

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 616

М. О. БОНДАРЕВА

Санкт-Петербургский
государственный университет

ОБРАЗ ДЕТСТВА В СВЯЗИ С ОСМЫСЛЕННОСТЬЮ ЖИЗНИ

На основании проведенного исследования установлены качественные и количественные взаимосвязи между характеристиками образа детства — оценочными и фактологическими (биографические факты детской ситуации) и смысловой интерпретацией собственной жизни. Высокий уровень осмысленности жизни связан с позитивной оценкой собственного детства; детство рассматривается как имеющее смысл для взрослой жизни.

Исследуя проблемы понимания, самопознания, В.В. Знаков [2] отмечает, что одна из самых заметных тенденций современного человекознания состоит в интересе к «человеку экзистенциальному». В отечественной психологии этот интерес проявляется, например, в проведении конференций по экзистенциальной психологии [4] и в зарождении новой области психологического знания — психологии человеческого бытия [1, 2]. На протяжении всего XX века происходила смена научных направлений, подходов к изучению человека. В конце столетия интересы многих психологов сместились с когнитивной парадигмы на экзистенциальную, переход от изучения отдельных психических явлений к «анализу целостных ситуаций человеческого бытия».

Экзистенциально ориентированные исследователи в большей степени интересуются не столько

фактами, событиями, сколько тем, какой смысл они имеют для человека. В экзистенциальном направлении предметом специального рассмотрения становятся переживания человека, которые непосредственно соотносятся с его внутренним миром.

Исследование такого значимого для каждого человека феномена, как его представления о собственном детстве, с учетом активно развивающихся биографических методов в контексте экзистенциального подхода и делающего акцент на субъективном отражении человеком своего жизненного пути, как в целом, так и отдельных его периодов, в данном случае — детства представляется важной задачей в психологии.

Изучая образ детства, нами условно были выделены две его составляющие — фактологическая и оценочная. Фактологическая составляющая основывается на фактах биографии, относящихся к общей

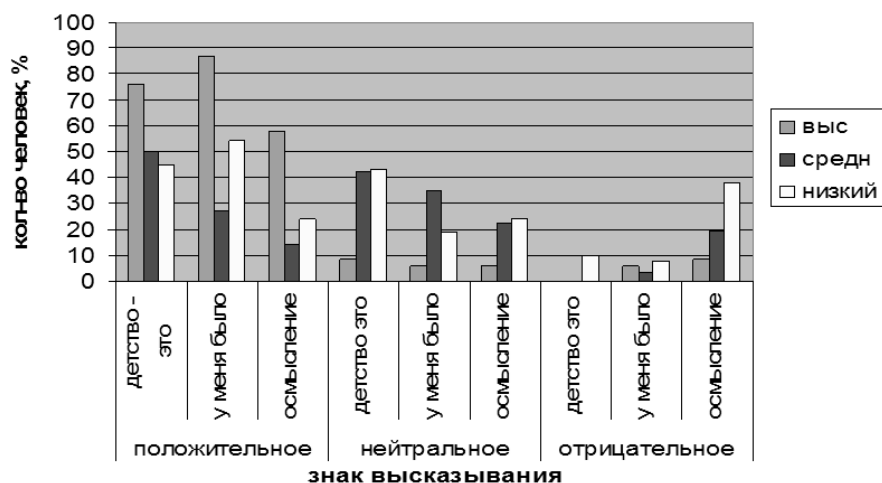


Рис. 1. Отношение к детству в связи с осмысленностью жизни

детской ситуации, и положена в основу определяемого нами уровня благополучия/неблагополучия детской ситуации. Уровень благополучия определяли по результатам разработанного нами опросника «Факты детской ситуации». Оценочная составляющая образа детства основывается на эмоциональных оценках и субъективных интерпретациях. Она изучалась нами с помощью метода незаконченных предложений, модифицированного для целей нашего исследования, и методики семантического дифференциала.

Основная гипотеза состояла в том, что образ детства может определяться личностными особенностями, наиболее тесным образом связанными с жизненной ситуацией человека, одной из которых является смысловая интерпретация человеком собственной жизни.

