровень развития творческого потенциала. Они генерируют идеи, демонстрируют творческую интуицию, но это служит лишь средством достижения более важных потребностей.

Диагностическое обследование членов Студсовета факультета педагогики и психологии по методике «Самооценка волевых качеств личности» позволило установить уровень развития таких качеств, как целеустремленность, смелость и решительность, настойчивость и упорство, инициативность и самостоятельность, самообладание и выдержка. Диагностические результаты по тесту «Самооценка волевых качеств личности» отображены на рис. 7.6.

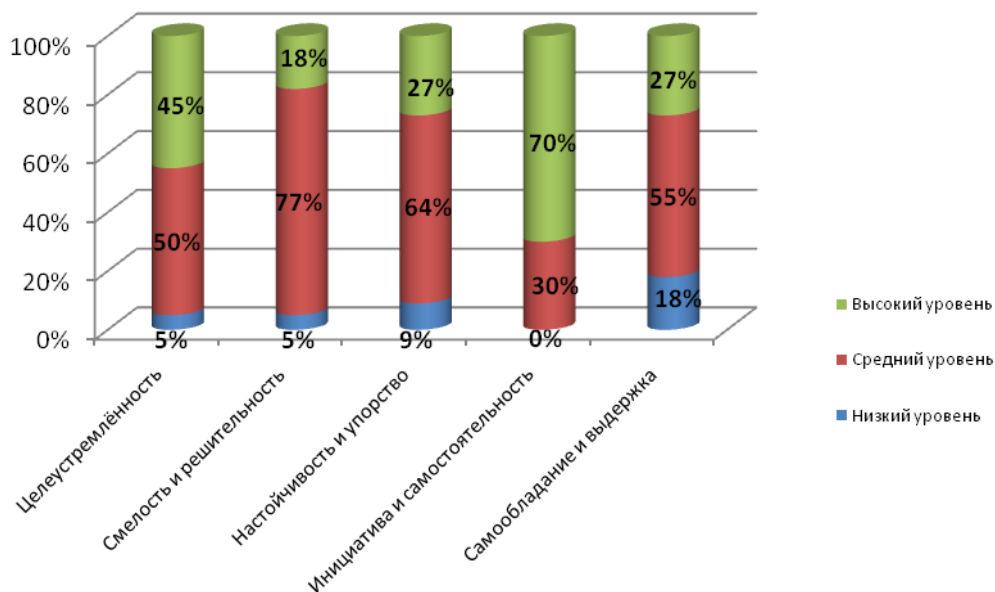


Рис. 7.6. Уровни выраженности волевых качеств у членов Студсовета фПиП

Высокий уровень выраженности целеустремленности показали 45 % членов Студсовета фПиП; средний уровень характерен для 50 % респондентов; низкий уровень целеустремленности свойствен 5 % студентов.

Высокий уровень проявления смелости и решительности диагностирован у 18 % студентов, средний – у 77 % испытуемых, низкий – у 5 % респондентов.

Высокий уровень настойчивости и упорства выявлен у 27% членов Студсовета; средний уровень диагностирован у 64% исследуемых; низкий уровень характерен для 9% респондентов.

Высокий уровень выраженности инициативы и самостоятельности выявлен у 70 % респондентов, средний – у 30 % студентов. Это значит, что члены Студсовета в большей степени проявляют инициативу и самостоятельность, что очень важно для эффективной работы Студенческого совета в целом.

Для 27 % студентов свойствен высокий уровень выраженности самообладания и выдержки; у 55 % испытуемых данные волевые качества

проявляются в средней степени; 18% респондентов присущ низкий уровень самообладания и выдержки.

Проанализировав данные методики «Самооценка волевых качеств личности», мы пришли к выводу, что в большинстве своем представители Студенческого совета целеустремлённые, смелые и решительные, настойчивые и упорные, инициативные и самостоятельные и часто проявляют данные волевые качества, что в целом позволяет им эффективно выполнять свою деятельность.

Результаты обследования студентов по тесту «Определение самооценки личности» представлены на рис. 7.7.

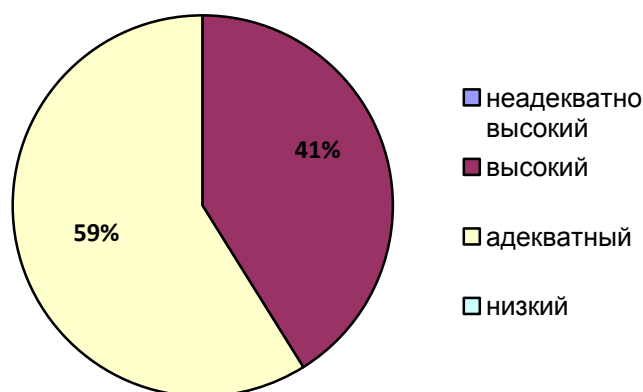


Рис. 7.7. Уровни самооценки членов Студсовета фПиП

Исходя из диагностики самооценки членов Студенческого совета педагогики и психологии, можем отметить следующее. У 41 % студентов выявлен высокий уровень самооценки. Эти ребята заслуженно ценят и уважают себя, довольны собой; но иногда переоценивают свои возможности.

Адекватный уровень самооценки характерен для 59 % участников исследования. Они правильно соотносят свои возможности и способности, достаточно критически относятся к себе, стремятся реально смотреть на свои неудачи и успехи, стараются ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле.

Уровни самоэффективности членов Студенческого совета факультета педагогики и психологии, выявленные с помощью методики Р. Шварцера и М. Ерусалема, изображены на рис. 7.8.

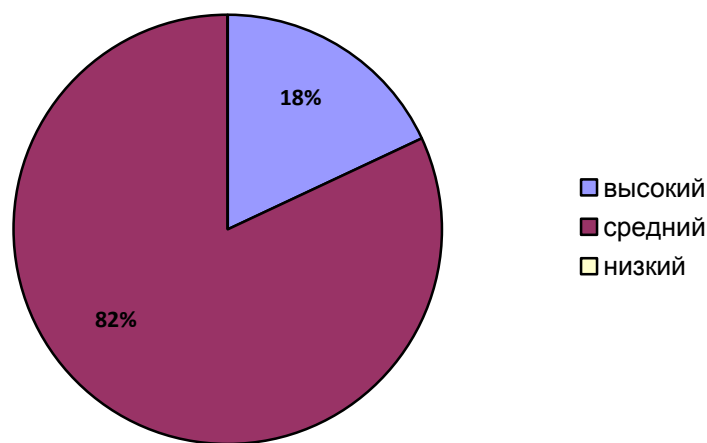


Рис. 7.8. Уровни самооэффективности членов Студсовета фПиП

Можем отметить, что большая часть членов Студсовета (82 %) обладает средним уровнем самооэффективности; им для веры в успех нужна поддержка и одобрение окружающих. У 18 % студентов уровень эффективности высокий; они верят в собственные возможности и успех, что, безусловно, отражается на эффективности их деятельности.

Результаты диагностики мотивации достижения успехов у членов Студенческого совета факультета педагогики и психологии отражены на рис. 7.9.

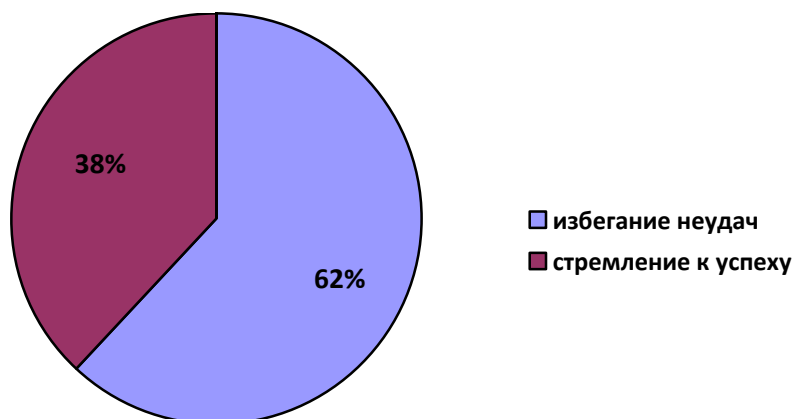


Рис. 7.9. Результаты обследования студентов по опроснику для оценки мотивации достижения успехов

В ходе обследования членов Студенческого совета фПиП было выявлено, что у 62 % испытуемых доминирует стремление к избеганию неудач. И только у 38 % студентов выявлено доминирование стремления к успеху.

Данное соотношение не является выгодным для рассматриваемой группы, так как это свидетельствует о нежелании студентов рисковать, выходить из зоны комфорта, хотя это иногда и необходимо для отстаивания своих позиций, принятия лучшего решения.

Результаты диагностики уровня потребности в достижениях представлены на рис. 7.10.

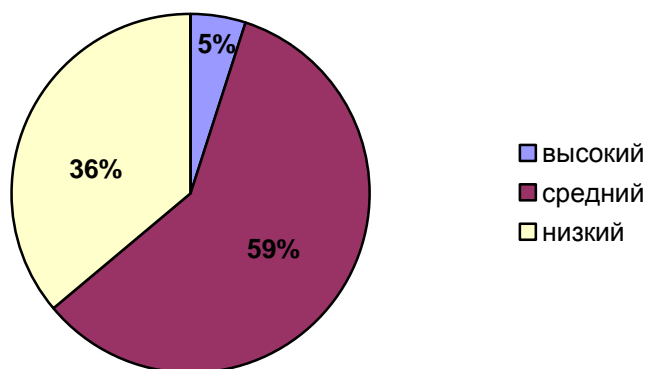


Рис. 7.10. Результаты оценки потребности в достижениях членов Студсовета фПиП

Низкий уровень потребности в достижениях выявлен у 5 % членов Студсовета фПиП; 59 % студентов обладают средним уровнем потребности в достижении; для 36% респондентов характерен высокий уровень, они стремятся к улучшению результатов своей деятельности, не удовлетворяясь уже достигнутым, настойчивы в достижении своих целей.

Результаты обследования студентов по ориентационной анкете Б. Басса отражены на рис. 7.11.

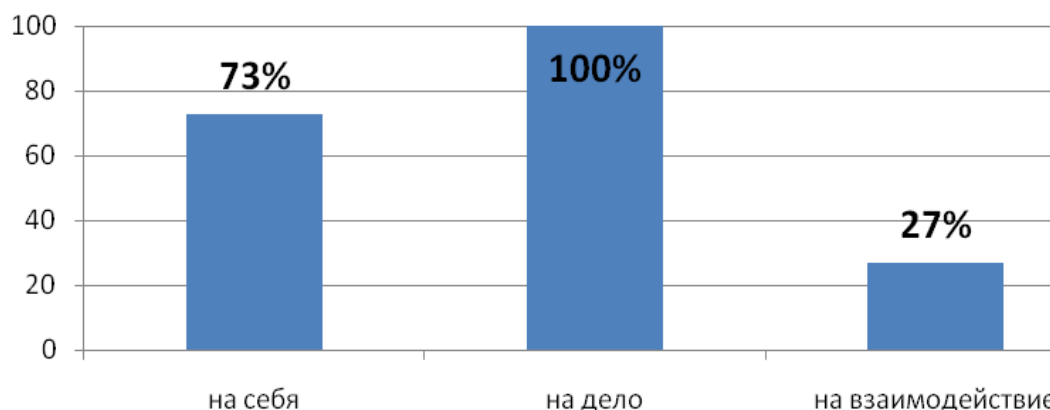


Рис. 7.11. Результаты диагностики членов Студсовета фПиП по ориентационной анкете Б. Басса

Исходя из полученных диагностических данных, можем отметить, что все члены Студенческого совета факультета педагогики и психологии (100 %) ориентированы на дело. Деловая направленность отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями. Обычно эти студенты стремятся сотрудничать с коллективом и добиваются наибольшей продуктивности группы, а поэтому стараются доказать свою точку зрения, которую считают полезной для выполнения деятельности. 73 % студентов ориентированы и на себя. Их личная направленность создает преобладание мотивов собственного благополучия,

стремление к личному первенству, престижу. В работе прежде всего они видят возможность удовлетворить свои притязания вне зависимости от интересов других студентов. 27 % членов Студсовета фПиП ориентированы на взаимодействие. Эти студенты стараются сотрудничать друг с другом, чтобы достичь конкретных результатов, однако многие делают это ради собственного самоудовлетворения. Для них характерна потребность в общении, стремление поддерживать хорошие отношения с товарищами. Они проявляют интерес к совместной деятельности, хотя могут и не способствовать успешному выполнению задания, их фактическая помощь может быть минимальной.

Таким образом, сопоставив диагностические результаты студентов по всем методикам, можно сделать следующий вывод. Психологический портрет студента – представителя Студенческого совета факультета ПиП ЛПИ – филиала СФУ включает в себя следующие характеристики: высокий уровень организаторских и коммуникативных склонностей; средняя степень выраженности лидерства; средний уровень готовности к риску; уровень творческого потенциала выше среднего; средний уровень выраженности таких волевых качеств как целеустремлённость, смелость и решительность; настойчивость и упрямство; самообладание и выдержка; высокий уровень инициативности и самостоятельности; адекватная самооценка; средний уровень самоэффективности; стремление к успеху; средний уровень потребности в достижении; ориентация личности на дело и на себя.

Обобщая результаты нашего экспериментального исследования, мы можем заключить, что представитель студенческого самоуправления (в частности, член Студенческого совета факультета педагогики и психологии ЛПИ – филиала СФУ) является хорошим организатором, способным находить общий язык с окружающими их людьми, проявляющим лидерские качества. Решения он принимает взвешенные, хорошо обдуманные. Для него характерно внимательное, творческое отношение к работе, исполнительность, а также умение хорошо спланировать деятельность. Он инициативный, самостоятельный, целеустремлённый, смелый и решительный, а также настойчивый и упрямый. Член студенческого совета уверен в себе, верит в свой успех, но иногда ему требуется поддержка и одобрение его деятельности. Он стремится к достижениям, хотя нередко делает это ради себя, стремясь к личному первенству (рис. 7.12).

Становление в России гражданского общества ориентирует высшее образование на формирование профессионально и социально компетентной, конкурентоспособной личности, способной к творчеству и самоопределению в условиях динамично меняющегося мира. Демократизация общественной жизни, системы образования, процессов обучения и воспитания требует продуктивного включения студентов в социально значимую творческую деятельность, создания оптимальных условий для их саморазвития и участия в управлении вузом, принятии решений во всех вопросах вузовской жизни.



Рис. 7.12. Психологический портрет члена Студенческого совета – представителя студенческого самоуправления

По мнению Т.Ю. Баландиной, самоуправление есть особая форма инициативной, активной, самостоятельной деятельности социального субъекта (личность, социальная общность, группа, общество), его включения в процессы принятия и практической реализации решений по вопросам его жизнедеятельности [1].

Функция принятия решения является предметом изучения двух наук – теории управления, и психологии. Это в равной мере и организационно-экономическая проблема и психологическая. Многие специалисты в области менеджмента и психологии управления полагают, что функция принятия управленческих решений наиболее существенный элемент среди разных аспектов работы руководителя.

Как указывает Л.В. Деркачева, принятие решения – это пусковой механизм в психологической структуре действия, означающий переход от анализа ситуации к практическому действию, которое осуществляется в соответствии с планом [4].

Принятие решения – это сложный мыслительный процесс, который предполагает осознание проблемы, постановку адекватной цели и выбор

средств для реализации данной цели. Процесс выработки решения закономерно проходит через несколько стадий. Число их варьируется согласно представлениям различных авторов, однако внутренняя логика и последовательность этапов, в общем, сохраняется (рис. 7.13).

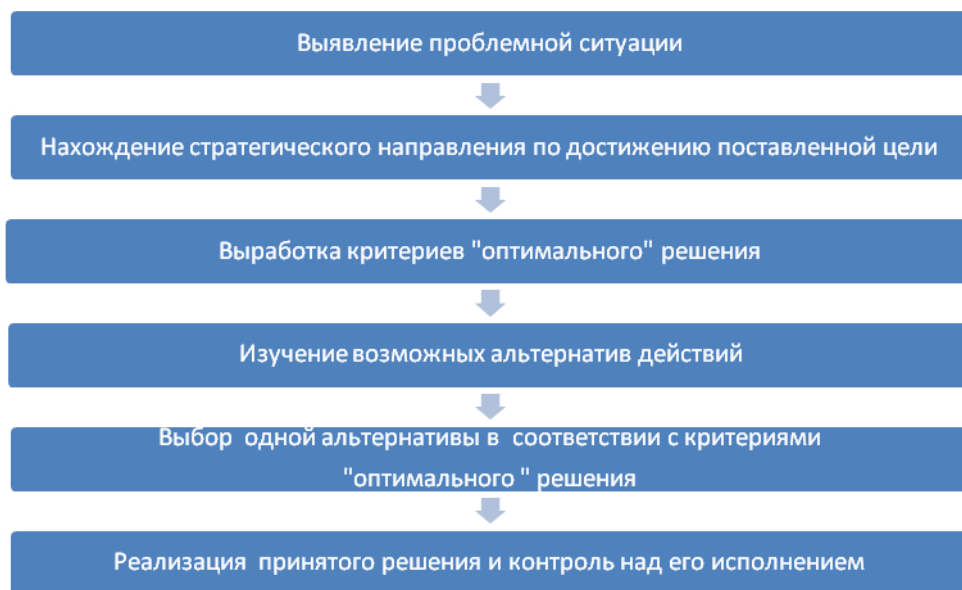


Рис. 7.13. Этапы принятия решения

Начало процесса выработки решения определяется характером проблемной ситуации, которую невозможно разрешить стандартными и привычными способами. После осознания данного факта следует затормозить естественное решение «хвататься» за первую приходящую в голову возможность разрешить проблему. Во-первых, далеко не всегда первая мысль самая удачная, а во-вторых, нужно сначала уточнить стратегию движения. Следующий этап – выработка критериев оптимального решения, что «отсекает» ряд внешне привлекательных, но невыгодных решений. После этого идет накопление и рассмотрение возможных альтернатив и сравнение их с признаками «идеального» решения. Заключительный этап – реализация решения и контроль за его внедрением в жизнь [10].