По результатам нашего исследования было установлено, что уровень осмысленности жизни лежит в основе значимых различий по большинству показателей, имеющих отношение к фактологическим и оценочным характеристикам образа детства. Для последующего анализа нами были отобраны две крайние группы — первая с высокими показателями осмысленности жизни, вторая — с низкими показателями.

Среди показателей благополучия группы статистически достоверно различаются по следующим показателям: уровень благополучия ($t = -4,00$; $p < 0,000$), уровень неблагополучия ($t = 1,94$; $p < 0,056$), индекс благополучия 100 ($t = 4,59$; $p < 0,000$), индекс неблагополучия 100 ($t = -2,81$; $p < 0,006$), общий показатель благополучия ($t = 4,00$; $p < 0,000$), общий показатель неблагополучия ($t = 2,17$; $p < 0,006$). Можно отметить следующее: в группе лиц с высокими показателями осмысленности жизни отмечается более высокий уровень показателей благополучия образа детства и более низкий уровень показателей неблагополучия в сравнении с группой лиц с низким уровнем осмысленности жизни.

Ниже рассмотрено, каким образом осмысленность жизни связана с восприятием детства, субъективными оценочными характеристиками образа детства. Данные представлены на рисунке 1.

При описании детства количество эмоционально-положительных высказываний в группах распределилось следующим образом: наибольший процент таких высказываний — 76% — встречается в группе взрослых с высокими показателями осмысленности жизни; в группах со средними и низкими показателями осмысленности — 50% и 45% соответственно.

Описания собственного детства показывают похожие результаты. В группе с высокими показателями осмысленности таких высказываний 87%, в группах со средними и низкими показателями — 27% и 54% соответственно. Можно видеть, что количество положительных высказываний в первой группе вдвое превышает подобные высказывания второй группы. Обратившись к высказываниям, содержащим элемент осмысления детства с позиции сегодняшнего дня, мы увидим, что картина остается прежней. Количество положительных высказываний в первой группе — 58% — превышает таковые во второй более чем в три раза (14%) и более чем в два раза (24%) в третьей группе.

Рассмотрим нейтральные высказывания. Нейтральное отношение к такому значимому феномену, как собственное детство, может быть связано с нежеланием обнаруживать свои истинные, часто негативные, переживания. Подобные высказывания демонстрируют действие защитных механизмов. Итак, для первой группы участников, с высоким показателем осмысленности жизни, характерен очень невысокий процент по каждому из высказываний в сравнении с двумя другими группами (со средними и низкими показателями осмысленности жизни). Относительно детства нейтральных высказываний — 8,2%, относительно собственного детства — 5,8%, при осмыслении детства — 5,8% от общего числа высказываний. Во второй и третьей группах высказывания относительно детства превышают показатели первой группы участников более чем в пять раз — 42% и 43% высказываний соответственно. Детство — это часть жизни человека, его отголоски могут быть слышны на протяжении всей жизни независимо от возраста человека. Можно видеть, что если человек осмысляет свою жизнь, им осмысляется и собственное детство, возможно, не целиком и не полностью, а именно те аспекты, которые имеют значение относительно нынешней ситуации человека.

Перейдем к высказываниям с отрицательным знаком. В группе с высокими показателями осмысленности данные высказывания встречаются только относительно собственного детства — 5,8% от общего количества и при возможности его осмысления — 8,2%. В группе со средними показателями осмысленности количество высказываний с отрицательным знаком тоже невелико — относительно собственного детства — 3,2%, а при осмыслении существенно больше — 19,3%. В группе с низкими показателями осмысленности при описании детства используется 10% негативных высказываний, а при описании собст-

венного детства несколько меньше — 8%, при возможности осмыслить такие высказывания встречаются существенно чаще — 37,8% в сравнении с другими группами.

Из приведенных результатов исследования можно сделать вывод, что наибольшее количество высказываний относительно детства с положительным эмоциональным знаком в большей степени характерно для взрослых, чья жизнь является осмысленной. Нейтральные и отрицательные высказывания по отношению к детству вообще и собственному детству чаще отмечаются в группах со средними и низкими показателями осмысленности жизни. Осмысляя жизнь в целом, человек осмысляет собственное детство, т.е. уникальный, неповторимый опыт.