Существуют различные подходы к типологии решений. Одна из классификаций разделяет их интуитивные, основанные на суждениях и рациональные решения. Интуитивные решения отличаются тем, что в них слабо представлены те этапы, которые были рассмотрены выше, в частности, этап осознанной оценки – «взвешивания» альтернатив. Решение, основанное на суждениях, – это выбор, обусловленный знаниями и прошлым опытом. В отличие от них рациональные решения не имеют непосредственной опоры только на прошлый опыт как на «здоровый смысл», а принимаются на основе последовательности аналитических процедур [9].

Как указывают специалисты в области психологии управления, работа по принятию решений включает, по меньшей мере, три основных составляющих:

- личностную (соотнесение целей принимающего решение руководителя с целями организации, а также с учетом интересов конкретных групп);
- процедурную (определение текущего состояния конкретной проблемы, определение степени последующих изменений, а также разработка мероприятий по преодолению разрыва между ними);
- технологическую (определение результата и его показателей, прогнозирование последствий риска, поиск ресурсов и т.п.) [21].

Управленческой практике известно принятие двух видов решений: индивидуальных и коллективных. Виды принимаемых решений определяются характером решаемой проблемы. При решении сложных комплексных проблем, связанных с действием человеческого фактора (управление персоналом, комплектование малых групп, кадровые задачи и т.д.), обычно используются коллективные решения. При решении задач, связанных с технико-технологической стороной функционирования производства, часто достаточно бывает индивидуальных решений. В контексте проблемы студенческого самоуправления нас в большей степени интересуют коллективные решения.

Коллективные решения принимаются в группах. В некоторых случаях, связанных с характером решаемых проблем, коллективное принятие решения может оказаться более эффективным по сравнению с индивидуальным. В коллективе легче преодолеваются стереотипы мышления. В этом случае возникает новое решение, и участники его не боятся идти на риск, исходя из положительной коллективной мотивации достижения успеха.

Цель коллективного принятия решений – рождение новых идей, способов решения. Положительную коллективную мотивацию и творческий коллективный потенциал позволяет реализовать метод мозгового штурма, направленный на создание творческой дискуссии, преодоление инерционности мышления.

Коллективный поиск решения управленческой задачи позволяет рассмотреть гораздо больше возможных вариантов решения. В результате появляется большая вероятность нахождения оптимального способа решения управленческой задачи.

В коллективном решении имеет место более адекватное отражение существа решаемой проблемы. По сложным проблемам групповые (коллективные) оценки ближе к истине, чем индивидуальные.

Единство мнений, к которому приходят в результате выработки коллективного решения, представляет собой положительный мотивационный фактор как для эффективной деятельности каждого члена коллектива отдельно, так и для коллектива в целом. Согласие способствует выбору оптимального решения. Противоречивые мнения обычно приводят к росту нервно-психического напряжения, конфликтам, имеющим отрицательные последствия для личности и реализации принимаемого решения [10].

Таким образом, можем отметить, что преимущество группового принятия решения заключается в лучшем понимании существа проблем и путей их решения, в более быстром и «гладком» воплощении принятых решений в практическую деятельность, в эффективном взаимодействии, в установлении атмосферы сотрудничества, в росте самосознания, самоутверждении членов коллектива, в возможности оптимально совместить цели индивидуума и группы в целом.

Отечественный исследователь в области психологии управления и менеджмента В.А. Смирнов отмечает, что практически каждое управленческое решение отражает индивидуальность его инициатора и систему его ценностей. Роль человеческого фактора проявляется в двух аспектах: влияние личностных характеристик на процесс разработки управленческого решения и личностные оценки уже существующего решения. Автор указывает, что на принятие решений особенно влияют следующие характеристики:

1. Готовность к риску (осознание опасности потерь при принятии решения).

2. Мотивация достижения, потребность в достижении (степень заинтересованности в принятии тех или иных решений и желание достичь положительного результата).

3. Деловые качества: ориентация на работу, интерес к работе, инициативность, ответственность, работоспособность, активность, настойчивость, упорство, готовность учиться и осваивать новый опыт, умение договариваться и искать взаимный компромисс при принятии решения.

4. Особенности мышления (творческие способности, логика, скорость мышления, пространственное мышление и пр.).

5. Личностные особенности (тревожность, уровень самооценки и пр.).

6. Ценности и установки, лежащие в основе приоритетов, предрасположенность к конкретным действиям.

7. Этические принципы, которых придерживается руководитель (справедливость, честность, внимание к людям и пр.) [20, с. 124].

Студенческое самоуправление – сложная, многоуровневая система. Оно не является изолированным и взаимодействует со всеми, кто так или иначе связан с вузом. Поэтому эффективная деятельность студенческого самоуправления требует участия в ней студентов не просто заинтересованных, но и обладающих определённым набором характеристик, которые позволяют выполнять цели, задачи и функции студенческого самоуправления качественно, оперативно и согласованно, охватывать своей деятельностью разные сферы жизни вуза.

Деятельность студенческого самоуправления предполагает личную и коллективную ответственность за принимаемые решения и их выполнение. Это требование реализуется наиболее успешно, если учитываются возможности, мотивы и потребности участия студентов в самоуправлении, уровень их готовности к выполнению управленческих функций. Чем выше уровень готовности к выполнению управленческих функций, потребности в деятель-

ности студенческого самоуправления, тем добросовестнее относятся обучающиеся к принимаемым решениям, тем добросовестнее их выполняют.

В своей реальной работе представителям студенческого самоуправления приходится принимать множество решений, которые касаются самых различных сфер их деятельности. Иногда ошибки в этом процессе могут быть легко исправлены, но иногда они могут оказаться фатальными для их деятельности. Однако хотя все понимают, что эффективная работа студенческого самоуправления немыслима без умения принимать качественные решения, этому умению студенты – представители студенческого самоуправления, как правило, не обучены. На наш взгляд, обучение принятию решений представителей студенческого самоуправления возможно посредством психологического тренинга.

Психологический тренинг – это область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы.

По мнению одного из ведущих специалистов по тренингам в нашей стране Т.В. Зайцевой, тренинг – это «один из методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, метод развития способностей, разнообразных психических структур и личности в целом» [6, с. 38].

Другой автор, И.В. Вачков определяет групповой психологический тренинг как «совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития» [2, с. 88].

Специфическими чертами психологического тренинга являются: наличие постоянного состава группы; присутствие группового тренера, имеющего концепцию тренинга; наличие цели тренинга; четкая пространственно-временная организация; соблюдение общегрупповых норм; использование активных методов работы; ориентация на внутригрупповые процессы; наличие обратной связи; атмосфера психологической безопасности; наличие креативной среды.

В настоящее время тренинговая работа широко используется в семейных консультациях (для подбора будущих семейных пар, улучшения супружеских и родительно-детских отношений); в детских учреждениях (для развития когнитивных процессов и обучаемости, приобретения новых умений и навыков, повышения коммуникативной компетентности); на промышленных и коммерческих предприятиях (для развития профессиональных умений и навыков); в службах занятости (для помощи в выборе профессии и социальной адаптации); в лечебных учреждениях (при работе с депрессивными больными; с людьми, имеющими зависимости; с теми, кто страдает неврозами, психозами; с людьми, пережившими стрессы, утрату или чувство изоляции); в вузах (для личностного роста студентов, сплочения группы, развития навыков принятия решений и др.).

Нами была разработана и апробирована программа психологического тренинга, направленного на развитие умений принятия решений у представителей студенческого самоуправления. Приведем краткое содержание данного тренинга.

Цель тренинга – развитие умений принятия решения и осуществления контроля его выполнения, а также обучение умениям принятия и осуществления решения в команде.

Задачи:

1. Сформировать у участников тренинга системное представление о теории принятия решений.

2. Способствовать развитию практических навыков осознанного принятия эффективных личностных и деловых (управленческих) решений.

Условия проведения: тренинг рассчитан на 12 занятий длительностью 1,5-2 часа каждое. Оптимальное количество участников тренинга 15-20 человек.

Структура занятий:

1. Приветствие. Назначение: представление себя, приветствие участников. Выявление ожиданий от занятия. Самочувствие на данный момент.

2. Основная часть. Назначение: динамические упражнения, направленные на синхронизацию группы, создание доброжелательной, безопасной, непринуждённой атмосферы, способствующей организованному и оперативному принятию решения.

3. Заключительная часть. Назначение: получить ответы на вопросы: что сейчас чувствуешь? Что нового выяснил? Пожелания себе, группе. Прощание.

Принципы организации тренинга:

1) общение по принципу «здесь и теперь» – уход от общих рассуждений в сферу обсуждения того, что происходит в группе в настоящее время;

2) принцип персонификации высказываний – отказ от безличных речевых форм, замена выражений типа «обычно считается», «некоторые полагают» высказываниями «я считаю», «я полагаю»;

3) принцип акцентирования языка чувств – адекватное и прямое выражение своих ощущений и чувств;

4) принцип активности – максимальная включенность каждого участника тренинга в групповое взаимодействие;

5) принцип доверительного общения – открытость, искренность непосредственность;

6) принцип конфиденциальности – содержание общения в тренинговой группе не выносится за ее пределы.

В тренинге используются такие методы активного социально-психологического обучения, как дискуссия, анализ конкретных ситуаций, «мозговой штурм», игровые методы.

Приведем краткое описание тренинговых занятий.

Занятие 1

Цель занятия: установление эмоционально-позитивного контакта с

участниками; ориентировка в обстановке помещения, правилах тренинговой работы; установление позитивных взаимоотношений в группе.

1. Приветствие

– Упражнение «Я рад с вами общаться...»

Цель: создание положительного настроения на занятие.

2. Принятие правил тренинговой группы

– Упражнение «Баранья голова»

Цель: знакомство, сплочение участников.

3. Основная часть

- Упражнение «Встать со стульев»

Цель: раскрепощение и сплочение группы.

– Упражнение «Идеальная профессия»

Цель: раскрепощение и сплочение группы.

4. Заключительный этап

Рефлексия занятия

Цель: подведение итогов.

Занятие 2

Цель: развитие способности анализировать ситуацию и принимать совместные решения.

1. Приветствие

- Упражнение «Я рад с вами общаться...»

Цель: создание положительного настроения на занятие.

– Упражнение-разминка «Времена года»

Цель: сплочение группы для повышения эффективности взаимодействия для дальнейшей работы.

2. Основная часть

– Упражнение «Тарелка»

Цель: сплочение группы, организация совместной деятельности.

– Упражнение «Башня»

Цель: развитие способности анализировать ситуацию и принимать совместные решения при дефиците времени.

– Упражнение «Сороконожка»

Цель: сплоченность группы, снятие напряжения.

3. Заключительный этап

- Рефлексия занятия

Цель: подведение итогов.

Занятие 3

Цель: повышение мотивации к совместному принятию решений.

1. Приветствие

– Упражнение «Я рад с вами общаться...»

Цель: создание положительного настроения на занятие.

2. Основная часть

– Упражнение «Надувная кукла»

Цель: преодоление скованности и напряженности участников группы, тренировка мышечного расслабления.

– Упражнение «Волшебный карандаш»

Цель: формирование коммуникативных умений, умений договариваться.

– Упражнение «Аргентинский дождь»

Цель: закрепление позитивного настроения группы, сплоченность, единство действий.

3. Заключительная часть

– Рефлексия занятия

Цель: подведение итогов.

Занятие 4

Цель: развитие умений конструктивно разрешать проблемные ситуации; раскрытие внутренних психологических качеств участников.

1. Приветствие

– Упражнение «Я рад с вами общаться...»

Цель: создание положительного настроения на занятие.

2. Основная часть

– Упражнение «Встреча взглядами»

Цель: преодоление стеснительности, сплочение группы.

– Упражнение «Автопортрет»

Цель: раскрытие своих психологических качеств с помощью других участников.

– Упражнение «Неравные ресурсы»

Цель: формирование коммуникативных умений, умений договариваться и конструктивно решать конфликтные ситуации.

3. Заключительная часть

– Рефлексия занятия

Цель: подведение итогов.

Занятие 5

Цель занятия: обучение навыкам преодоления трудностей, развитие уверенности в себе, развитие умений договариваться при принятии совместных решений.

1. Приветствие

– Упражнение «Я рад с вами общаться...»

Цель: создание положительного настроения на занятие.

2. Основная часть

- Упражнение-разминка «Японские машинки»

Цель: создание настроения на продуктивную работу.

– Упражнение «Поводырь и ведомый»

Цель: выработка навыков уверенного поведения.

– Упражнение «Официант, в моем супе муха!»

Цель: формирование коммуникативных умений, умений договариваться и

конструктивно решать конфликтные ситуации.

– Упражнение «Я лучше всех!»

Цель: формирование уверенности в себе.

3. Заключительная часть

– Рефлексия занятия

Цель: подведение итогов.

Занятие 6

Цель занятия: развитие навыков и умений, необходимых для уверенного поведения и эффективного взаимодействия, развитие умения поддерживать дружеские отношения с окружающими.

1. Приветствие

– Упражнение «Я рад с вами общаться...»

Цель: создание положительного настроения на занятие.

2. Основная часть

- Упражнение-разминка «Шурум-бурум»

Цель: развитие умения выражать свои чувства и понимать чувства других.

- Игра «Воздушный шар»

Цель: развитие умения коллективного принятия решений.

- Упражнение «Умей сказать «нет»

Цель: развитие навыков настаивания на своем, умения сказать «нет».

– Упражнение «Связующая нить»

Цель: сплочение коллектива.

3. Заключительная часть

– Рефлексия занятия

Цель: подведение итогов.

Занятие 7

Цель: осознание своих индивидуальных моделей действия, раскрытие творческого потенциала для принятия решений.

1. Приветствие

- Упражнение «Я рад с вами общаться...»

Цель: создание положительного настроения на занятие.

2. Основная часть

– Упражнение «Коллективный счёт»

Цель: настрой на работу, сплочение коллектива.

– Упражнение «Слово»

Цель: развитие способности оперативного принятия решения.

– Упражнение «Сантики – фантики – лимпопо»

Цель: закрепление положительного настроения.

3. Заключительная часть

- Рефлексия занятия

Цель: подведение итогов.

Занятие 8

Цель: развитие способности генерировать новые идеи для решения

проблемы.

1. Приветствие

- Упражнение «Я рад с вами общаться...»

Цель: создание положительного настроения на занятие.

2. Основная часть

- Упражнение «Синхронный перевод»

Цель: улучшение концентрации внимания, повышение уровня эмпатии.

- Упражнение «Игра в пословицы»

Цель: развитие способности генерировать новые идеи для решения проблемы, используя не связанные между собой стимулы.

- Упражнение «Или – или»

Цель: помощь в осознании того, что влияет на принятие решений.

3. Заключительная часть

- Рефлексия занятия

Цель: подведение итогов.

Занятие 9

Цель: определение путей, с помощью которых можно избавляться от неприятных предложений или препятствовать их осуществлению.

1. Приветствие

- Упражнение «Я рад с вами общаться...»

Цель: создание положительного настроения на занятие.

2. Основная часть

- Упражнение «Статус»

Цель: развитие навыков оперативного решения задачи.

- Упражнение «Цели»

Цель: определение тех путей, с помощью которых можно избавляться от неприятных предложений или препятствовать их осуществлению.

- Упражнение «Спутанные цепочки»

Цель: преодоление усталости, закрепление положительного настроения.

3. Заключительная часть

- Рефлексия занятия

Цель: подведение итогов.

Занятие 10

Цель: развитие умения пресекать усилия других по блокировке идей.

1. Приветствие

- Упражнение «Я рад с вами общаться...»

Цель: создание положительного настроения на занятие.

2. Основная часть

- Упражнение «Чемпионат борьбы на пальцах»

Цель: снятие напряженной обстановки в группе, усталости и создание позитивного фона для работы.

- Упражнение «Противостояние от нежелательных идей»

Цель: пресечение усилий других по блокировке идей.

– Упражнение «Месим, месим тесто»

Цель: расслабление, закрепление положительного настроения.

3. Заключительная часть

- Рефлексия занятия

Цель: подведение итогов.

Занятие 11

Цель: овладение навыками совместной работы и принятия решений, определения стратегии и тактики решения, планирование будущей деятельности.

1. Приветствие

– Упражнение «Я рад с вами общаться...»

Цель: создание положительного настроения на занятие.

2. Основная часть

– Упражнение «Аукцион»

Цель: овладение навыками совместной работы над анализом проблемной ситуации; определение стратегии и тактики принятия решения; планирование будущей деятельности.

3. Заключительная часть

– Рефлексия занятия

Цель: подведение итогов.

Занятие 12

Цель: стимулирование мотивации достижения, стремления к самосовершенствованию.

1. Приветствие

– Упражнение «Я рад с вами общаться...»

Цель: создание положительного настроения на занятие.

2. Основная часть

– Упражнение «Слон-пальма-крокодил»

Цель: разминка.

- Практическое задание – составление портрета члена студенческого совета.

Цель: выявление основных личностных характеристик членов студенческого совета.

– Упражнение «Я – это Я»

Цель: закрепление общего позитивного настроения на дальнейшую деятельность.

3. Заключительная часть

– Рефлексия занятия

Цель: подведение итогов.

Чтобы определить эффективность вышеописанного психологического тренинга для развития умений принятия решений у студентов – представителей студенческого самоуправления, мы использовали Т-критерий Вилкоксона.

Значимые различия (при $p < 0,01$) получены по следующим параметрам:

- работоспособность, активность;
- инициативность, личная ответственность;
- ориентация на работу, интерес к работе;
- готовность учиться, осваивать новый опыт;
- настойчивость, упорство.