Помимо вышеуказанного метода незаконченных предложений использовали метод семантического дифференциала. Оцениваемыми понятиями были «Мое детство» и «Счастливое детство». В результате факторного анализа понятия «Мое детство» выделены пять факторов: (1) сильные положительные эмоции, (2) негативные переживания, (3) смысл детства, (4) достойное детство и (5) пассивное детство. А для понятия «Счастливое детство» — шесть факторов: (1) насыщенность детства, (2) смысл детства, (3) притягательность детства, (4) эмоциональная оценка: трудное — счастливое, (5) динамичность детства, (6) случайность детства.

Рассмотрим факторные переменные, имеющие отношение к представлениям о собственном и о счастливом детстве в зависимости от того, насколько для человека характерна склонность к осмыслению жизни. Лица, принадлежащие к группе с высоким уровнем осмысленности, склонны в большей степени оценивать свое детство с позитивной стороны («Мое детство» (1) сильные положительные эмоции, $t = 2,55$; $p < 0,013$), видеть в собственном детстве смысл для будущей взрослой жизни («Мое детство» (3) смысл детства, $t = 2,28$; $p < 0,025$), видеть в счастливом детстве смысл для будущей жизни («Счастливое детство» (2) смысл детства, $t = 2,12$; $p < 0,037$). Группа взрослых с низким уровнем осмысленности жизни, напротив, склонна оценивать свое детство в менее позитивных тонах и не усматривает в нем смысла для будущей взрослой жизни, т.е. эти два возрастных периода жизни не соединяются нитью преемственности, в то время как в группе с высоким уровнем осмысленности жизни это прослеживается.

Можно отметить, что осмысленность жизни связана с тем, что человек видит смысл не только в настоящей жизни, но и в различных периодах, в данном случае в детстве: это не просто отрезок жизни, прошедшее время, прошедшие года. Детство, с одной стороны, может быть ценно само по себе — об этом говорят положительные эмоции; с другой стороны, пережитый опыт — основа, на которой строится дальнейшая жизнь человека им же самим. В.Э. Чудновский, говоря о возрастных аспектах оптимального смысла жизни, отмечает, что «детство не является временем его активного поиска, тем не менее это период интенсивной подготовки психологической почвы, на которой затем происходит его становление» [5].

Рассмотрим, каким образом уровень осмысленности жизни оказывает влияние на представления о собственном и о счастливом детстве. Наибольшие различия касаются следующих характеристик: в группе лиц с высоким уровнем осмысленности жизни собственное детство оценивается в большей степени как «полезное» ($t = 4,25$; $p < 0,000$), «прекрасное» ($t = 3,72$; $p < 0,000$), «безопасное» ($t = -2,06$; $p < 0,0043$),

«яркое» ($t = 2,41$; $p < 0,018$), «справедливое» ($t = 2,51$; $p < 0,014$), «мудрое» ($t = 2,00$; $p < 0,049$), «безмятежное» ($t = -2,31$; $p < 0,024$), «доброжелательное» ($t = 2,76$; $p < 0,007$), «притягательное» ($t = 2,73$; $p < 0,008$), «светлое» ($t = -2,42$; $p < 0,018$), «душевное» ($t = 2,36$; $p < 0,021$), «приятное» ($t = 2,35$; $p < 0,021$), «насыщенное» ($t = 2,42$; $p < 0,018$).

Среди характеристик, описывающих представления взрослых людей о счастливом детстве, значимых различий заметно меньше. Осмысленность жизни в большей степени оказывает влияние на представления о собственном детстве, нежели на представления о счастливом детстве.

Таким образом, мы можем с большой долей вероятности утверждать, что осмысленность жизни является значимой переменной при описании собственного детства.

Мы рассмотрели влияние такой важной характеристики каждого человека, как склонность к осмыслению жизни на особенности образа детства. Осмысленность жизни связана с рядом фактологических характеристик: это уровень благополучия и неблагополучия, индексы благополучия и неблагополучия и общий показатель благополучия и неблагополучия. Наибольший интерес представляют характеристики субъективной, оценочной составляющей образа детства. Люди, осмысляющие свой прошлый опыт, склонны воспринимать и свое детство более позитивно, нежели те, уровень осмысленности жизни которых невысок. Взрослые, для которых характерен высокий уровень осмысленности жизни, оценивают прошедший детский опыт не только сильными положительными эмоциями, среди факторных переменных «смысл детства» имеет значение не только при представлениях о счастливом детстве как некая идеализация, но и в представлениях о собственном детстве.

Помимо межгрупповых различий были получены следующие результаты корреляционного анализа в отношении фактологических (показатели благополучия и неблагополучия) и субъективных, оценочных характеристик образа детства. Общая осмысленность жизни имеет большое количество значимых корреляций (на уровне $p < 0,01$) с общими показателями благополучия, факторными показателями «Мое детство» и с показателями суверенности психологического пространства.

Общий показатель осмысленности жизни значимо коррелирует с факторной переменной «Мое детство» — «сильные положительные эмоции» ($r = ,20$, $p < 0,05$). Мы можем сказать: чем более осмысленно взрослый человек воспринимает свою жизнь в настоящем, тем более высокие показатели отмечены по фактору «сильные положительные эмоции». Кроме того, наблюдаются значимые корреляции с факторной переменной, относящейся к собственному детству, — «смысл детства для будущей жизни» ($r = ,27$, $p < 0,01$). Восприятие своей жизни как осмысленной приводит к тому, что человек ищет смысл того, что у него было в детстве, и считает свое детство мудрым, справедливым, полезным.

Показатели по шкале «процесс жизни» значимо коррелируют с теми же факторными переменными «Мое детство»: с переменной «сильные положительные эмоции» ($r = ,28$, $p < 0,01$) и с переменной «смысл детства для будущей жизни» ($r = ,21$, $p < 0,05$). Мы можем отметить, что чем более эмоционально насыщенной воспринимается взрослым человеком собственная жизнь, тем в большей степени он склонен оценивать собственное детство, используя поло-

жительные эмоции и видя в происходящем в детстве определенный смысл для будущего.

Общая осмысленность жизни связана с описанием счастливого детства. Чем выше осмысленность жизни, тем в большей степени счастливое детство рассматривается как детство, которое имеет смысл для будущей жизни ($r = ,20$, $p < 0,05$).

Подводя итог, можно отметить, что наибольшее количество значимых корреляций существует между показателями осмысленности жизни (так как связаны с удовлетворенностью той жизненной ситуацией, в которой находится человек) и общими показателями благополучия, т.е. факторными показателями «Мое детство».

Обобщая результаты, мы видим, что образ детства, основой которого является общая детская ситуация, его осмысление имеет непосредственное отношение к смысловой интерпретации человеком собственной жизни. Осмысленность жизни связана не только с тем, что человек видит смысл в настоящей жизни, но у него есть возможность осмысливать свой прошлый опыт, частью которого является общая детская ситуация и отношение к ней человека.

Библиографический список

1. Гришина Н.В. Индивидуальность: человек как субъект жизни // Психологические проблемы самореализации личности. — СПб: СПбГУ, 2002. — вып. 6. — С. 15-23.
2. Знаков В.В. Личностные детерминанты самопознания субъекта // Современная психология: состояние и перспективы. М., 2002. — вып.3. — С. 53-70.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Дис...д-ра психол. наук. — М, 2003. — 536 с.
4. Леонтьев Д.А. О предмете экзистенциальной психологии // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений. — М.: Смысл, 2001.
5. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. — 2003. — № 3, С. 3-14.

БОНДАРЕВА Мария Олеговна, аспирант кафедры детской психологии.

Статья поступила в редакцию 27.12.06 г.

© Бондарева М. О.