После проведенного нами тренинга студенты стали в большей степени проявлять открытость новому, находить возможности компромисса в сложных ситуациях; стали более инициативны, стали лучше осознавать свою ответственность при принятии и реализации совместных решений.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что психологический тренинг с использованием таких методов активного социально-психологического обучения, как дискуссия, «мозговой штурм», игровые методы, позволяет развивать у представителей студенческого самоуправления умения принимать решения, развивает такие личностные характеристики, как готовность к риску, потребность в достижении, работоспособность, активность, инициативность, личную ответственность, настойчивость, упорство, готовность учиться и осваивать новый опыт.

Список литературы

1. Баландина, Т.Ю. Студенческое самоуправление как социокультурный феномен: социологический анализ: автореф. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2006. 23 с. URL: <http://www.dissercat.com/>
2. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М.: Ось-89, 2010. 224 с.
3. Гуничева, Е.Л. Студенческое самоуправление как стратегический ресурс современного общества // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2007. №3(8). С.173-179.
4. Деркачёва, Л.В. Психологические аспекты принятия управленческих решений в напряжённых ситуациях // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. №22. С. 274-282. URL: <http://sociosfera.com/publication/conference/2011>
5. Ежукова, И.Ф. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2009. 22 с. URL: <http://www.dissercat.com/>
6. Зайцева, Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. СПб.: Речь, 2002. 80 с.
7. Концепция развития студенческого самоуправления в Российской Федерации // Официальные документы в образовании. 2005. № 25. С. 39-47.
8. Красноярский научно-методический центр поддержки и развития студенческого самоуправления. URL: http://studcom24.ru/page_studnau.php
9. Ладанов, И.Д. Практический менеджмент. Психотехника управления и самотренировки. М.: Корпоративные стратегии, 2004. 496 с.

10. Ларичев, О.И. Теория и методы принятия решений. М.: Логос, 2010. 296 с.
11. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015). URL: <https://www.consultant.ru/document/>
12. Овчинникова, А.Н. Ассоциация студенческого самоуправления // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 86–87.
13. О Примерном положении о студенческом совете в образовательном учреждении (филиале) высшего профессионального образования: Письмо Министерства образования и науки РФ от 10 октября 2006 г. № АФ-234/06. URL: <http://www.garant.ru>
14. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране: Сб. документов и материалов. М.: Высшая школа, 1987. 120 с.
15. О рекомендациях по развитию студенческого самоуправления в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования Российской Федерации: Письмо Минобрнауки РФ от 2 октября 2002 г. № 15-52-468/15-01. URL: <http://docs.cntd.ru/document/>
16. О студенческом самоуправлении: Письмо Федерального агентства по образованию от 19 февраля 2007 г. N 231/12-16. URL: <http://www.garant.ru>
17. Рекомендации по развитию студенческого самоуправления в Российской Федерации: Письмо министра образования РФ от 14 июля 2003 г. № 15 51-68/15-01-15. URL: <http://www.garant.ru>
18. Помелова, Н.А. Студенческое самоуправление как социальный институт: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Саранск, 2006. 23 с. URL: <http://www.dissercat.com/>
19. Программа Российского Союза Молодежи «Студенческое самоуправление». URL: <http://www.ruy.ru/programms/studorg.html>
20. Смирнов, Э.А. Разработка управленческих решений. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 271 с.
21. Шепель, В.М. Управленческая антропология. Человековедческая компетентность менеджера. М.: Дом педагогики, 2010. 544 с. URL: <http://www.twirpx.com>.

ГЛАВА 8. СОДЕРЖАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Психология саморегуляции является относительно молодым направлением в науке. Первоначально возникнув в недрах психологии труда, на современном этапе развития общества она в большей мере необходима в области школьного образования. Система образования призвана обеспечить разностороннее и своевременное развитие детей, формировать навыки самообразования, самореализации. Это положение четко прослеживается в новых образовательных стандартах (основного общего и среднего общего образования), где в качестве метапредметных результатов освоения основной образовательной программы указывается, что ученик должен самостоятельно уметь определять цель деятельности, планировать, реализовывать, оценивать, контролировать и корректировать деятельность [42].

Основы отечественной психологии саморегуляции были заложены в классической психологии трудами П.К. Анохина, И.М. Сеченова, И.П. Павлова и др. в рамках естественно-научного подхода.

Так, И.М. Сеченов в своих работах по физиологии одним из первых указал на регуляторный характер протекания психических явлений и состояний. Он считал, что психическая деятельность может регулировать действия, направляя их в соответствии с внешними условиями (изменчивые рефлексы, приобретаемые в индивидуальной жизни) [41].

П.К. Анохин вплотную подошел к вопросу регуляции поведения в своей теории функциональных систем. Он отмечает, что регуляция поведения начинается с обработки головным мозгом полученной информации (афферентный синтез). Принятие решения соотносится с доминирующей в данный момент мотивацией. Под ее влиянием в данный момент запускается механизм памяти. «Результаты прошлого могут последовательно извлекаться из памяти и сопоставляться с потребностью данной ситуации до тех пор, пока доминирующая ныне мотивация не станет вполне соответствовать одному из результатов прошлого» [4, с. 116]. Поскольку всякое поведение целенаправленно, активность человека определяет афферентная модель будущего результата. Механизмом оценки результата является сличение запрограммированного и реального. Если в поведении наблюдается рассогласование прогнозируемого и полученного результатов, то мозг начинает искать дополнительную информацию для завершения поведенческого акта.

Изучение саморегуляции в классической психологической парадигме строится по образцу естественных наук на основе эмпирических данных. Благодаря этому был определен феномен саморегуляции, разработаны первые модели саморегуляции, определены функции и уровни саморегуляции.

Во второй половине XX в. в науке получила свое развитие неклассическая парадигма. Изучением проблемы саморегуляции в этом контексте занимались

такие ученые, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Е.А. Аронова, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, Г.Ш. Габдреева, Ю.Я. Голиков, Л.Г. Дикая, А.В. Запорожец, Б.В. Зейгарник, Е.А. Климов, О.А. Конопкин, А.Н. Костин, Н.Ф. Круглова, Б.Ф. Ломов, Ю.А. Миславский, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Д.А. Ошанин, А.Г. Писненко, И.А. Плахотникова, А.О. Прохоров, Г.С. Прыгин и др.

По мнению Б.В. Зейгарник, саморегуляция – индикатор развития личности, осознанный процесс управления собственным поведением. Благодаря опосредованию происходит осознание мотивов, определение целей деятельности, самооценивание. Опосредование является свойством личности, производным процесса регуляции и связано с самосознанием, самооценкой и рефлексией человека. Оно ведет к процессу смыслообразования, без которого невозможна саморегуляция. О развитой саморегуляции можно говорить только тогда, когда поведение человека опосредуется согласованием ближних и дальних целей, при этом присутствует обязательный контроль за действиями [14, 15].

Представитель личностно-деятельностного подхода Б.Г. Ананьев называет человека «открытой системой», подчеркивая регулирующую функцию личности. По его мнению, человек так управляет своей деятельностью, как ему предписывает та социальная роль, которую он выполняет. Ученый связывает саморегуляцию с проявлениями в активности субъекта внутреннего плана действия, программы поведения и тактики и стратегии достижения поставленной цели [3].

Аналогичной точки зрения придерживается и М.И. Боришевский, который считает, что саморегуляция – проявление внутренней активности человека и возникает в действиях и поступках. Поскольку она связана с потребностно-мотивационной сферой, то важную роль в ее становлении играет процесс воспитания на основе моральных потребностей. Саморегуляция поведения способствует установлению взаимоотношений личности с окружающими, т.е. выступает продуктом общения. Поэтому под саморегуляцией поведения М.И. Боришевский понимает осознаваемый процесс, который проявляется у личности как «способность произвольно управлять собственными действиями и поступками в соответствии с моральными нормами и принципами, принятыми в обществе» [9].

В.Г. Асеев также обращает внимание на роль мотивационно-потребностной сферы в регуляции активности человека. По его мнению, мотивация, будучи «сложно построенным регулятором человеческой активности» [7, с. 13], определяет цели, желаемый результат, дальнейшее развитие деятельности и поведения. Мотивация человека включает в себя как внешний мир человека, так и его собственные характеристики. Определяя избирательность процессов, мотивация состоит из сознательных и неосознанных, произвольных ориентаций. Регуляция поведения осуществляется через осознание и фиксацию желаемого, но не достигнутого

еще результата.

Одним из классических определений саморегуляции в современной психологии является определение, данное К.А. Абульхановой-Славской: саморегуляция – это оптимизация возможностей, компенсация индивидуальных недостатков применительно к задачам и событиям деятельности с учетом циклов психофизиологических и психических процессов и состояний. Она отмечает, что в процессе саморегуляции произвольные процессы становятся произвольными и направляются субъектом на решение значимых задач. Саморегуляция обеспечивает централизованную регуляцию психики в целом, т.е. психофизиологических и психических процессов и личностных состояний в совокупности. Важную роль в процессе саморегуляции играет отношение субъекта к производимой деятельности, трудность или легкость ее выполнения, индивидуальный стиль деятельности, а также установки, мотивы, готовность, настроенность. Важным аспектом, на который автор обращает внимание, способствует анализу производимой деятельности на предварительном этапе или непосредственно в ее процессе, определению динамики протекания деятельности, определению этапов и фаз активности. Благодаря саморегуляции происходит преодоление трудностей, придается смысл производимым действиям в соответствии с поставленными задачами [2].

Представитель структурно-функционального подхода Ю.А. Миславский разработал теоретическую модель системы саморегуляции личности, в которой были использованы некоторые аспекты понимания личностной регуляции в трудах Б.В. Зейгарник и Б.С. Братуся, О.А. Конопкина, С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина, И.А. Чесноковой и др. Под саморегуляцией личности он понимает процесс поддержания личностью продуктивной активности, которая способствует «продвижению», развитию к желаемому «Я». Необходимым условием саморегуляции личности ученый называет общение, которое влияет на становление личности, обеспечивает взаимодействие людей друг с другом, способствует осуществлению активности и развитию самостоятельности. Формируемый в общении образ другого выполняет регуляторную функцию, влияя на отдельные поступки и поведение в целом. Сознательная постановка целей и их реализация осуществляется исходя из сформированного самосознания. Содержание же процесса саморегуляции зависит от ценностных образований человека [27, 28].

Отдельный интерес представляют исследования саморегуляции в контексте адаптационного подхода. Так, Г.А. Балл считает, что сознательная регуляция поведения есть следствие адаптационного опыта субъекта. Человек сначала приспосабливается к окружающей среде, ее требованиям, а затем, экстерииоризируя накопленный опыт, ставит перед собой определенные цели. Эти цели носят не просто осознанный характер, они контролируют и направляют деятельность, реализуясь через решение частных задач, которые в свою очередь определяются средой [8].

С.Т. Посохова также определяет для саморегуляции главенствующую роль

в процессе адаптации. Она отмечает, что по мере развития личности, в онтогенезе, постепенно сменяются приоритеты регуляции деятельности от внешних средовых воздействий к внутренней регуляции. Регуляция личностью собственной активности связана с умением управлять собственным поведением, использованием собственных возможностей, произвольным выбором самораскрытия. С.Т. Посохова связывает высокий уровень саморегуляции с умением личности не руководствоваться в деятельности только настоящим, а планировать будущее и преодолевать прошлое [36].

Наибольшую известность в отечественной психологии получила теория осознанной саморегуляции произвольной активности, разработанная с позиции субъектно-деятельностного подхода О.А. Конопкиным, который вместе с коллегами создал структурно-функциональную модель системы саморегуляции деятельности, сопоставимую, по признанию самого автора, с моделью функциональных систем, предложенной П.К. Анохиным. Ученый понимает под саморегуляцией «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [22, с. 307].

Г.С. Прыгин рассматривает саморегуляцию как механизм согласования активности личности с требованиями деятельности. Он вслед за О.А. Конопкиным считает, что саморегуляция – это целостная, замкнутая по структуре, информационно открытая система, в которой достижение цели зависит от сформированности, содержательности компонентов и отношений между ними. Ее целостность определяют такие структурные характеристики личности, как самосознание личности (в т.ч. рефлексия, самооценка, самоотношение), ее ментальный опыт и протекание познавательных процессов, придающие саморегуляции индивидуальный (субъектный) характер, и такие интегративные качества личности, как автономность или эффективная самостоятельность [38].

В отечественной науке выделяются исследования, посвященные саморегуляции психических состояний. Так, Л.Г. Дикая разработала системно-деятельностную концепцию психической саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях сложной профессиональной деятельности. Под саморегуляцией функционального состояния субъекта в напряженных и экстремальных условиях профессиональной деятельности она понимает вид активности субъекта деятельности, включающий в себя мотивы, цели, программы, информационную основу, процессы принятия решения, которая функционирует благодаря психологическим особенностям условий и организации деятельности, индивидуальным способам и стратегии регуляции измененных состояний. Психическая саморегуляция функционального состояния проявляется во взаимодействии произвольной регуляции психофизиологического состояния, произвольной саморегуляции психического состояния и в форме целенаправленной активности, которые обеспечивают

оптимальный уровень функционального состояния субъекта [12].

О.А. Прохоров в рамках структурно-функционального подхода отмечает, что саморегуляция психических состояний – это осознанный процесс регуляции субъектом состояний с опорой на психические процессы (памяти, внимания и др.), психологические свойства (темперамента, характера и др.) с учетом мотивации и личностного смысла [37].

Л.Н. Антилогова, Е.А. Черкевич рассматривают саморегуляцию психических состояний как процесс сознательного воздействия на себя с целью намеренного изменения, преобразования собственных психических состояний (Черкевич, 2007). Это сложное психологическое образование, уровни которого, находясь в тесной связи друг с другом, обеспечивают успешность процесса намеренного изменения человеком своего состояния [5].

Таким образом, неклассическая парадигма в отечественной науке способствовала развитию психологии саморегуляции. Благодаря отходу от традиционной классической линии изучения человека во второй половине XX в., изменилась методология и методы изучения саморегуляции. В результате этих изменений были значительно расширены представления о психической саморегуляции. К достижениям этого периода можно отнести следующие.

1. Происходит развитие представлений о регулирующей функции психики человека.

2. В структуре психической регуляции выявлена ее высшая форма – осознанная саморегуляция произвольной активности.

3. Произведена дифференциация видов осознанной саморегуляции: субъектная саморегуляция – саморегуляция деятельности, личностная саморегуляция – саморегуляция поведения.

4. В структуре саморегуляции выделены такие компоненты (виды), как когнитивная, эмоциональная, волевая, нравственная, мотивационная регуляция.

5. Определены индивидуальные, личностные, когнитивные характеристики человека, определяющие индивидуальные особенности саморегуляции.

6. Формируется осознание того, что саморегуляция есть следствие не только внутренних, но и внешних социальных факторов.

7. Формируется понятие управления в контексте осознанной саморегуляции произвольной активности, признается осознанность самоконтроля произвольной активности.

8. Происходит переход от детерминации регуляции к самодетерминации. Человек рассматривается как самосозидающий и саморегулирующий субъект.

В конце XX-начале XXI в. происходит очередной «сдвиг» парадигмы в науке, в том числе и в психологии. Получает развитие постнеклассическое направление. Предметом постнеклассической психологии выступает самоорганизующаяся система, где под последней понимается не только личность, а человек в целом [20].

В.И. Моросанова, разрабатывая учение О.А. Конопкина, в своих последних работах обращает внимание на необходимость интегративного подхода в изучении человека. В связи с этим она предлагает рассматривать саморегуляцию как интегративный когнитивно-личностный конструкт, состоящий из «звеньев»: планирование, моделирование, программирование, оценка результата, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции [30].

В.Е. Ключко в рамках теории саморазвивающихся систем отмечает, что говорить о проявлениях саморегуляции можно только тогда, когда инициирована и определена цель деятельности. До тех пор, пока она не сформирована, деятельность регулируют смыслы и ценности, которые формируются в жизнедеятельности человека, порождая осмысленность происходящего. Именно система ценностных ориентаций и определяет форму реализации намеченных целей. Поэтому правильнее говорить, по мнению автора, о самоорганизации и самодетерминации [19].

А.В. Серый считает, что личностные смыслы, связывая различные подсистемы личности, в то же время сами представляют целостную систему, определяющую жизнедеятельность человека. Эта система развивается по-уровнево. Первоначально у человека развиваются «предсмыслы», обеспечивающие биологическую адаптацию организма к среде. Затем – смыслы индивидуального характера, определяющие социальную адаптацию человека. Третий уровень – это собственно личностные смыслы (ценностные ориентации), опосредующие жизнедеятельность через интеграцию для реализации своих творческих возможностей. Регуляция деятельности на этом уровне осуществляется через временную перспективу, планирование, осмысленность опыта и окружающей действительности, различение процесса и результата деятельности. Четвертый уровень представляет собой целостное восприятие собственной жизни, когда человек осознает себя как субъект жизни, несущий за нее ответственность. Таким образом, саморегуляция определяется, по мнению А.В. Серого, не только внутренними или только внешними факторами, а взаимодействием человека и действительности [40].

Саморегуляция в рамках постнеклассической парадигмы рассматривается с позиции теории самоорганизующихся систем, когда человек сам является такой системой. Поэтому регуляция происходит через осознание объективного мира через значение, смыслы, ценности, т.е. через внешнюю и внутреннюю детерминации жизнедеятельности.

Разнообразие подходов к определению саморегуляции порождает различные точки зрения на ее структуру. В отечественной психологии получили распространение несколько точек зрения.

О.А. Конопкин указывал, что структура саморегуляции должна строиться на основе системно-функционального подхода, что позволит рассматривать процесс саморегуляции как целостную, замкнутую, информационно открытую систему, состоящую из нескольких компонентов («функциональных звеньев»):

принятие субъектом цели деятельности; построение субъективной модели значимых условий; разработка программы исполнительских действий; система субъективных критериев достижения цели; контроль и оценка реальных результатов; решение о коррекции системы саморегулирования.

Определение и принятие субъектом цели деятельности выполняет определяющую роль в процессе саморегуляции. Без опредмечивания и принятия цели у субъекта не возникает необходимости в саморегуляции собственной активности.

Модель значимых условий выстраивается субъектом с учетом условий и факторов, сопровождающих его активность. Человек сам определяет, какие из них будут способствовать, а какие – мешать его деятельности.

Определив плюсы и минусы сложившихся обстоятельств, субъект разрабатывает программу исполнительских действий, т.е. тех действий, которые, по его мнению, приведут к достижению цели с учетом имеющихся условий.

Система субъективных критериев достижения цели позволяет субъекту уточнить, конкретизировать цель, к достижению которой он стремится.

Звено контроля и оценки реального результата выполняют оценочно-сопоставительную функцию, когда субъект соотносит полученный результат с запланированным.

Решение о коррекции системы саморегулирования может осуществляться по ходу деятельности на любом этапе саморегуляции [23].

Данный аспект является основополагающим в системе саморегуляции, но не единственным. Для того чтобы процесс саморегуляции осуществился, необходима вторая его составляющая – содержательно-психологическая, отражающая психические особенности субъекта и определяющая их влияние на активность субъекта в конкретных условиях. По мнению О.А. Конопкина, этот аспект саморегуляции детерминируется информацией, определяемой индивидуальным опытом человека (деятельностный, когнитивный, волевой, эмоциональный), его личностными и ценностными предпочтениями и ориентациями, психическими процессами (например, память, мышление, воля и др.) и личностными образованиями (например, самосознание).

Аналогичной точки зрения придерживаются такие ученые, как К.А. Абульханова-Славская, А.В. Зобков, Е.А. Климов, Н.Ф. Круглова, А.К. Осницкий, Г.С. Прыгин, А.С. Шаров и др.

Ю.А. Миславский в своем исследовании находит соответствие между структурными компонентами саморегуляции, выделенными О.А. Конопкиным, и компонентами личности. Он называет компонентами саморегуляции ценности, являющиеся отправными исходными психическими образованиями для постановки целей активности личности, образ «Я», идеалы, уровень притязаний, самооценку и самоконтроль.

Осознание и выбор цели определяют направленность личностной активности. Образ «Я» в соотношении с неким идеалом позволяет личности

соотнести свое представление о себе с тем, что он хотел бы получить, и это несоответствие выполняет стимулирующую функцию. Уровень притязаний позволяет соотнести достигнутые результаты с задуманным, что определяет успешность выполняемой деятельности. Самооценка и самоконтроль в системе саморегуляции личности выполняют функцию оценки результатов, что в свою очередь приводит к решению о коррекции. Данные компоненты не имеют саморегулирующей силы по отдельности, а только в системе и во взаимосвязи.

Ю.А. Миславский в системе саморегуляции выделяет два уровня: уровень регуляции деятельности (структура которого полностью соответствует модели О.А. Конопкина) и уровень личностного регулирования (предложенная самим автором теоретическая модель). Первый уровень саморегуляции направлен на достижение конкретного результата деятельности, способствуя реализации произвольной активности, обеспечивая контроль за текущими результатами. Второй уровень направлен на развитие личности, формирование у нее каких-либо качеств, которые будут способствовать успеху в различных видах деятельности. Полученную модель саморегуляции Ю.А. Миславский обозначил как «единый структурно-функциональный ансамбль» [27, с. 48].

Л.Г. Дикая предложила системно-деятельностную модель саморегуляции функциональных состояний, включающую в себя четыре уровня. Каждому уровню соответствует один из структурных компонентов саморегуляции как ведущий. На первом произвольном и неосознаваемом уровне (ведущий компонент – активационный) происходит неосознаваемая субъектом активация, подстройка к требованиям деятельности. Саморегуляция на этом уровне осуществляется через такие произвольные и неосознаваемые способы, как сон и бодрствование, дыхание, сердцебиение и др. На втором произвольном и неосознаваемом уровне (ведущий компонент – активационно-эмоциональный) происходит саморегуляция с помощью произвольных, но неосознаваемых действий (например, мышечные движения, эмоциональное реагирование и др.), которые человек производит в неудобных, сложных условиях. На третьем произвольном и осознаваемом уровне (ведущий компонент – когнитивно-эмоциональный) происходит сознательное изменение человеком своего состояния. Для этого он может прилагать волевые усилия, применять методы аутотренинга и т.д. На четвертом осознаваемом и целенаправленном уровне (ведущий компонент – когнитивно-коммуникативный) используются такие способы саморегуляции, как изменение целевых установок, самоприказ, самовнушение. Это высший уровень саморегуляции функциональных состояний. Необходимость в нем возникает при усложнении деятельности и осознанном и целенаправленном желании так изменить свое состояние, чтобы достичь необходимый результат, разрешить проблемную ситуацию [13].

А.О. Прохоров разработал целостную функциональную структуру регуляции психических состояний, в которой выделяет три уровня саморегуляции. Первый уровень – базовый. На этом уровне человек переходит от состояния к состоянию. Такой переход обеспечивается рефлексией,

мотивацией и личностным смыслом, которые способствуют постановке цели, определению желаемого состояния. На этом уровне смена состояний происходит с помощью психических процессов и свойств в определенной социальной ситуации. Второй уровень регулирует целые функциональные комплексы состояний, определяемые требованиями жизнедеятельности, профессиональной деятельности и индивидуально-личностными характеристиками. Третий уровень – целостная функциональная структура регуляции, включающая в себя предыдущие уровни. Благодаря этому уровню саморегуляции субъект адаптируется к предлагаемым условиям и требованиям. Определяющую роль здесь играют личностные и психологические особенности человека [37].

Таким образом, в отечественной психологии можно выделить несколько наиболее разработанных направлений в области изучения саморегуляции и ее структуры. Первое направление представлено О.А. Конопкиным и его последователями, рассматривающими структуру саморегуляции произвольной активности как целостную, замкнутую и информационно-открытую систему. Второе направление, разработанное Ю.А. Миславским, определяет структуру личностной регуляции. Третье направление связано с саморегуляцией психических состояний: системно-деятельностная модель саморегуляции, предложенная Л.Г. Дикой, и структурно-функциональная модель А.О. Прохорова.

Человек не рождается с готовым умением саморегуляции произвольной активности. Как отмечают О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и др., регуляторный опыт постепенно в ходе онтогенетического развития последовательно формируется и структурируется.

Наиболее благоприятным периодом для развития саморегуляции является подростковый и юношеский возраст. Активное психическое и личностное развитие ребенка в этот период способствует тому, что для подростка 13-15 лет ведущее значение приобретает саморегуляция [44]. Под влиянием личностных образований, свойственных подростку, все регуляторные процессы, составляющие единый контур осознанной саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, анализ значимых условий, оценка результата, коррекция действий), оказываются практически сформированными [18].

В младшем подростковом возрасте развитие саморегуляции продолжает зависеть от рефлексии. При повышении рефлексивности снижается роль моделирования, но при этом происходит повышение значения программирования и планирования в процессе саморегуляции. Благодаря рефлексии происходит оценка результата и развивается гибкость – регуляторно-личностное свойство, которое связано со способностью перестраивать и вносить исправления в процесс саморегуляции при изменении условий [29, 32, 35, 39].

В старшем подростковом и юношеском возрасте способность к рефлексии, самостоятельность, коммуникативные, интеллектуальные, эмоционально-волевые особенности влияют на развитие самооценки. Адекватная самооценка, по мнению А.В. Зобкова и др., способствует постановке, достижению цели, развивает произвольность поведения, регулирует поведение [17, 33].

Особенности саморегуляции в подростковом возрасте детерминируются также таким личностным образованием, как тревожность. Тревожность способствует поддержанию активности на протяжении всей деятельности, выработке наиболее эффективной стратегии деятельности и поведения. Тревожные подростки тщательнее планируют, продумывают свои действия. Легкая степень тревожности не только не мешает процессу саморегуляции, но, наоборот, оказывает стимулирующее воздействие, влияет на управление собственными ресурсами человека. В то же время изменение или усложнение условий деятельности приводит к нарушению процесса саморегуляции [23, 24].

Подростковый возраст является сензитивным для развития эмоциональной устойчивости, которая активизирует и поддерживает процесс саморегуляции. Эмоциональная устойчивость – «свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели» [1, с. 36]. Было подмечено, что в стрессовых, сложных ситуациях эмоционально устойчивые лучше справлялись с ситуацией, воспринимая все проблемы как преодолимые [36].

В старшем школьном возрасте продолжают совершенствоваться навыки и умения самостоятельной работы. Отсутствие или неразвитость самостоятельности сказываются на ослаблении процесса планирования. Такой школьник неустойчив в интересах, его цели носят непродуманный, абстрактный характер. Он склонен менять свои цели и планы под воздействием других людей, не задумывается о конкретных шагах достижения цели [34].

Изучение самосознания в его связи осознанной саморегуляцией показало, что некоторые компоненты самосознания если не обеспечивают весь процесс саморегуляции, то влияют на функционирование некоторых регуляторных звеньев. Так, самоотношение старшего школьника тесно связано с моделированием, оценкой результата, гибкостью и общим уровнем саморегуляции. Планирование не зависит от самоотношения и временной перспективы. Никак не влияют на планирование самоотношение и временная перспектива. А временная перспектива не коррелирует в этом возрасте с программированием [6].

Основным фактором, влияющим на развитие саморегуляции в подростковом и юношеском возрасте, является учебная деятельность.

Учебная деятельность – это «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач... на основе внешнего контроля и оценки, переходящих

в самоконтроль и самооценку» [16, с. 40]. Она осуществляется в совместной работе учителя и ученика. Происходит постепенное формирование под воздействием и с помощью учителя самостоятельного выполнения ребенком отдельных элементов [45].

Как и любая другая, учебная деятельность имеет свою структуру, которая включает в себя такие компоненты, как учебная мотивация, учебная задача, учебные действия, контроль и самооценка [11, 16, 25, 26, 46].

А.К. Осницкий считает, что, становясь субъектом учебной деятельности, школьник приобретает регуляторный опыт, выражающийся в умении инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность при решении учебных и практических задач. Этот опыт обеспечит «полноценный контур осознанной саморегуляции» [31, с. 43].

Формирование мотивационной сферы в период обучения способствует тому, что с младшего школьного возраста ребенок учится ставить перед собой значимые цели и действия для их достижения. Способность к целеполаганию проходит в своем становлении целый ряд этапов. Сначала он работает с целями, которые предлагает ему учитель; затем учится сам ставить цель, определять ее достижимость, конкретизировать в зависимости от условий; выбирает средства и способы, необходимые и эффективные, на его взгляд, для достижения поставленной цели, и т.д. [25]. Способность к целеполаганию является одним из условий развития саморегуляции произвольной активности.

Развитие моделирования как одного из звеньев процесса саморегуляции может происходить на основе моделирования как учебного действия, осуществляемого в предметной, графической или знаковой форме. Ребенок учится конкретизировать, преобразовывать модель, выделять в ней основное.

В.В. Давыдов указывает, что в результате учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте развивается теоретическое мышление, приводящее к рефлексии, анализу и планированию [11].

Действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) формируются также в условиях школьного обучения. Они обеспечивают правильное выполнение задания, сличение полученного результата с задуманным. И.А. Зимняя отмечает, что контроль состоит из трех элементов: модель или образ желаемого результата, процесс сличения желаемого и достигнутого, принятие решения о продолжении или коррекции действия [16].

Развитие моделирования предстоящей деятельности в школьном возрасте в большей мере зависит от речевого развития и внутреннего плана действий [21]. По мнению П.Я. Гальперина, формирование внутреннего плана умственных действий в условиях учебной деятельности проходит несколько этапов. Сначала ребенок представляет некий проект действия; затем этот проект оформляется в образ, материализуется; потом действие сопровождается громкой диалогичной речью; наконец, ребенок проговаривает действие беззвучно, про себя, и на заключительном этапе действие автоматизируется, а

речевой процесс становится внутренним [10]. Внутренний план действий ведет к развитию осознанного произвольного уровня саморегуляции.

Таким образом, учебная деятельность обладает всеми необходимыми характеристиками, способными влиять на формирование саморегуляции школьников. Компоненты, ее составляющие, и их внутренняя характеристика очень напоминают структуру саморегуляции произвольной активности. Под воздействием учебной деятельности происходит формирование целеполагания, планирования деятельности, моделирования, контроля и оценки совершенной деятельности. И весь этот процесс сопровождает действие коррекции результата.

Исходя из контекста нашего исследования, были определены эмпирические методы исследования (тестирование: «Шкала социально-психологической адаптированности» (ШСПА) К. Роджерса, Р. Даймонда (адаптирована Т.В. Снегиревой), тест «Личностный опросник» (ЕРІ) Г. Айзенка, «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» (ШРЛТ) Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, опросник «Шкала эмоциональной неустойчивости», опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой).

Полученные в ходе эксперимента данные были обработаны с помощью методов описательной статистики и методов многомерного статистического анализа: корреляционного (r -коэффициент Спирмена), кластерного (метод k -средних), непараметрического U -критерия Манна-Уитни. Для обработки результатов использовалась программа «Microsoft Excel» и пакет программ «STATISTICA 6.0».

Базой исследования послужили общеобразовательные учреждения г. Лесосибирска Красноярского края.

В работе приняли участие: на первом этапе – 182 ученика 5-6-х классов, на втором этапе – 167 учеников 10-11-х классов.

На первом этапе констатирующего эксперимента были обследованы ученики среднего звена (5-6-е классы). Младший подростковый возраст был выбран для исследования в связи с тем, что к этому периоду уже сложились объективные предпосылки развития саморегуляции (например, внутренний план действий, произвольность и др.). Однако вступление в подростковый возраст, изменения в учебной среде (переход в среднее звено, изменение классного коллектива, появление новых учителей и предметов и др.) вносят дезорганизацию в формирование осознанной саморегуляции. С помощью метода k -средних были выделены два кластера, между которыми имеются различия в средних значениях по основным показателям (адаптированность, экстраверсия-интроверсия, нейротизм, ситуативная и личностная тревожность). Первый кластер составили дети с индивидуальными характеристиками, обеспечивающими более высокий уровень саморегуляции (54 % выборки), второй – 46 % обследуемых, имеющих более низкий уровень саморегуляции.

Для более детального рассмотрения вопроса взаимосвязи адаптивности и других свойств личности в контексте саморегуляции мы использовали корреляционный анализ применительно к каждому кластеру отдельно.

В отношении первого кластера были обнаружены значимые корреляционные связи (табл. 8.1) между коэффициентом адаптированности и принятием себя, принятием других, эмоциональным комфортом, ожиданием внутреннего контроля, доминированием, непринятием себя, конфликтностью, эмоциональным дискомфортом, ожиданием внешнего контроля, эмоциональной неустойчивостью. Это свидетельствует о том, что высокий уровень адаптированности подростков этого кластера обеспечивается за счет того, что они принимают себя такими, какие они есть, внешнюю среду воспринимают как комфортную, оптимистичны и уравновешены. Ориентация на внутренний контроль порождает способность ставить перед собой цели, достигать их. Они понимают и принимают личную ответственность за свое поведение, предвидя результаты поступков. Эмоционально устойчивы. Склонны к доминированию. Показатели экстраверсии значимо коррелируют с нейротизмом, ситуативной тревожностью, эмоциональной неустойчивостью, принятием себя, принятием других, эмоциональным комфортом. Другими словами, чем ниже ситуативная тревожность, эмоциональная неустойчивость, тем больший интерес к внешнему миру, другим людям, отзывчивость на происходящее вокруг проявляется у школьников. Они быстро адаптируются, хорошо ориентируются в ситуациях, общительны. Нейротизм в данном кластере взаимосвязан с ситуативной и личностной тревожностью, эмоциональной неустойчивостью, принятием себя, эмоциональным комфортом. Это означает, что чем эмоционально неустойчивее, тревожнее ребенок, чем меньше он принимает себя, тем некомфортнее себя чувствует.

Таблица 8.1. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена для школьников среднего звена, входящих в первый кластер (N=99, при $p < 0,05$)

Шкалы	Личн.опр Айзенка		ШРЛТ			ЭНУ	«ШСПА» Снегиревой									
	Э	Н	СТ	ЛТ	Фр		Ка	Пс	Нпс	Пд	Кд	Эк	Эд	Овк	Овнк	Д
Н	-0,31															
СТ	-0,27	0,29														
ЛТ		0,29														
Фр				0,36												
ЭНУ	-0,28	0,31			0,24											
Ка						-0,29										
Пс	0,25	-0,28	-0,21				0,61									
Нпс				0,24	0,40		-0,44	-0,24								
Пд	0,24						0,27	0,29								
Кд					0,29	0,37	-0,28		0,23							
Эк	0,25	-0,22	-0,29		0,24		0,30	0,29		0,45						

Эд					0,23	0,44	-0,39	-0,22	0,32		0,45						
Овк					0,37		0,39	0,34		0,55	0,27	0,46					
Овнк					0,41	0,21	-0,40		0,43		0,35		0,50				
Д							0,31	0,52	-0,23								
В					0,35	0,21			0,29	0,25	0,31	0,22		0,28	0,29		
Уоп					0,37	0,24					0,21		0,52		0,33	0,21	

Примечание: Э – экстраверсия, Н – нейротизм, СТ – ситуативная тревожность, ЛТ – личностная тревожность, Фр – фрустрация, ЭНУ – эмоциональная неустойчивость, Ка – коэффициент адаптированности, Пс – принятие себя, Нпс – непринятие себя, Пд – принятие других, Кд – конфликт с другими, Эк – эмоциональный комфорт, Эд – эмоциональный дискомфорт, Овк – ожидание внутреннего контроля, Овнк – ожидание внешнего контроля, Д – доминирование, В – ведомость, Уоп – «уход» от проблем.