УДК 159.922.6

О. А. ТАРОТЕНКО

Омский гуманитарный
институт

ПРОЦЕСС ВЫБОРА ПРОФЕССИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Рассматривается процесс принятия решения в ситуации выбора профессии в юношеском возрасте. Исходя из представлений о том, что выбор и решение — это, как правило, не одномоментные акты, а развернутые во времени процессы, имеющие сложную структуру, автор предлагает рассматривать выбор профессии как процесс, завершающийся принятием решения относительно будущего профессионального пути.

Проводимая в России с середины 80-х гг. работа по обновлению системы образования предполагает развитие личности (ребенка, подростка, юноши), которая должна уметь адаптироваться к непростой динамике современных производственных отношений, в полной мере реализовывать свои профессиональные, творческие возможности, способствуя тем самым росту личного благосостояния и эффективному развитию российского государства и общества. То есть личности, умеющей принимать решения и несущей ответственность за сделанный выбор. Осуществление этих задач предполагает формирование культуры самоопределения личности, понимание самооценности человеческой жизни, ее индивидуальности и неповторимости [1].

Проблема самоопределения анализируется с разных позиций. Так, согласно высказываниям А.Г. Здравомыслова, Э.В. Ильенкова, И.С. Кона, В.П. Кузьмина, М.Н. Руткевич, Г.П. Щедровицкого, В.А. Ядова самоопределение связано с сознательным регулированием жизнедеятельности человека, с его пониманием смысла жизни, личной ответственностью, нравственным выбором. А.А. Бодаев, Ф.Е. Василюк, А.И. Липкина, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, Е.О. Федотова, Т. Ши-

бутани изучали самоопределение во взаимосвязи с особенностями рефлексии, самооценки, самопознания и познания других людей.

В работах К.А. Абульхановой-Славской, Е.И. Головаха, А.М. Кухарчук, И.С. Кона, Т.В. Кудрявцева, В.С. Мухиной, П.А. Шапира рассматриваются общепсихологические аспекты становления самоопределения в контексте проблемы развития личности и подготовки ее к будущей деятельности, т.е. профессионального самоопределения. Так, Л.И. Божович [2] в своих исследованиях доказала, что потребность в самоопределении является центральным компонентом социальной ситуации развития старшеклассников, а самоопределение — мотивационным центром, который определяет их деятельность, поведение и их отношение к окружающему.

Л.С. Грановская, Э.Ф. Зеер, И.С. Кон, Е.А. Климов, К.Н. Поливанова, Н.С. Пряжников, А.А. Реан, А. Слестинин, Д.Б. Эльконин считают, что в юношеском возрасте возможно осуществить самостоятельный выбор профессии, основываясь на результаты анализа своих внутренних ресурсов, в том числе своих способностей, и соотношении их с требованиями профессии.

Готовность учащихся к выбору профессии в нашей литературе освещается не однозначно. Выделяются факторы, мотивы выбора, но фактически не рассматривается внутренний процесс протекания выбора и принятия решения. В своем исследовании мы попытались рассмотреть данную проблему.

В связи с этим необходимо отметить, что в современной психологической литературе отмечается некоторая рассогласованность понятий «принятие решения» и «выбор».

В работах Ю. Козелицкого, О.И. Ларичева, Г.Н. Солнцевой выбор рассматривается как один из элементов или звеньев принятия решения, как запрограммированный механический акт, решающий задачи оптимизации на основе заданного алгоритма. В других работах [3] понятие «решение» представляет акт выбора и одновременно его результат.

В современной научной литературе однозначного определения понятия «выбор» не существует. Основываясь на исследованиях А.А. Комлева, Г.Д. Левина, Д.А. Леонтьева, Н. М. Маковка, А. А. Мигولاتьева, Н.В. Пилипко [4], можно прийти к выводам, что под выбором понимается либо 1) *набор возможностей* (широкий, небогатый, альтернативный, безальтернативный), либо 2) динамический *процесс предпочтения* одной из веера наличествующих возможностей, который имеет пространственно-временные характеристики (длительность, локализация и др.) и предметом которого является поиск решения, в которое будет оформлена одна из имеющихся (познанных) возможностей, либо 3) нечто статичное — *итог*, результат выборной деятельности, являющийся следствием процессов отбора и выбора, т. е., по сути дела, это уже оформившаяся в решение максимально соответствующая достижению цели возможность.