Школьники 5-6-х классов, вошедшие в первый кластер, обладают высоким коэффициентом адаптированности, что в целом проявляется в том, что они принимают себя такими, как они есть, у них хорошие отношения с другими. Учащиеся оптимистичны, уравновешенны, испытывают «эмоциональный комфорт» в новых для себя условиях средних классов. Подростки ориентированы на то, что достижение жизненных целей зависит только от них самих, осознают личностную ответственность за происходящее и демонстрируют личностную компетентность. Имеют невысокие показатели по шкале ««уход» от проблем». Ученики общительны, в основном это амбиверты и экстраверты. Это может свидетельствовать о том, что у них хорошо развиты такие компоненты саморегуляции, как планирование, моделирование и оценка результатов. Они эмоционально устойчивы (стабильны), хотя и впечатлительны. Диагностирован низкий и средний уровень эмоциональной неустойчивости. Подростки способны к эффективной работе и при стрессовых ситуациях, воспринимают все проблемы как преодолимые. Средний уровень ситуативной тревожности и средний и низкий уровни личностной тревожности, выявленные у детей, способствуют эффективному саморегулированию произвольной активности. Представленные данные позволяют говорить о том, что подобный уровень развития личностных свойств и обеспечивает высокий уровень саморегуляции произвольной активности у младших подростков.

У школьников, входящих во второй кластер, мы наблюдаем иные корреляционные связи (табл. 8.2).

Таблица 8.2. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена для школьников среднего звена, входящих во второй кластер (N=83, при $p < 0,05$)

Шка- лы	Личн.опр Айзенка		ШРЛТ			ЭНУ	«ШСПА» Снегиревой										
	Э	Н	СТ	ЛТ	Фр		Ка	Пс	Нпс	Пд	Кд	Эк	Эд	Овк	Овнк	Д	В
ЛТ	-0,32		0,49														
ФР	-0,22			0,42													

ЭНУ			0,29	0,28	0,28												
Пс							0,29										
Нпс			0,28	0,28	0,31		-0,44										
Пд							0,27	0,40									
Кд					0,24	0,29	-0,23		0,58								
Эк								0,42		0,32	0,24						
Эд			0,40	0,28	0,39	0,44		0,23	0,55		0,53	0,32					
Овк					0,22			0,45		0,43	0,40	0,50	0,32				
Овнк			0,35	0,27	0,44	0,34	-0,32		0,61		0,57	0,37	0,70	0,34			
Д		0,30	0,26					0,40	0,23			0,53	0,25	0,38	0,30		
В					0,34	0,23		0,27	0,41	0,23	0,55	0,43	0,63	0,46	0,64	0,28	
Уоп					0,36	0,27	-0,31	0,22	0,44		0,51	0,28	0,63	0,35	0,68	0,29	0,51

Примечание: Э – экстраверсия, Н – нейротизм, СТ – ситуативная тревожность, ЛТ – личностная тревожность, Фр – фрустрация, ЭНУ – эмоциональная неустойчивость, Ка – коэффициент адаптированности, Пс – принятие себя, Нпс – непринятие себя, Пд – принятие других, Кд – конфликт с другими, Эк – эмоциональный комфорт, Эд – эмоциональный дискомфорт, Овк – ожидание внутреннего контроля, Овнк – ожидание внешнего контроля, Д – доминирование, В – ведомость, Уоп – «уход» от проблем.

Так, коэффициент адаптированности в этой группе коррелирует с принятием себя, принятием других, непринятием себя, конфликтом с другими, ожиданием внешнего контроля, «уходом» от проблем. Это означает, что ожидание контроля со стороны, неумение решать проблемы снижают уровень адаптированности. Шкала экстраверсии имеет обратно пропорциональную связь с личностной тревожностью. Снижение личностной тревожности приводит к повышению общительности, раскрывает желание влиять на события, знакомиться, демонстрировать самого себя. Личностная позиция таких школьников формируется как реакция на окружающую действительность. Нейротизм коррелирует с доминированием. Беспокойство, возбудимость, неуверенность в себе, сопровождающие повышение уровня нейротизма, связаны с желанием занять определенное место в системе отношений, компенсировать внутреннюю неуверенность внешними факторами. Выявлены многочисленные значимые взаимосвязи ситуативной тревожности с личностной тревожностью, эмоциональной неустойчивостью, непринятием себя, эмоциональным дискомфортом, ожиданием внешнего контроля и доминированием. Подобных связей при анализе данных предыдущего кластера выявлено не было. Очевидно, у этих школьников еще не сформировался внутренний самоконтроль и важную роль у них продолжают играть эмоциональные состояния и внешнее руководство, непосредственно определяя их деятельность и поведение. Принятие себя взаимосвязано в этой группе с ведомостью, «уходом» от проблем, что свидетельствует о своеобразном пути адаптации в обществе: избегая проблемы и подчиняясь кому-либо, они чувствуют себя частью сообщества, становясь такими, «как все». Интересно, что в этой группе были выявлены следующие значимые корреляционные связи,

отсутствующие у детей первого кластера: внутренний контроль и ожидание внешнего контроля, доминирование, «уход» от проблем. Школьники используют самоконтроль при определении путей доминирования в группе, для того, чтобы избежать неудачи. Таким образом, учащиеся, составившие второй кластер, обладают более низким уровнем саморегуляции по сравнению с первым кластером, что находит свое отражение в неразвитом самоконтроле, нежелании решать проблемы, высоком уровне личностной и ситуативной тревожности.

У учащихся, вошедших во второй кластер, адаптированность развита в меньшей степени. Школьники испытывают трудности в самопринятии. Они конфликтны, зависят от внешней ситуации, ведомы. Можно сказать, что у этих подростков еще продолжается процесс формирования самоконтроля под воздействием внешнего контроля. Высокий уровень эмоционального дискомфорта часто порождает тревожность, беспокойство, у некоторых – апатию. При возможности школьники стараются избегать «ненужных» проблем. Низкий уровень экстраверсии свидетельствует о сложностях в общении. С другой стороны, направленность на себя, сосредоточенность, интровертированность способствуют развитию в будущем таких компонентов саморегуляции, как планирование и программирование. Ситуативная и личностная тревожность в этой группе детей носит несколько повышенный характер. Это в свою очередь может выступать фактором особой чувствительности, способствующей при невысокой адаптированности регуляции поведения и деятельности. По «Шкале эмоциональной неустойчивости» получены средние показатели. Рассматривая результаты, можно отметить, что школьники, входящие во второй кластер, обладают невысоким уровнем саморегуляции. Однако интровертированность и несколько повышенная тревожность могут иногда компенсировать этот недостаток, беря на себя регулирующую роль.

Таким образом, саморегуляция произвольной активности школьников 5-6-х классов обеспечивается сочетанием личностных особенностей. Мы можем отметить, что представленная выборка является неоднородной по симптомокомплексу, определяющему способность к саморегуляции. 54 % учеников (первый кластер) обладают необходимыми для саморегуляции произвольной активности личностными свойствами: высоким уровнем социально-психологической адаптированности, эмоциональной устойчивостью, оптимальным уровнем экстраверсии, низким и средним уровнем тревожности. Корреляционный анализ показал в этой группе особую роль экстраверсии и нейротизма, которые имеют взаимосвязь с большинством переменных. Остальные 46 % выборки (второй кластер) имеют невысокий уровень саморегуляции. В этой группе диагностирован более низкий уровень социально-психологической адаптированности, интроверсия, высокий уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость. В отличие от предыдущей группы выявлены корреляционные связи между ситуативной и личностной

тревожностью и другими свойствами личности подростков. Это те школьники, которые в своих ошибках винят других, испытывают недовольство собой, часто испытывают беспокойство, чувствительны к неудачам, неуверенны в выборе цели и ее достижении. Они ориентируются в деятельности на отношение других (взрослых), на чужие требования и при совпадении этого вектора в поведении испытывают эмоциональный комфорт и принятие себя.

Таким образом, у младших подростков индивидуальная характеристика саморегуляции обеспечивается личностными особенностями детей.

Во втором этапе констатирующего эксперимента участвовали школьники предыдущей выборки: 167 человек, тех, кто решил получать образование в 10-11-х классах (остальные отсеялись по естественным причинам). Поскольку ранняя юность является, как и подростковый период, сензитивной для развития осознанной саморегуляции, нас интересовал вопрос, произошли ли в личностных особенностях школьников изменения, определяющие саморегуляцию, и у кого из старшеклассников осознанная саморегуляция так и не сформировалась за 5 лет обучения в школе. Для уточнения результатов была применена методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения».

Используя метод к-средних, мы вновь разделили выборку на два кластера. Первый кластер составили 60 % старшеклассников, чьи личностные особенности обеспечивают более высокий уровень саморегуляции в этом возрасте. Во второй кластер были включены 40 % школьников, чьи характеристики затрудняют саморегуляцию либо ей не способствуют.

Опираясь на значимые корреляционные связи, представленные в первом кластере (табл. 8.3), обратим внимание прежде всего на те показатели, которые не были зафиксированы у учеников 2-го кластера: экстраверсия – эмоциональный комфорт; нейротизм – ситуативная тревожность, конфликт с другими, эмоциональный комфорт; ситуативная тревожность – эмоциональная неустойчивость, эмоциональный дискомфорт; личностная тревожность – комфорт; адаптированность – ведомость, «уход» от проблем; принятие себя – эмоциональный дискомфорт; непринятие себя – принятие других, ожидание внутреннего контроля; ведомость; конфликт с другими – эмоциональный комфорт; эмоциональный дискомфорт – ведомость; доминирование – ведомость.

Таблица 8.3. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена для школьников старших классов, входящих в первый кластер (N=100, при $p < 0,05$)

Шка- лы	Личн.опр Айзенка		ШРЛТ		ЭНУ	«ШСПА» Снегиревой										
	Э	Н	СТ	ЛТ		Ка	Пс	Нпс	Пд	Кд	Эк	Эд	Овк	Овнк	Д	В
СТ		0,30														
ЛТ		0,49	0,29													
ЭНУ		0,46	0,37	0,51												
Пс						0,50										

Нпс						-0,56	-0,47								
Пд						0,31	0,24	-0,27							
Кд	-0,34	0,26				-0,34	-0,20	0,26	-0,48						
Эк	0,24	-0,27		-0,30		0,31			0,35	-0,28					
Эд		0,33	0,23	0,36		-0,47	-0,34	0,35	-0,32	0,38	-0,20				
Овк						0,58	0,34	-0,35	0,22		0,27				
Овнк		0,43		0,44	0,44	-0,46		0,39		0,34		0,60			
Д						0,25	0,27					0,36			
В						-0,27		0,37				0,27	-0,24	0,47	-0,24
Уоп		0,35			0,24	-0,36		0,35				0,46		0,50	0,35

Примечание: Э – экстраверсия, Н – нейротизм, СТ – ситуативная тревожность, ЛТ – личностная тревожность, Фр – фрустрация, ЭНУ – эмоциональная неустойчивость, Ка – коэффициент адаптированности, Пс – принятие себя, Нпс – непринятие себя, Пд – принятие других, Кд – конфликт с другими, Эк – эмоциональный комфорт, Эд – эмоциональный дискомфорт, Овк – ожидание внутреннего контроля, Овнк – ожидание внешнего контроля, Д – доминирование, В – ведомость, Уоп – «уход» от проблем.

Так, при увеличении значений по шкале «экстраверсия» у испытуемых растет эмоциональный комфорт, что проявляется в увеличении работоспособности, активности, уверенности в своих возможностях, оптимистичном мировосприятии, доброжелательности и хорошей адаптации ко всему новому. При повышении уровня нейротизма увеличивается возможность вступления в конфликтное взаимодействие с другими, снижается эмоциональный тонус, появляется неуверенность в своих силах, развивается неадекватная самооценка. Ситуативная тревожность у школьников этой группы коррелирует с эмоциональной неустойчивостью и эмоциональным дискомфортом. Это свидетельствует о том, что в стрессовых или особо значимых ситуациях у старшеклассников возможны проблемы с самоконтролем, импульсивные поступки и т.п. Такое состояние требует от ребят сознательного регулирования деятельности и поведения. Высокий уровень адаптированности снижает ведомость, «уход» от проблем. Ребята обладают инициативой, высоким уровнем альтруизма, самостоятельностью. Повышение значений по шкале «принятие других» приводит к повышению значений по шкале «принятие себя», т.е. терпимость и толерантность по отношению к другим людям способствуют развитию самоуважения, положительного самоотношения, адекватности самооценки. Положительная связь ведомости и эмоционального дискомфорта демонстрирует склонность этих старшеклассников к самостоятельности. В противном случае эти ребята испытывают неуверенность в своих силах, недовольство собой.

Во втором кластере мы наблюдаем несколько меньшее число корреляционных связей с менее выраженным своеобразием (табл. 8.4). Так, в отличие от первого кластера в данном случае проявляются такие взаимосвязи, как ситуативная тревожность – ведомость, уход от проблем; личностная

тревожность – неприятие себя; эмоциональная неустойчивость – доминирование; принятие себя – эмоциональный комфорт, «уход» от проблем; принятие других – ведомость; конфликт с другими – уход от проблем; эмоциональный комфорт – доминирование, «уход» от проблем; эмоциональный дискомфорт – ожидание внутреннего контроля; ожидание внутреннего контроля – «уход» от проблем.

Таблица 8.4. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена для школьников старших классов, входящих во второй кластер (N=67, при $p < 0,05$)

Шкалы	Личн.опр Айзенка		ШРЛТ		ЭНУ	«ШСПА» Снегиревой									
	Э	Н	СТ	ЛТ		Ка	Пс	Нпс	Пд	Кд	Эк	Эд	Овк	Овнк	В
ЛТ		0,49	0,31												
ЭНУ		0,31													
Пс						0,53									
Нпс		0,27		0,25		-0,64	-0,36								
Пд						0,39	0,33								
Кд	-0,29					-0,48	-0,26	0,43	-0,31						
Эк						0,35	0,43		0,44						
Эд		0,47		0,24		-0,34		0,49	-0,03	0,41					
Овк						0,47	0,46		0,40		0,35	0,28			
Овнк		0,54		0,44	0,24	-0,40		0,54		0,27		0,56			
Д					0,25	0,28	0,36				0,29		0,35		
В			-0,26						0,24				0,26	0,38	
Уоп		0,24	-0,46				0,26	0,27		0,24	0,32	0,24	0,26	0,50	0,34

Примечание: Э – экстраверсия, Н – нейротизм, СТ – ситуативная тревожность, ЛТ – личностная тревожность, Фр – фрустрация, ЭНУ – эмоциональная неустойчивость, Ка – коэффициент адаптированности, Пс – принятие себя, Нпс – неприятие себя, Пд – принятие других, Кд – конфликт с другими, Эк – эмоциональный комфорт, Эд – эмоциональный дискомфорт, Овк – ожидание внутреннего контроля, Овнк – ожидание внешнего контроля, Д – доминирование, В – ведомость, Уоп – «уход» от проблем.

Так, во втором кластере показатели ситуационной тревожности отрицательно коррелируют со значениями по шкалам «ведомость» и ««уход» от проблем». Это означает, что чем выше тревожность в различных стрессовых ситуациях, тем менее ребята ведомы, может быть более сконцентрированы на происходящем, что не дает им возможности забыть о проблеме. Когда они проявляют комфортность в отношениях, их ситуативная тревожность может повышаться. Личностная тревожность в этой группе взаимозависит от неприятия себя, эмоционального дискомфорта и внешнего контроля. Чем выше неудовлетворенность учащихся своими личностными особенностями, а причины происходящего с ними видятся во внешних факторах, тем выше

напряженность и беспокойство. Эмоциональная неустойчивость коррелирует с доминированием, т.е., чем ярче выражены стереотипность эмоционального опыта, недостаточная полнота переживаний, ошибки в восприятии ситуации, ригидность поведения, тем меньше проявляется стремление к лидерству, руководству, тем сильнее желание решать свои проблемы за счет окружающих. Принятие себя, удовлетворенность собой у этих школьников зависят от степени эмоционального комфорта и возможности «ухода» от проблем, их избегания. Принятие других коррелирует с ведомостью, т.е. свою потребность в общении эти ребята реализуют через стремление быть подчиненным и решать кем-то поставленные задачи. В конфликт с другими старшеклассники этой выборки вступают для того, чтобы избежать решения проблем, в то же время их нежелание что-либо делать и приводит к конфликтным отношениям с одноклассниками и другими людьми. Эмоциональный комфорт тем выше, чем прочнее заняты лидерские позиции и чем успешнее удалось избежать каких-либо проблем. Эмоциональный дискомфорт учащиеся испытывают при необходимости брать ответственность на себя. Внутренний контроль взаимосвязан с «уходом» от проблем. Значит, чем выше ответственность за свое поведение, тем выше уровень эскапизма.

Для уточнения полученных результатов мы применили методику В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», которая позволяет диагностировать «степень развития саморегуляции и ее индивидуальные профили, компонентами которых являются частные регуляторные процессы» [29, с. 3].

Для определения меры центральной тенденции распределения процессов саморегуляции и регуляторно-личностных свойств в кластерах мы определили среднее арифметическое значение по каждой из шкал методики и их стандартное отклонение. Также в выделенных кластерах мы провели статистический анализ показателей саморегуляции с помощью U-критерия Манна-Уитни (табл. 8.5).

Таблица 8.5. Показатели саморегуляции у старшеклассников первого и второго кластеров

Шкалы	Первый кластер		Второй кластер	
	М	σ	М	σ
Планирование	6,37	2,02	6,16	1,79
Моделирование	6,35*	1,64	5,00*	1,69
Программирование	6,25*	1,55	5,62*	1,54
Оценивание результатов	5,85	1,5	5,74	1,43
Гибкость	7,21*	1,53	6,09*	1,77
Самостоятельность	5,38	2,27	5,78	2,00
Общий уровень саморегуляции	32,04*	7,74	29,43*	4,72

Примечание: * – показатели, по которым имеются значимые различия (при $p < 0,05$).