В нашем исследовании мы придерживаемся мнения Д.А. Леонтьева, Н.В. Пилипко, что выбор — это внутренняя деятельность по конструированию оснований и смысловых критериев для сопоставления имеющихся альтернатив и осуществлению этого сопоставления во внутреннем плане [5].

Так как проблему «принятия решения» изучают в разных науках (кибернетике, управлении, социальной, когнитивной психологии, политологии и т.д.), неудивительно, что тоже нет единого мнения о содержании этого понятия. Анализируя теории принятия решения, можно отметить, что Е.Н. Соколов, П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн под принятием решения понимают выбор одной из возможных реакций. В. П. Зинченко, Л. Н. Курчиков, С.Д. Неверкович, Г. П. Щедровицкий считают, что принятие решения представляет собой формирование последовательности действий для достижения определенной цели на основе преобразования некоторой информации об исходной ситуации. Т. В. Корнилова, В.В. Григолава, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В. Д. Шадриков принятие решения рассматривают в рамках проблемы свободы воли и волевой активности. Основным, по их мнению, является вопрос: может ли человек самостоятельно принимать решения, осуществлять сознательный выбор или нет. Можно найти и такую характеристику принятия решений, которая опирается на психологически трактуемую процедуру вопрошания. То есть принятие решений — это психическое явление получения ответа на возникший вопрос.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что принятие решения — это определенная мыслительная деятельность, совершаемая субъектом (индивидуальным или коллективным) с целью уменьшения

какой-то неопределенности, неточности, неоднозначности, имеющая четкую последовательность действий для достижения определенной цели и т.д. в сложившемся положении дел.

Вкратце рассмотренные выше подходы к проблеме выбора и принятия решения позволяют утверждать, что выбор и решение — это, как правило, не одномоментные акты, а развернутые во времени процессы, имеющие сложную структуру. Согласно толковому словарю русского языка (О. С. Ожегов, Н.Ю. Шведова) «выбор» (и производные от него слова) обозначает то, из чего нужно выбирать; возможность выбрать по своему вкусу, усмотрению; взять, отобрать для себя нужное, предпочитаемое. Принять решение — совершить, осуществить что-то. Поэтому по своему смысловому значению «выбор» — более обобщенное и неопределенное понятие. Принятие решения — это глагольная форма, побуждающая человека к действию осуществить выбор. Следовательно, понятие «принятие решения» входит в понятие «выбор».

Основываясь на деятельностном подходе А.Н. Леонтьева [8], исследованиях П. К. Анохина, Л.Г. Евланова, Д.Н. Завалишиной, В. В. Дружинина, Ю. Козелецкого, А.А. Комлева, А.Г. Ковалева, Г. Д. Левина, А. Р. Лурии, О. В. Ронжина, В. Ф. Рубахина, Е. Д. Хомской, Л. Хоффман, В.М. Шепель, М.Х. Мескон и др., нами осуществлена попытка структурировать два выше рассмотренных понятия. Подробно взаимосвязь и процесс выбора и принятия решения рассмотрим на примере выбора профессии в юношеском возрасте.

Исследование детерминации принятия решения о выборе профессии с позиций системного подхода требует, прежде всего, выделения целостной материальной системы, в «пространстве» которой оно осуществляется [5]. Для нашего случая эта система представляет собой определенную ситуацию выбора, которая, в свою очередь, является частью более общей системы — целостного жизненного определения, с одной стороны, и развития личности, специфическим содержанием которого в результате профессионального определения и последующего освоения профессии является формирование психологической системы деятельности — с другой. Сама ситуация выбора, в свою очередь, представляет динамичное сложное образование двух систем: личности — как сложнейшей саморегулирующейся системы и системы материальных воздействий.

Среди факторов, детерминирующих выбор профессии, следует отметить такие факторы внешнего порядка, как уровень экономического развития государства, общественный строй и его идеология, совокупность представлений о ценности и престижности тех или иных профессий и труда в целом и факторы внутреннего порядка: мотивы, интересы, способности человека, психологическая и физическая готовность личности.

Совокупность всех вышеперечисленных факторов действует в тесной взаимосвязи. Они являются исходными, определяющими, представляя широкие возможности для удовлетворения различных потребностей личности, однако взятые в абстрактном виде, не адресованные конкретным личностям, они не содержат жестких ограничений и не могут до конца объяснить содержание и движущие силы принятия определенного решения.

Находясь в ситуации выбора профессии, юноша начинает рассматривать альтернативы разрешения возникшей проблемы. В ходе выбора и предпочтения

какой-либо одной из предложенных альтернатив у человека вырабатывается решение, которое несет функцию потребности к дальнейшим действиям. Сформировавшаяся потребность побуждает человека к активной поисковой деятельности по осознанию определенной проблемы, которую необходимо решить. Первоначально потребность жизненного и профессионального определения выступает в неконкретизированном виде, диапазон ее удовлетворения достаточно широк. Поиск решения в таком случае превращается в творческий продуктивный процесс, «включающий в себя появление новообразований в виде новых целей, оценок, мотивов, установок, смыслов» [6]. Он совершается в процессе целенаправленной поисковой активности.

В ходе осознания проблемы выдвигается цель выбора, формирующаяся на основе личностно-мотивационных особенностей и отраженного в ходе различных видов деятельности представления о ситуации выбора, операционализирует и организует весь процесс принятия решения в направлении соотношения и согласования его компонентов. Объективной основой и движущей силой принятия решения является разрешение противоречий, возникающих на основе потребности в самоопределении и потребности в решении задач о выборе профессии.

Содержание и уровень принимаемых решений во многом зависят от развития личности, сформированности ее мотивационной сферы, умения самостоятельно ставить и разрешать новые задачи. В связи с этим, рассматривая принятие решения как длительный и сложный процесс, мы не должны ограничиваться только анализом акта выбора. Важной его стороной является процесс информационной подготовки [7, 8]. Информационная подготовка принятия решения сводится к процедурам, объединяемым в две группы: а) поиска, выделения, классификации и обобщения информации о проблемной ситуации; б) построения «текущих» образов или операциональных концептуальных моделей.

В результате длительной работы у человека появляются варианты возможных решений поставленной проблемы. И опять осуществляется выбор между ними в соответствии с целями и мотивами личности. После чего осуществляются конкретные действия по реализации принятого решения. То есть выбор профессии как процесс завершается принятием решения относительно будущего профессионального пути.

Таким образом, процесс принятия решения может быть описан следующим образом: а) предварительное выдвижение системы «эталонных гипотез»; б) сопоставление текущих образов (концептуальных моделей) с рядом эталонов и оценка одинаковости (сходства) между ними; в) коррекция образов (моделей), «сообразование» гипотез с достигнутыми результатами; г) выбор эталонной гипотезы (или построение ее) или разработка принципа и программы действий.

Нетрудно видеть, что пункты «а», «б», «в» процедуры принятия решения характеризуют информационные решения. Очевидно также, что процедура принятия оперативного решения состоит в выработке принципа и программы действия (пункт «г»).

В заключение можно сформулировать следующие положения:

- процесс принятия решения является центральным и постоянно действующим механизмом при разрешении проблем, задач и достижения цели;
- выбор выступает как внутренняя деятельность по конструированию оснований и смысловых критериев для сопоставления имеющихся альтернатив и осуществлению этого сопоставления во внутреннем плане. Поэтому в ситуации выбора принятие решения — это акт выбора и одновременно его результат. А в процессе принятия решения выбор рассматривается как один из элементов или звеньев принятия решения, как запрограммированный механический акт, решающий задачи оптимизации на основе заданного алгоритма;

- особенности юношеского возраста позволяют совершать профессиональный выбор, а рассмотренный процесс принятия решения и выбора может послужить основой для развития навыков выбора.