Как видно из данных табл. 8.5, у старшеклассников, включенных во второй кластер, значения показателей, формирующих контур саморегуляции, ниже, чем у ребят первой группы. Значимых различий не было выявлено по шкалам «Планирование» и «Оценивание результатов». Это свидетельствует о том, что к выпускным классам эти звенья саморегуляции сформировались вне зависимости от личностных особенностей. Планирование обеспечивает школьникам выдвижение и удержание цели. Оценивание результатов связано с адекватным оцениванием себя и своей деятельности. Показатели по остальным звеньям в первом кластере объективно выше, что подтверждается статистическим анализом. Отсюда следуют различия в индивидуальных характеристиках и уровне саморегуляции.

Рассмотрим особенности саморегуляции учащихся из первой группы, обладающих более высоким уровнем саморегуляции. Эти школьники умеют анализировать внутренние и внешние условия деятельности и поведения, осознанно и адекватно выделяют значимые для достижения цели условия, способны оценить перспективу сделанного. У них хорошо сформировалась функция планирования, что проявляется в потребности продумывать свои действия, приводить их в соответствие с целью, быстро и эффективно менять план действий в зависимости от условий. Они легко адаптируются, в новой обстановке чувствуют себя уверенно, адекватно реагируют на ситуации. Способны к самостоятельной деятельности, активны, способны сами организовать деятельность, контролировать ее выполнение, вносить коррективы и оценивать сделанное. Могут при высоком уровне саморегуляции нивелировать негативные проявления личностных особенностей.

Ребята второй группы несколько отличаются от своих сверстников из первого кластера. Они не всегда справляются с анализом внутренних и внешних условий, могут испытывать трудности в постановке цели. Иногда они не продумывают свои действия, действуют импульсивно, затрудняются в определении программы действий. Не всегда замечают ошибки, могут неадекватно оценивать сделанное. Испытывают трудности в своевременном планировании действий, в новой обстановке могут чувствовать себя неуверенно. Часто зависят от мнения окружающих, не критичны, нуждаются в посторонней помощи.

Таким образом, в условиях современного образования у большей части учеников к окончанию школы формируется целостный контур саморегуляции, который включает в себя такие звенья, как планирование, моделирование, программирование, гибкость, самостоятельность, оценка результата. Их личностные особенности соответствуют возрасту, они гармонично развиты и способны управлять своим поведением. В то же время диагностирован и тот факт, что некоторые выпускники не способны справляться с негативными

сторонами своей личности, у них еще окончательно не сформировались структурные компоненты, обеспечивающие целостность регулирующего процесса. Они менее активны, нуждаются в постоянной поддержке, не способны видеть перспективу собственной деятельности.

Список литературы

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1987. 262 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. М.: Наука, 1982. С.92-98.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. 288 с.
4. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы // Избр. тр. / отв. ред. Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков; АН СССР, Ин-т психологии. М.: Наука, 1978. 399 с.
5. Антилогова, Л.Н., Е.А.Черкевич. Саморегуляция психических состояний личности: монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010. 220 с.
6. Аронова, Е.А., В.И. Моросанова. Регуляторная роль самосознания в старшем школьном возрасте // Журнал прикладной психологии. 2004. № 1. Стр. 31-39.
7. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
8. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 92-100.
9. Боришевский, М.И., С.Д. Максименко О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности // Вопросы психологии. 1977. №3. С. 57-65.
10. Гальперин, П.Я. К вопросу о внутренней речи // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. М.: Междунар. пед. акад., 1995. С. 23-31.
11. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном общении. Томск: Пеленг, 1992. 115 с.
12. Дикая, Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 51 с.
13. Дикая, Л.Г. Системно-деятельностная концепция саморегуляции психофизиологического состояния человека // Психология состояний: хрестоматия / сост. Т.Н. Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров; под ред. А.О. Прохорова. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. С. 483-495.
14. Зейгарник, Б.В., Б.С. Братусь Очерки по психологии аномального развития личности. М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. 160 с.

15. Зейгарник, Б.В., А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т.10. № 2. С.122-133.
16. Зимняя, И.А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 1. С. 41-50.
17. Зобков, А.В. Теоретико-концептуальные положения интегральной саморегуляции субъектом учебной деятельности // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2013. № 3. С. 23-32.
18. Кириченко, Т.В. Психологические механизмы саморегуляции поведения подростков: Дис. ... канд. психол. наук. Киев, 2001.
19. Ключко, В.Е. Категория саморегуляции в контексте парадигмальных изменений современной психологии // Психология саморегуляции в XXI веке / под ред. В.И. Моросановой. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2011. С. 38-55.
20. Ключко, В.Е. Современная психология: системный смысл парадигмального сдвига // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 15-21.
21. Конопкин, О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: ЛЕНАНД, 2011. С. 273-291.
22. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: ЛЕНАНД, 2011. С. 305-316.
23. Конопкин, О.А. Структурно-функциональный и содержательно психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: ЛЕНАНД, 2011. С. 238-255.
24. Конопкин, О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: ЛЕНАНД, 2011. С. 256-272.
25. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
26. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988. 192 с.
27. Миславский, Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
28. Миславский, Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 71-78.
29. Моросанова, В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М.: Когито-Центр, 2004. 44 с.
30. Моросанова, В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124-135.

31. Осницкий, А.К., Астахова Н.В. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах КРО // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 43-50.
32. Петрова, Д.Б. Роль рефлексии в саморегуляции произвольной активности подростков с трудностями общения со сверстниками: Дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2012. 140 с.
33. Писненко, А.Г. Личностные компоненты регуляции учебной деятельности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 215 с.
34. Плахотникова, И.В. Осознанная саморегуляция: пути и методы развития // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / под ред. В.И. Моросановой. М.: Психологический ин-т РАО, 2006. С. 304-315.
35. Плахотникова, И.В., Моросанова В.И. Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активнос // Журнал прикладной психологии. 2004. № 1. С. 23-30.
36. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 240 с.
37. Прохоров, А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005. 352 с.
38. Прыгин, Г.С. Психология самостоятельности: монография. Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. 408 с.
39. Русакова, О.В. Формирование умений и навыков саморегуляции на основе рефлексии у младших подростков в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2009. 209 с.
40. Серый, А.В. Структурно-содержательные характеристики системы личностных смыслов // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. Вып. 2. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003. С. 4-13.
41. Сеченов, И.М. Рефлексы головного мозга. М.: АСТ, 2014. 352 с.
42. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf
43. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
44. Фельдштейн, Д.И. Психология современного подростка. М.: Педагогика, 1987. 240 с.
45. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
46. Эльконин, Д.Б. О структуре учебной деятельности // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 285-295.

ГЛАВА 9. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, при разработке которого был полностью учтен объективно происходящий в условиях информационного общества процесс формирования новой дидактической модели образования, основанной на компетентностной образовательной парадигме, предполагающей активную роль всех участников образовательного процесса в формировании мотивированной компетентной личности, указывается необходимость развития личности, «способной: быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве; получать, использовать и создавать разнообразную информацию; принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков» [13]. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных учебных действий (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, а также межпредметные понятия.

Универсальные учебные действия (УУД) – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Овладение УУД происходит в контексте разных учебных предметов и в конечном счете ведет к формированию способности самостоятельно и успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т.е. умение учиться [8, с. 29].

Анализ литературы по проблемам компетентностного подхода позволил составить представление о содержании понятия «компетентность» и связанного с ним понятия «компетенция».

Компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых качественно и продуктивно действовать по отношению к ним [17, с. 58-64].

Компетентность представляет собой уровень качественного и результативного показателя сформированности знаний, умения их применять и реализовывать в деятельности и определяется ценностными ориентациями личности, мотивами ее деятельности, пониманием себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений, общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала.

Следовательно, формирование компетентности учащегося может происходить только в том случае, если он обладает мотивацией к деятельности.

Авторы документа «Стратегия модернизации содержания общего образования» (А.А. Пинский, А.Л. Семенов и др.) выделяют признаки, характерные для всех ключевых компетенций [11, с. 18-20]. Ключевые компетенции:

- обладают интегративной природой, т.е. вбирают в себя ряд однородных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности;
- многофункциональны, т.е. овладение компетентностью позволяет решать разные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни;
- надпредметны и междисциплинарны, т.е. способны к переносу из одной предметной области в другую и применимы в различных ситуациях;
- многомерны, т.е. ключевые компетенции включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения;
- характеризуют практическую деятельность.

С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательные (ключевые) компетенции представляют собой интегральные содержательные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности для решения определенного круга проблем.

Основной деятельностью учащегося в школе считается учебно-познавательная, потому в перечнях общеобразовательных компетенций она соответствует виду компетенции, характеризующей успешную учебно-познавательную деятельность учащегося.

Название этой компетенции, и соответственно компетентности, приписывают разное: «познавательная компетентность» (В.А. Кайдалов, М.Н. Комиссарова), «способность учиться всю жизнь» (Совет Европы), «компетенция познавательной деятельности» (И.А. Зимняя), «учебно-познавательная» (А.В. Хуторской, Т.В. Иванова), «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности» (Стратегия модернизации).

На наш взгляд, «учебно-познавательная компетенция» является наиболее приемлемым названием, поскольку деятельность, которая соответствует этой компетенции, включает в себя приобретение знаний (познавательная деятельность), усвоение знаний о предмете изучения и общих приемов решения, связанных с ними задач (учебная деятельность) и умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее (информационная деятельность).

Анализ психолого-педагогических исследований относительно сущности учебно-познавательной компетенции позволяет сделать вывод о том, что учебно-познавательная компетенция, с одной стороны, должна «наследовать» черты общеобразовательной (ключевой) компетенции, а с другой – отражать

специфику информационно-познавательной деятельности как особого вида деятельности, в которую включен ученик: «деятельность учителя – деятельность ученика», «деятельность ученика – деятельность ученика», «ИКТ – деятельность ученика».

В данном исследовании мы будем использовать определение, предложенное А.В. Хуторским, согласно которому «учебно-познавательная компетенция – это совокупность компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общенаучной деятельности, соотнесенной с реальными познавательными объектами. Сюда относятся знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам учащийся овладевает креативными навыками продуктивной деятельности, приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данной компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и других методов познания» [18, с. 55-61].

Учебно-познавательная компетенция в процессе ее овладения «лично окрашивается» качествами ученика и предстает в виде учебно-познавательной компетентности.

Анализ понятия «учебно-познавательная компетентность учащихся» позволяет сделать вывод, что трактовка данного понятия неоднозначна. Так, в научной педагогической литературе представлены несколько определений понятия «учебно-познавательная компетентность учащихся», которая понимается:

- как владение учащимися интегративной совокупностью личностно-осмысленных знаний, умений, ценностных установок, позволяющей эффективно осуществлять самоуправляемую деятельность по решению реальных познавательных проблем, которая сопровождается овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добытию, переработке и применению информации (С.Г. Воровщиков) [4, с. 81-103];

- как интегративное качество личности учащегося, которое отражает владение учебно-познавательной компетенцией, выражающееся в мотивации на познание, умениях организации собственной учебно-познавательной деятельности, информационных и логических умениях, системе знаний в предметной области (О.В. Харитонова) [15, с. 33];

- как знания, умения и качества личности учащегося, которые позволяют ему эффективно осуществлять самостоятельную познавательную деятельность (Т.В. Осенчугова) [9].

Таким образом, в рассмотренных определениях понятия «учебно-познавательная компетентность учащихся» по-разному расставлены акценты: в одних определениях подчеркивается значимость деятельности учащегося, его

владение знаниями, умениями, в других – личностные качества учащегося. Однако содержание понятия в приведенных определениях принципиально не различаются: учебно-познавательная компетентность является системной характеристикой личности учащегося, отражает его знания, умения и способы организации его деятельности.

На основе вышеизложенного мы уточнили определение понятия учебно-познавательной компетентности учащихся как целостный комплекс личностных качеств учащихся, отражающих владение ценностно-смысловыми ориентациями, теоретическими знаниями и умениями (информационными, аналитическими, проектировочными, конструктивными и организационными) и способами эмоционально-волевой регуляцией.

Предпосылкой для решения проблемы формирования учебно-познавательной компетентности учащихся является общественный запрос. Сегодняшнему обществу требуется выпускник, обладающий следующими умениями: а) формулировать цели предстоящей деятельности; б) планировать собственную деятельность; в) осуществлять поиск информации; г) владеть методами, приемами и способами информационно-познавательной деятельности; д) осуществлять рефлексию информационно-познавательной деятельности и др.

Это в первую очередь означает уметь работать в команде на общий результат, включаться в процесс по поиску и обработке информации в составе творческой группы учащихся, заинтересованных решением определенной проблемы, уметь сделать понятным смысл своего высказывания для другого и понимать точку зрения своих партнеров. Кроме этого, нужно уметь применять различные информационно-коммуникационные технологии, публично представлять результаты своей работы, учитывая содержательную критику.

Таким образом, сформированная учебно-познавательная компетентность становится важнейшим требованием к выпускникам для многих современных профессий.

Проведённый анализ содержания структурных компонентов компетентности (положительная мотивация к проявлению компетентности; ценностно-смысловые представления (отношения) к содержанию и результату деятельности; знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности; умение, опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний) современного человека [1, с. 36] позволил нам сделать несколько выводов.

Во-первых, компетентность является интегральной характеристикой личности, включающей мотивационную, информационную, эмоционально-волевою и другие составляющие структуры личности. Во-вторых, при многообразии подходов к описанию и раскрытию сущности понятия «компетентность» такие учёные, как Э.Ф. Зеер, Т.В. Иванова, Г.К. Селевко, Т.В. Шамардина, единогласно признают её «деятельностный» характер. Так как одним из ведущих видов деятельности учащихся является информационно-

познавательная деятельность, то мы рассмотрели интегрированную покомпонентную структуру учебно-познавательной компетентности учащихся на информационно-деятельностной основе (В.П. Беспалько, Д.Б. Эльконин и др.). Это позволило нам выделить компоненты, которые дают возможность выявлять уровень сформированности учебно-познавательной компетентности учащихся: ценностно-смысловой, содержательно-операционный, эмоционально-волевой.

В *ценностно-смысловой компонент* включены умения формулировать ценностные ориентиры по отношению к учебной деятельности, владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций.

Содержательно-операционный компонент обеспечивает владение комплексом знаний (отраженный в Обязательном минимуме содержания основного общего образования) и представлен комплексом информационных, аналитических, проектировочных, конструктивных и организационных умений; степень сформированности умений отражает практическую составляющую учебно-познавательной компетентности учащихся при решении разноуровневых задач.

В *эмоционально-волевой компонент* включены умения проводить рефлексию собственной деятельности, владеть способами самоподдержки и самоконтроля.

Большую часть своей жизни человек приобретает знания, накопленные поколениями, усваивает опыт человечества, формирует собственное мировоззрение, т.е. познает мир и учится познавать его. Этими же характеристиками обладает и учебно-познавательная деятельность учащегося, но информатизация современного общества и соответствующие изменения в сфере образования требуют от учащихся овладение умениями создавать конструкции (предметные модели объектов) и, опираясь на мысленный образ моделируемого объекта, выделять особенности конструкции; умениями формулировать цель, генерировать идеи, находить не один, а несколько вариантов решения задачи, прогнозировать последствия того или иного решения, планировать и оценивать результаты своей деятельности; умениями создавать модель реальной ситуации, переводить полученное решение на язык исходной задачи, и поэтому информационно-познавательная деятельность приобретает большую значимость в образовательной подготовке учащегося.

Изучение состояния выбранной нами проблемы в теории и практике общеобразовательной школы (А.С. Архангельский, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, Д.Б. Эльконин) позволило сделать вывод о том, что процесс формирования учебно-познавательной компетентности учащихся может быть обеспечен за счет организации информационно-познавательной деятельности учащихся. Наиболее рациональное решение выбранной нами проблемы возможно с позиций сочетания информационного и деятельностного подходов.

Информационный подход в исследовании выступает в качестве практико-

ориентированного направления, при котором отдается предпочтение знаниям (знания становятся ценностью), т.е. получение и усвоение учебной информации, развитие умений анализировать, отбирать информацию, сохранять и передавать ее, чтобы найти рациональные пути решения и применения этих знаний.

В рамках деятельностного подхода знания и умения могут быть получены за счет организации деятельности, которую мы организуем на основе информационно-познавательной деятельности учащихся.

При этом информационно-познавательная деятельность учащихся понимается нами как специально организуемое учителем или извне информационно-познавательное взаимодействие (ИКТ-ученик, ученик-ученик), реализуемое с использованием информационных, аналитических, проектировочных, конструктивных и организационных умений учащихся:

- *информационные умения* (умение организовать поиск информации, необходимой для описания объектов, формировать запрос на недостающую информацию, фиксировать недостаточность знаний и умений о способах работы с различными источниками информации по ее получению);

- *аналитические умения* (умение анализировать и оценивать ситуации, условия, в которых приходится принимать решение);

- *проектировочные умения* (умение анализировать содержание задачи с точки зрения понимания постановки задачи, выделять проблему, выдвигать идею, планировать и оценивать результаты своей деятельности);

- *конструктивные умения* (умение отбирать, сравнивать, структурировать и обобщать необходимый информационный материал);

- *организационные умения* (умение планировать последовательность практических действий, необходимых для решения задачи, при помощи фиксированного набора средств);

- *рефлексивные умения* (умение осмысливать значение рассмотренного решения задачи для дальнейшего использования, организовать свою деятельность с позиций: что я делаю, зачем я делаю, как я делаю, что я получил).

Результатом информационно-познавательной деятельности у учащихся является продуктивное освоение знаний и умений, т.е. сформированность у учащихся ценностных ориентиров по отношению к учебной деятельности; освоение теоретических знаний и овладение умениями (информационными, аналитическими, проектировочными, конструктивными и организационными), готовность к самооценке и рефлексии.

Процесс формирования учебно-познавательной компетентности учащихся предполагает деятельность учителя, направленную на формирование у учащихся ценностных ориентиров по отношению к учебной деятельности, а также теоретических знаний и умений (информационных, аналитических, проектировочных, конструктивных и организационных) и готовности к самооценке и рефлексии.

Для организации проектирования информационно-познавательной деятельности учащихся нами был использован принцип доступности. Суть его заключается в том, что содержание подобранных разноуровневых задач для учащихся не просто соответствует реальным учебным возможностям, а требует от них выполнения деятельности, позволяющей вовлекать учащихся в деятельность по поиску различных способов решения одной и той же задачи, быть «авторами» новых задач и т.д. Для организации проектирования информационно-познавательной деятельности учащихся нами были определены следующие этапы: конструирование, проектирование, моделирование.

Термин «конструирование» произошел от латинского слова *construere*, что означает – создание модели, построение, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов [10, с. 41-42].

При организации проектирования информационно-познавательной деятельности этап *конструирования* предполагает формирование у учащихся умений создавать конструкции (предметные модели объектов) и, опираясь на мысленный образ моделируемого объекта, выделять особенности конструкции, задать самостоятельно или определить его размеры, изготовить развертку. Эти действия естественным образом реализуются через задачи:

- на пространственное моделирование;
- на построение фигуры с помощью перегибания листа бумаги;
- на разрезание и складывание.

Выбор именно этих видов конструирования определяется их доступностью для использования на уроке и дома, наличием у учащихся необходимых навыков.

Проектирование в наиболее общем виде можно рассматривать как деятельность или процесс разработки и создания проекта (прототипа, прообраза, предполагаемого или возможного объекта или состояния). В настоящее время наряду с традиционными видами проектирования (архитектурно-строительное, технологическое и пр.) существуют и другие самостоятельные его виды. К ним можно отнести проектирование трудовых процессов, экологических систем, социальных явлений и процессов, деятельности организации и проекта.

Под проектом будем понимать совместную информационно-познавательную деятельность учащихся, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности [2, с. 10].

При организации проектирования информационно-познавательной деятельности этап *проектирования* направлен на формирование у учащихся умений формулировать цель, генерировать идеи, находить не один, а несколько вариантов решения задачи, прогнозировать последствия того или иного решения, планировать и оценивать результаты своей деятельности.

Для решения многих научных и практических задач широко используется метод моделирования. Реальные объекты или процессы иногда бывают настолько сложны и многогранны, что их изучение невозможно без построения и исследования модели, отображающей лишь какую-то сторону этого процесса или объекта и потому более простой, чем эта реальность. Под моделью (от лат. *modelus* – мера) понимают мысленно представимую или материально реализованную систему, которая, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его при определенных условиях так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте [5, с. 47].

Модель в самом широком смысле – это любой мысленный или знакомый образ моделирующего объекта (оригинала) [5, с. 48]. В качестве модели могут выступать изображения, описания, схемы, чертежи, графики, уравнения, планы, карты, копии оригинала (уменьшенные или увеличенные), компьютерные программы и т. п. При этом следует помнить, что модель всегда является лишь отображением оригинала, она в каком-либо отношении не только должна быть удобна для изучения свойств исследуемого объекта, но и позволяла бы перенести полученные при ее изучении знания на исходный объект.

Моделирование – это процесс построения моделей, а также изучения на них соответствующих явлений, процессов, систем объектов (оригиналов). Он заключается в том, что для исследования какого-либо явления или объекта выбирается или строится другой объект (модель), в каком-то отношении подобный исследуемому. Построенный или выбранный объект изучают, с его помощью решают исследовательские задачи, а затем результаты решения этих задач переносят на первоначальное явление или объем. Моделирование применяется в тех случаях, когда по каким-либо причинам затруднительно или невозможно изучить оригинал в естественных условиях, когда необходимо облегчить процесс исследования того или иного объекта. Модель всегда обладает только некоторыми, существенными в данных условиях, свойствами моделируемого объекта [5, с. 48].

При решении задачи неотъемлемая часть этого решения – построение модели задачи. Исследование этой модели служит средством для получения ответа на требование задачи. Как правило, это бывает *математическая модель* [5, с. 48], под которой понимают описание задачи на языке математических понятий, формул и отношений. В ходе решения задачи выбранным методом строится «своя» математическая модель: запись решений по действиям с объяснением или выражение, если задача решается арифметическим методом; уравнение или система уравнений и неравенств, если задача решается алгебраическим методом (в этом случае математическую модель называют *алгебраической* моделью задачи); диаграмма или график, если она решается геометрическим методом, и т.д.

В процессе решения задачи выделяют три этапа *моделирования*.

1. Построение модели: анализ задачи и перевод условия задачи на математический язык, т.е. выделение исходных данных и искомых величин,

описание связей между ними.

2. Решение задачи в рамках выбранной модели: нахождение значения выражения, выполнение действий, решение уравнений и неравенств.

3. Интерпретация результатов: перевод полученных решений на естественный язык, выявление значений искомых величин.

Если задача решается арифметическим методом и решение записывается по действиям, то невозможно четко провести границу между первым (запись решения по действиям) и вторым (выполнение действий) этапами.

Первый этап математического моделирования, связанный с выявлением зависимостей между искомыми и данными, а также данных между собой, наиболее сложный и часто вызывает затруднения. Для облегчения процесса решения задачи и скорейшего нахождения пути решения сначала от словесной модели ситуации, описанной в задаче, переходят к *вспомогательной* (делают рисунки, строят схемы, составляют таблицы, краткую запись условия и т.п.), а уже затем — к математической модели.

При построении вспомогательных моделей задач происходит углубленный анализ задачи, и само построение вспомогательных моделей выступает в качестве эффективного средства такого анализа. Любая вспомогательная модель задачи должна: 1) строиться на основании анализа текста задачи и максимально приближать абстрактные понятия к реальности; 2) нести информацию лишь о существенных в данной ситуации признаках объектов задачи; 3) давать возможность непосредственно обнаруживать зависимости между величинами, о которых идет речь в задаче, и допускать практические преобразования. В качестве вспомогательных моделей могут выступать схематизированные и знаковые модели.

Схематизированные модели подразделяются на вещественные (предметные) и графические. Вещественные модели обеспечивают физическое действие с предметами – палочками, пуговицами, полосками бумаги и т.п. К этому виду моделей относят и мысленное воссоздание реальной ситуации, описанной в задаче.

Графическими моделями являются рисунок, условный рисунок, чертеж, схематичный чертеж (схема).

К *знаковым* моделям, выполненным на естественном языке, относят краткую запись задачи, таблицу.

К *знаковым* моделям, выполненным на математическом языке (они же математические модели), относят запись решения задачи по действиям, запись выражения, составление уравнений или систем уравнений и неравенств.

Не любая краткая запись, рисунок или чертеж, выполненные для данной задачи, являются ее моделями. Вспомогательные модели задач должны отражать все ее объекты, все отношения между ними, указывать требования. Эти модели строятся в ходе анализа задачи.

Отметим, что по условию одной и той же задачи можно составить несколько вспомогательных моделей, каждая из которых позволяет найти свой

способ решения.

При организации проектирования информационно-познавательной деятельности этап *моделирования* направлен на формирование у учащихся умений создавать модель реальной ситуации, переводить полученное решение на язык исходной задачи.

Организация проектирования информационно-познавательной деятельности с учетом компонентов содержания ее предмета (теоретический материал и учебные задачи), способствующей осуществлению мотивированной деятельности ученика (индивидуально или совместно с учителем и сверстниками), направленной на усвоение содержания учебного предмета и овладение умениями, включающей контроль и коррекцию полученных результатов в соответствии с поставленной целью, привела к выявлению условий формирования учебно-познавательной компетентности учащихся.

Современное образование опирается на новую социокультурную парадигму, когда в центре внимания находится ученик как активный субъект познания в образовательном пространстве, когда провозглашается приоритет развития личности. Характерной особенностью личности в этих условиях должно стать стремление к поиску и удовлетворению своих познавательных запросов, заинтересованному отношению ученика к собственному образованию, его уровню и качеству.

Совершенствование процесса обучения невозможно без организации проектирования информационно-познавательной деятельности учащихся, выступающей в обучении одним из условий развития у них творческой инициативы, активной жизненной позиции, находчивости и умения самостоятельно осуществлять поиск информации, ориентироваться в стремительном потоке информации из различных источников. Указанные выше качества формируются у учащегося только при условии систематического включения его в информационно-познавательную деятельность, которая обогащает новый смысл деятельности.

Обращение к информационно-познавательной деятельности учащихся продиктовано современным состоянием общества, сложившимся в процессе обучения в условиях постоянного избытка информации.

Организация проектирования информационно-познавательной деятельности учащихся позволяет сосредоточить внимание учащихся не только на достижение ожидаемых образовательных результатов, но и на формирование умения осуществлять целеполагание, структурирование учебного материала, реализацию самостоятельного информационного поиска.

Экспериментальные исследования, проведенные под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, доказали, что наиболее эффективна в смысле успешности учения целенаправленная деятельность, которая ориентирована не на получение каких-то материальных или иных результатов, а непосредственно на изменение самих учащихся, на их развитие. Она прямо и непосредственно направлена на овладение знаниями и умениями. Однако учащиеся

осуществляют не только целенаправленную деятельность, но и другие виды деятельности, ориентированные на совсем иные цели (например, изготовить какие-то вещи, решить какую-то конкретную задачу и т.д.).

И.А. Зимняя отмечает, что «системообразующей (или смыслообразующей) составляющей образовательной системы является цель образования, т.е. ответ на вопрос, какого человека требует общество на данном этапе его исторического развития» [7, с. 48]. Цели обучения рассматриваются как осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлены действия человека.

О.Б. Епишева под целью деятельности понимает «мысленно представляемый ее результат». За абстрактными формулировками целей всегда скрывается отсутствие содержательного видения желаемых результатов. Нам представляется, что если нет объективной возможности убедиться в том, что цель достигнута, то и процесс ее достижения невозможно построить.

При постановке целей формирования учебно-познавательной компетентности учащихся в процессе обучения мы исходили из ряда объективных факторов – современной ситуации в образовательной системе; социального заказа общества [3]; федерального государственного образовательного стандарта основного общего школьного образования [13]. Анализ этих документов позволяет утверждать, что в ходе преподавания учебной дисциплины в основной школе у учащихся развивается целенаправленная познавательная деятельность; формируются ценностно-смысловые ориентиры и установки; системы значимых регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий; обеспечивается повышение эффективности усвоения учащимися знаний и учебных действий, формирование научного типа мышления, компетенций и компетентностей в предметных областях, проектной деятельности; предоставляется возможность практического использования приобретённых учащимися коммуникативных навыков, навыков целеполагания, планирования и самоконтроля и т.д.

Для выявления особенностей формирования учебно-познавательной компетентности учащихся были использованы работы Н.Я. Виленкина, В.А. Гусева, В.Р. Майера и др. В связи с этим мы выделили следующую группу целей:

- 1) формирование интегрированной покомпонентной структуры учебно-познавательной компетентности;
- 2) достижение личностных, метапредметных и предметных результатов учащимися.

Раскроем их подробнее.

Формирование покомпонентной структуры учебно-познавательной компетентности. Учащийся в процессе освоения учебной дисциплины овладевает системой знаний и умений, необходимых для применения в практической деятельности, изучения смежных дисциплин, продолжения

образования, а также включается в процесс информационного поиска способа решения проблемы (задачи), анализируя и отбирая необходимую информацию, желая овладеть общим способом решения системы задач в пределах изучаемого материала, планирует последовательность практических действий для реализации решения задачи, отбирает наиболее эффективные способы реализации решения задачи, осуществляет решение поставленной перед ним задачи, проводит рефлекссию собственной деятельности.

Достижение личностных, метапредметных и предметных результатов учащимися. При организации проектирования информационно-познавательной деятельности учащимися следует обращать внимание на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов с учетом выделенной покомпонентной структуры учебно-познавательной компетентности учащихся.

Личностные результаты включают сформированность ценностно-смысловых установок учащихся, отражающих их личностные позиции (владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций, уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия), компетенции.

Метапредметные результаты включают:

- сформированность целеполагания в учебной деятельности как умение самостоятельно ставить новые учебные и познавательные цели и задачи, преобразовывать практическую задачу в теоретическую, устанавливать целевые приоритеты;

- умение планировать пути достижения целей на основе самостоятельного анализа условий и средств их достижения, выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ, осуществлять познавательную рефлекссию в отношении действий по решению учебных и познавательных задач;

- овладение основами волевой саморегуляции в учебной и познавательной деятельности в форме осознанного управления своим поведением и деятельностью, готовность и способность противостоять внешним помехам деятельности;

- овладение системой операций, обеспечивающих понимание текста, включая умение структурировать тексты, выделять главное и второстепенное, основную идею текста, выстраивать последовательность описываемых событий.

Предметные результаты включают:

- развитие умений работать с учебным текстом (анализировать, извлекать необходимую информацию);

- развитие умений применять изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера и задач смежных дисциплин с использованием при необходимости справочных материалов, калькулятора, компьютера, пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчетах;

- формирование умений использовать методы и средства информатики:

моделирование, формализация и структурирование информации, компьютерный эксперимент при исследовании различных объектов, явлений и процессов.

В соответствии с теорией учебной деятельности, разработанной многочисленным коллективом психологов под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, главным содержанием обучения должны быть общие способы действий по решению задач, при этом деятельность учащихся должна быть направлена на овладение этими общими способами действий. Как отмечает Л.М. Фридман: «Одним из важнейших признаков сформированности у учащихся целенаправленной учебной деятельности является различие ими конкретного результата своих действий и того общего способа, которым этот результат был получен» [14, с. 31].

Для того чтобы учащиеся сознательно усваивали общие способы действий, овладевали новыми понятиями, связанными с этими действиями, по нашему мнению, необходимо структурировать учебный материал таким образом, чтобы он позволял выявить происхождение вновь вводимых понятий и действий, показать их необходимость с точки зрения теоретического познания изучаемой области знания и практической применимости. Это означает, что в обучении знания не должны даваться в «готовом виде», что изучение любого нового понятия, нового раздела, темы должно начинаться с мотивационного введения, с разъяснения для чего, почему и зачем должны учащиеся изучить данный раздел, данную тему.

Структурирование учебного материала в дидактике осуществляется прежде всего для повышения эффективности учебного процесса. Структурирование учебного материала рассматривается как важнейшее условие организации учебно-познавательной деятельности учащихся, дидактической целью которого является рациональность и экономичность в его усвоении и долговременном сохранении в памяти. Структура учебного материала определяет характер учебно-познавательной деятельности, влияет на расширение ее познавательных и творческих возможностей, мотивацию учения и формирования интереса к учению.

При изучении психолого-педагогической литературы по теме исследования нами выявлено, что однозначное толкование понятия «структурирование» на сегодня отсутствует. В зависимости от аспекта рассмотрения данного понятия разные авторы дают ему различные определения.

Структурирование – это «установление связи между фактами, идеями и понятиями» (Д. Брунер); «способ материализации некоторых сторон умственной деятельности» (Н.Ф. Талызина); «установление последовательности, взаимосвязи составляющих единое целое элементов учебного материала» (А.М. Сохор); «установление существующих свойств (сторон) предметов явлений окружающей действительности и существенных связей и отношений между ними» (А.М. Усова); «понимание информации, ее накопление и размещение в сознании» (Д.П. Аусбель); «процедура, с помощью

которой составленные элементы содержания учебного материала (понятия, законы, идеи, принципы и способы их передачи учащимся и соответствующие действия учащихся по их усвоению) выстраиваются в определенных связях и отношениях, отражающих логику общественно-исторического процесса познания его результатов; технологию процессов распознавания явлений, их упорядочивание и систематизации; выявление и объяснение сущности явлений; преобразование явлений из одного состояния в другое» (П.И. Пидкасистый); «выделение "клеточки элемента", в котором бы в свернутом виде был представлен предмет объяснения» (Ю.В. Сенько) (цит. по: [1, с. 169]).

Учитывая приведенные определения, мы будем придерживаться следующего определения «структурирование – это сложная исследовательская деятельность, которая включает в себя множество других деятельностей. Эта деятельность направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач, в ней осваиваются общие способы, происходит восхождение от общего к частному» [1, с. 170].

Организация проектирования информационно-познавательной деятельности на основе формирования умения у учащихся структурировать учебный материал заключается в создании такой учебной ситуации, которая была бы направлена на овладение учащимися умением самостоятельно проводить информационный поиск способа решения задачи, на приобретение новых знаний, умений и применение их в незнакомой ситуации и т.д., опираясь при этом на систему условий, учитывающих структуру деятельности учения и систему социальных отношений, реализующихся в ситуации обучения. При этом ядром учебного процесса служат взаимодействия, отношения и общение учителя с учащимися.

Деятельность общения содействует расширению общего кругозора учащихся, выявляет опыт и возможности каждого из них, способствует приобретению опыта ведения дискуссий, поведения в конфликтных ситуациях и выполнения различных ролевых функций, развивает организаторские умения и способности, содействует общественной оценке деятельности школьника и развитию активной жизненной позиции. Все это оказывает значительное влияние на учебно-познавательную деятельность. Особым образом организованное общение, в процессе которого происходит усвоение опыта и всех видов деятельности, может стать основой обучения. В этом случае играют роль следующие виды общения в обучении: опосредованное общение через письменную речь (чтение литературы, использование средств массовой информации) и непосредственное с помощью устной речи (общеклассные занятия, групповое, в частности парное общение и естественное общение каждого с каждым).

Не следует забывать, что межличностные отношения в процессе общения играют роль среды формирования личности, так как способствуют возникновению, развитию и укреплению познавательных интересов, являются самостоятельным источником информации и одним из средств ее трансляции,

служат средством самопознания, самореализации и приобщения к культуре, средством приобретения опыта информационно-познавательной деятельности и навыков речевого общения, умения ориентироваться в партнерах и ситуациях общения.

Стержень структурирования учебного материала – система задач. Они определяют основу организации проектирования информационно-познавательной деятельности учащихся по овладению содержанием учебного предмета, по осуществлению главной цели обучения как средства воспитания и развития личности учащихся.

Организация проектирования информационно-познавательной деятельности включает этапы конструирования, проектирования и моделирования. Реализация данных этапов по решению задач складывается из системы учебных действий, направленных на достижение цели. Учебные действия включают в себя операции осуществления информационного поиска способа решения задачи, анализа и отбора необходимой информации, планирования последовательности практических действий для реализации решения задачи, отбора наиболее эффективных способов реализации решения задачи, осуществление самоконтроля и коррекции хода решения задачи и конечного результата. Содержание и глубина учебного материала могут быть различными, они определяются тем составом операций учебных действий, которыми обладает учащийся, и степенью их сформированности. Богатство освоенных операций и гибкость их применения определяют степень сложности предложенной задачи для учащегося и уровень ее выполнения.

По нашему мнению, эти задачи включают в себя такие учебные действия, которые требуют от учащихся проведения исследования, анализа, самостоятельного изучения каких-то явлений, процессов, фиксации результатов изучения в виде знаково-символических моделей этих явлений и способов их изучения. Выполнение этих задач носит теоретический и практический характер, помогая тем самым учащимся приобрести опыт организации информационно-познавательной деятельности.

Важнейшим в современных условиях для учителя являются новые функции, которые связаны с изменением образовательной парадигмы. Открытость, непрерывность образования требуют активных, самостоятельных форм приобретения знаний и работы с информацией. Одним из главных условий современного образования выступает формирование потребности у учащегося поиска нового, интересного для себя, поиска собственного образовательного маршрута. Внедрение информационно-коммуникационных технологий позволяет обеспечить свободный доступ к учебной информации, изменить информационное взаимодействие между учителем, учащимся и средством обучения. В связи с этим в настоящее время наибольший интерес вызывает освоение новой информационной среды со свойственными формами и методами обучения в ней. Эффективность поиска информации характеризуется осознанностью при формировании целей, выборе конкретных

средств и критериев отбора информации.

Так, И.Ю. Степанова, отмечает: «Освоение содержания теоретического и практического обучения ориентируется на стратегию реализации самостоятельного информационного поиска, являющегося необходимым условием эффективности самообразования человека. Выбор такой стратегии обучения в условиях открытой образовательной среды, становится важнейшим фактором реализации принципа "образование через всю жизнь"» [12, с. 343].

В данном исследовании будем придерживаться определения понятия «самостоятельного информационного поиска» И.Ю. Степановой. Она определяет «самостоятельный информационный поиск в процессе освоения содержания учебной дисциплины как совокупность его самостоятельных поисковых действий, включающих осмысление задачи поиска, выбор средств поиска, осуществление поиска и осмысление материала, дополнительный поиск материала, самоконтроль результатов поиска». При этом самостоятельность определяется как единство внутренней готовности личности к деятельности и активное ее проявление. Она проявляется как черта личности, характеризующаяся умением добывать новые знания, овладевать новыми методами познавательной и практической деятельности и использовать их для решения задач.

Формирование учебно-познавательной компетентности, выступающей образовательным результатом освоения содержания теоретического и практического обучения, предполагает реализацию информационного поиска как результата информационно-познавательной деятельности, в которой учащийся выступает как субъект этой деятельности. Активность учащегося при организации проектирования информационно-познавательной деятельности обеспечивается следующими компонентами:

- ценностно-смысловым, предполагающим личностно-ценностную ориентацию процесса освоения содержания учебной дисциплины;
- содержательно-операционным, включающим ориентировочную и исполнительскую функции, позволяющие выяснить неизвестное путем нахождения скрытых связей и зависимостей между ними, использования знаний и умений в новых учебных ситуациях;
- эмоционально-волевым, ориентированным на саморегуляцию, постоянную рефлекссию и своевременную коррекцию собственной деятельности.

Перечисленные компоненты свидетельствуют о том, что все составляющие (ценностная, операционная, эмоциональная) информационно-познавательной деятельности находятся во взаимосвязи, одновременно развиваясь и совершенствуясь.

Структура процесса усвоения информации выстраивается в зависимости от логики освоения учебной дисциплины и учебного процесса. Формируются умения и способы деятельности, заключающиеся в том, как наметить деятельность по поиску необходимой информации для решения поставленной

задачи, организовать процесс по решению задачи. Задача должна быть понята, осмыслена учащимися, а именно: какой необходимый фактический материал, в какой последовательности и в каком объеме нужно найти, какие вопросы нужно сформулировать, какие задания для наблюдения и осмысливания предложить, какую самостоятельную деятельность организовать и предложить учащимся самостоятельно выявить для достижения конкретных результатов.

Познавательная (учебная, научная) информация, имеющаяся в области образования, истинное ее содержание, научная картина мира, стиль мышления, методы проведения исследований должны стать ценностями учащегося. В этом случае цель познавательной информации состоит в формировании целостной системы научно-предметных знаний. Такая система должна быть «открытой», способной к постоянному обновлению и пополнению содержания. Поэтому при информационном поиске важно найти такую структуру предоставления системы знаний, которая не только формировала бы мышление, но и имела бы прогностический характер, обеспечивая тенденцию развития учащегося.

На основе анализа работ Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, О.Б. Епишевой, П.И. Пидкасистого, Ю.В. Сенько, В.А. Адольфа, В.Р. Майера и др. **организация проектирования информационно-познавательной деятельности на основе формирования умений у учащихся осуществлять целеполагание, структурирование учебного материала, реализацию самостоятельного информационного поиска** выступает первым условием формирования учебно-познавательной компетентности учащихся.

На текущий момент подходы к формированию содержания школьного курса математики претерпели существенные изменения. Так, в примерной программе основного общего образования по математике иначе сформированы цели и требования к результатам, что меняет акценты в преподавании; в нее включена характеристика учебной деятельности учащихся в процессе освоения содержания курса. Предусмотрено значительное увеличение активных форм работы, направленных на вовлечение учащихся в математическую деятельность, на обеспечение понимания ими математического материала и развития интеллекта, приобретения практических навыков, умений проводить рассуждения доказательства. Уделяется внимание использованию компьютеров и информационных технологий для усиления визуальной и экспериментальной составляющей обучения математике.

Под содержанием обучения следует понимать «педагогически обоснованную, логически упорядоченную и текстуально зафиксированную в учебной программе научную информацию о подлежащем изучению материале, представленную в свернутом виде и определяющую содержание обучающей деятельности педагога и учебной деятельности, учащихся для достижения целей обучения» (Б.С. Гершунский). Одним из факторов, влияющих на результативность обучения, является правильность отбора содержания учебной деятельности в соответствии с общедидактическими принципами, сформулированными Ю.К. Бабанским, В.И. Загвязинским, В.В. Краевским,

В.С. Ледневым, М.Н. Скаткиным и др.

В нашем исследовании мы будем придерживаться следующих принципов отбора содержания обучения: принципа научности и связи обучения с практикой; принципа систематичности и системности (В.И. Загвязинский).

Выделяя принцип научности и связи обучения с практикой, мы подчеркиваем, что содержание образования соответствует уровню современной науки, включает знания, необходимые для создания у учащихся представлений о частных и общенаучных методах познания, показывает важнейшие закономерности процесса познания.

Принцип систематичности и системности «содержит очень важное требование логичности, последовательности и преемственности, когда каждое последующее знание или умение базируется на предшествующем и продолжает его» (В.И. Загвязинский). Согласно этому принципу выявляются связи и ассоциации предметной области, устанавливаются логические связи между содержанием разделов математики, осуществляется выбор методов, средств и форм представления учебного материала.

Помимо отбора содержания обучения необходим адекватный отбор форм, методов и средств обучения по формированию учебно-познавательной компетентности учащихся.

Содержание образования становится достоянием личности только в процессе ее собственной активной деятельности, которая должна быть рационально организована, т.е. представлена в виде тех или иных организационных форм. «Форма вообще есть способ организации того или иного процесса или предмета, определяющий его внутреннюю структуру и внешние связи» [6, с. 130].

Качество и эффективность урока зависят от многих факторов, и в первую очередь от правильной организации деятельности учащихся на уроке. На каждом уроке в зависимости от дидактических задач урока, этапа урока, специфики изучаемого материала, возможностей класса и учителя деятельность учащихся организуется в той или иной форме. Мы предлагаем следующие интерактивные формы обучения по формированию учебно-познавательной компетентности учащихся: урок-интернет, урок одной проблемы, урок-презентация проекта, киноурок, урок-экскурсия, урок-творческий отчет, урок-дискуссия и урок-внеклассное мероприятие. Наш выбор обусловлен творческим поиском таких форм обучения, которые соответствовали бы требованиям к выпускникам школ, новым образовательным идеям и максимально способствовали бы развитию способностей ученика, его личностных качеств, самостоятельности мышления и т.д.

По мнению А.В. Хуторского, выбор «методов обучения определяется: смысловыми целями образования, особенностями учебного курса, целью урока, возможностями школьников, имеющимися средствами обучения и временем, предпочтениями учителя, особенностями используемой им дидактической системы» [16, с. 335]. «Традиционно метод обучения определяют как способ

взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения, или как систему целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения» (В.И. Загвязинский).

При обучении математики, на наш взгляд, предпочтительна дидактическая система методов обучения, предложенная И.Я. Лернером и В.Р. Майером. Авторы отмечают, что успех обучения в решающей степени зависит от внутренней активности обучаемых, от характера их деятельности, поэтому именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества должны служить важными критериями выбора метода, причем в каждом из последующих методов степень активности и самостоятельности в деятельности возрастает.

В своей работе мы классифицируем их по характеру познавательной деятельности учащихся следующим образом:

- 1) информационно-деятельностный метод;
- 2) репродуктивный метод;
- 3) частично-поисковый (эвристический) метод;
- 4) активные методы обучения.

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения. В рамках настоящего исследования мы используем информационные, дидактические и технические средства обучения. В качестве основного средства обучения нами была выбрана учебная задача, которая «...в аспекте использования средств обучения выступает средством целенаправленного формирования знаний, умений и навыков» (Г.И. Саранцев).

Эффективность использования учебных задач в качестве основного средства обучения непосредственно зависит от того, насколько учащиеся владеют определенной совокупностью умений: анализировать ситуацию, осуществлять информационный поиск способа решения задачи, выбирать пути ее решения в соответствии с поставленным вопросом или сформулированной задачей, делать необходимые расчеты или операции, проверять правильность выполнения, составляющих так называемое умение решать задачи.

Опираясь на работы И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Л.М. Фридмана, В.Р. Майера, И.В. Роберт, И.Г. Захаровой, В.П. Беспалько, В.В. Гузеева и др., мы пришли к выводу, что **разработка и реализация педагогического обеспечения процесса формирования учебно-познавательной компетентности учащихся на основе определения содержания, форм, методов и средств обучения** выступает вторым условием формирования учебно-познавательной компетентности учащихся.

Организация проектирования информационно-познавательной деятельности по формированию учебно-познавательной компетентности у учащихся предполагает, что ученик не усваивает отдельные друг от друга знания и умения, а овладевает комплексной процедурой, в которой присутствует

соответствующая совокупность компонентов деятельности (мотивы, цели, программа, информационная основа деятельности, принятие решений, деятельностно важные качества). Определяется учителем отбор форм и методов передачи учебной информации в оптимальном соответствии с целями и содержанием информационно-познавательной деятельности, и намечаются рациональные пути и средства организации проектирования информационно-познавательной деятельности. Выявляется содержание и глубина компонентов учебно-познавательной компетентности, формируемых в рамках специально организованной системы занятий; включается подбор учебного материала к разработанной системе занятий и разработку системы дидактических материалов по формированию учебно-познавательной компетентности учащихся. Предполагается разработка средств диагностики для проверки динамики сформированности учебно-познавательной компетентности учащихся (тематические тесты по учебной дисциплине, анкеты, диагностические карты, варианты контрольных срезов).

Учитель как ведущая фигура процесса обучения определяет информационно-познавательную деятельность учащегося. Характерная черта информационно-познавательной деятельности состоит в том, что она организуется и направляется учителем и осуществляется с помощью специальных современных средств обучения – учебники (печатные и интернет-ресурсы), наглядно-иллюстративный материал (сложно структурированные схемы, таблицы, анимации, мультимедиа) и пр. Приобретение знаний и умений осуществляется учащимися в результате и при условии выполнения ими некоторой информационно-познавательной деятельности. Очевидно, что эта деятельность может быть в большей или в меньшей степени эффективной; ее эффективность непосредственно определяется методами, средствами и формами обучения. Учитывая это, мы выделили ***разработку и внедрение методических рекомендаций для обеспечения готовности учителей осуществлять организацию проектирования информационно-познавательной деятельности учащихся*** в качестве третьего условия формирования учебно-познавательной компетентности учащихся.

Информационный блок обеспечения готовности учителей осуществлять организацию проектирования информационно-познавательной деятельности направлен на формирование готовности у учителей овладеть системой знаний и умений о способах работы с различными источниками информации, способах ее получения, о методах, приемах обработки и представления информации, позволяющих визуализировать учебный материал, сделать его содержание нагляднее и понятнее для восприятия и усвоения.

Деятельностный блок обеспечивает подготовку учителя к формированию учебно-познавательной компетентности учащихся, сформированность устойчивого положительного отношения к организации проектируемой информационно-познавательной деятельности учащихся; использование возможностей различных форм обучения (просмотр видеоролика, демонстрация

виртуальных моделей, микроисследование, практикум по решению задач (по содержанию – предметный, межпредметный практикум; по форме выполнения – Internet или CD–практикум), игровое учебное занятие с использованием игровых ЦОР или выполнения отдельных действий, входящих в его состав, урок контроля знаний (Internet или использование CD)). Для стимулирования познавательного интереса у учащихся предлагаются следующие методы:

- активные методы обучения (метод проектов, мозговой штурм, мозговая атака, познавательные игры, учебные дискуссии, опора на неожиданность);

- имитационное моделирование. Оно реализуется через педагогический инструмент ИКТ моделинг. Моделинг – это компьютерное моделирование реальных объектов и процессов с целью их исследования. С помощью имитационного моделирования учащимся можно продемонстрировать практическую значимость подлежащего изучению материала, воссоздать необычный случай из жизни, имеющий отношение к подлежащей изложению теме с тем, чтобы приблизить взаимодействие пользователя (учащегося) с компьютерным продуктом к естественному поведению в реальном мире.

Суммируя сказанное выше, можно сделать вывод о том, что организованная информационно-познавательной деятельностью учащихся может способствовать формированию учебно-познавательной компетентности у учащихся.

Список литературы

1. Адольф, В.А., Степанова И.Ю. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2005. 214 с.
2. Антонова, Е. Метод проектов в обучении математике // Математика. 2008. №13. С. 9-21.
3. Бордовский, Г.А. Педагогическое образование: современные вызовы // Высшее образование сегодня. 2005. №12. С. 14-20.
4. Воровщиков, С.Г. Учебно-познавательная компетентность школьников: опыт системного конструирования // Завуч. Управление современной школой. 2007. № 6. С. 81-103.
5. Демидова, Т.Е., Тонких А.П. Теория и практика решения текстовых задач: учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 288с.
6. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2001. 384 с.
8. Из проекта стандарта основного общего образования // Математика в школе. 2010. №7. С. 29.
9. Осенчугова, Т.В. Обучение физики на основе системы занятий как

средство формирования учебно-познавательной компетентности : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Н. Новгород, 2006.

10. Рослова, Л. Геометрическая деятельность: обучаем графическим действиям, навыкам конструирования, формируем метрические представления // Математика. 2009. №21. С. 37-46.

11. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.: Национальный фонд подготовки кадров, 2001. 194 с.

12. Степанова, И.Ю., Адольф, В.А. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 520 с.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: проект [Электронный ресурс] / [Российская академия образования] / под ред. А.М. Кондакова, Л.П. Кезина. [http: / standart.edu.ru](http://standart.edu.ru)

14. Фридман, Л.М. Теоретические основы методики обучения математике: пособие для учителей, методистов и педагогических высших учебных заведений. М.: Московский п-с. ин-т: Флинта, 1998. 224 с.

15. Харитоновна, О.В. Развитие учебно-познавательной компетентности старшкласников на уроках геометрии: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб, 2006. 167 с.

16. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

17. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.

18. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. №5. С. 55-61.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
ГЛАВА 1. РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: КОНЦЕПЦИИ В. В. ДАВЫДОВА, Д. Б. ЭЛЬКОНИНА, В. В. ЗАНКОВА	4
ГЛАВА 2. СУВЕРЕННОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА	38
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	59
ГЛАВА 4. ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК ОСНОВАНИЕ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	77
ГЛАВА 5. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ЛИЧНОСТНО-ОБУСЛОВЛЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ ВУЗОВСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ, ИЗУЧАЮЩЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ (НА ПРИМЕРЕ г. ТОМСКА И г. ЛЕСОСИБИРСКА)	99
ГЛАВА 6. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	120
ГЛАВА 7. ФЕНОМЕН СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	142
ГЛАВА 8. СОДЕРЖАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	172
ГЛАВА 9. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ	196

Научное издание
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ
Коллективная монография

Артюхова Татьяна Юрьевна,
Басалаева Наталья Владимировна,
Бенькова Оксана Анатольевна,
Захарова Татьяна Вячеславовна,
Казакова Татьяна Викторовна,
Колокольникова Зульфия Ульфатовна,
Лобанова Ольга Борисовна,
Левшунова Жанна Амирановна,
Мартынова Марина Александровна,
Шелкунова Татьяна Васильевна

Редактор И.А.Вейсиг
Компьютерная верстка авторов

Подписано в печать 12.05.2017. Печать плоская. Формат 60 x 84/16
Бумага офсетная. Усл. печ. л.
Тираж 200 экз. Заказ

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр.Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; <http://bik.sfu-kras.ru>
E-mail publishing_house@sfu-kras.ru

Отпечатано в типографии «ЛИТЕРА-принт»