Проведенное нами исследование расширяет и систематизирует существующие знания о процессах принятия решения и выборе. Продолжение работы в данном направлении позволит определить механизмы выбора, условия их формирования, что послужит основой для разработки развивающих программ по формированию выбора профессии в юношеском возрасте.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во Московского ун-та, 1990.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986.
4. Комлев А.А. Жизненный выбор человека: виды и факторы влияния в аспекте возможностей. // Мир психолога. — 2004. — № 4. — С. 41- 46.
5. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования. // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 97.
6. Психологический словарь //Под ред. Давыдова В.В., Запорожца А.В., Ломова Б.Ф. и др. — М.: Педагогика, 1983.
7. Проблемы принятия решения/Отв. ред. Емельянов С.В. — М.: Изд-во ин-та управления, 1974. — Вып. 5. — 99 с.
8. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. — М., 1982.

ТАРОТЕНКО О.А., НОУ ВПО «Омский гуманитарный институт».

Статья поступила в редакцию 21.12.06 г.

© Таротенко О. А.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье раскрывается актуальная проблема саморегуляции психических состояний личности подростка, которая рассматривается как уровневая система. Развитие данной системы обеспечивается задействованием таких психологических механизмов, как рефлексивный, волевой, мотивационный, эффективность которых возрастает, когда они выступают единой системой.

Особенности саморегуляции психических состояний подростков раскрываются во взаимосвязи с психологическими особенностями данного возраста.

Подростковый возраст представляет собой качественно особый период психического развития и характеризуется эмоциональной возбудимостью, тревожностью, устойчивостью переживаний, противоречивостью эмоциональной сферы, доминированием эмоциональных состояний, положительно и отрицательно окрашенных, в связи с чем обостряется проблема развития и совершенствования способностей подростка к регуляции своих состояний, установлению равновесия между внешним влиянием, внутренним состоянием и формами поведения. Умение подростка регулировать свое состояние, управлять своим поведением в различных ситуациях определяет успешность его в обучении, во взаимоотношениях со сверстниками и значимыми взрослыми, а также успешность самой личности в процессе ее жизнедеятельности. Отсюда проблема саморегуляции психических состояний подростка выступает на первый план.

Саморегуляция психических состояний личности — это сложное психологическое образование, представляющее собой сознательный процесс воздействия человека на самого себя, проявляющееся в намеренном изменении своего психического состояния, под которым понимается целостное полиструктурное психическое явление субъективного отражения личностью ситуации и моментов действительности [2, 4]. Саморегуляция психических состояний личности является системным образованием, имеющим свою структуру, представленную такими уровнями, как физиологический, психофизиологический, психологический, социально-психологический [3].

Продуктивная регуляция психических состояний личности возможна при задействовании психологических механизмов. Психологический механизм — это закономерная связь психических явлений, функциональных способов, обеспечивающих саморегуляцию психических состояний подростка [1].

В качестве основных механизмов саморегуляции психического состояния выступают следующие: *физиологический*, под которым понимается настраивание организма и всех его систем (дыхательной, сердечно-сосудистой, мышечной, эндокринной и др.), личности в целом на будущую деятельность, связанную с регуляцией, преобразованием психических состояний; механизм *релаксации* — произвольное расслабление мускулатуры, сопровождаю-

щееся снижением нервно-эмоционального напряжения, направленное на процесс оптимизации психического состояния, его регуляцию, преобразование; *рефлексивный* — совокупность психических явлений, направленная на самопознание личностью своих психических действий и состояний, их переосмысление и регуляцию, а также преобразование в ходе рефлексивного анализа; *мотивационный* — совокупность психофизиологических, психических и социальных предпосылок, позволяющая направлять побуждение личности к регуляции, преобразованию психических состояний; *волевой* — намеренное изменение и создание дополнительного смысла действия, направленного на регуляцию и преобразование психических состояний. Эти механизмы выступают в системе. Базовым психологическим механизмом выступает рефлексивный механизм, связанный со всеми вышеназванными механизмами.

Саморегуляция психических состояний личности представляет уровневую систему. На каждом уровне саморегуляции психических состояний функционирует свой основной психологический механизм. Так, на физиологическом уровне это физиологический механизм, на психофизиологическом уровне — механизм релаксации, на психологическом уровне — мотивационный, на социально-психологическом уровне — волевой механизм. Базовый рефлексивный механизм функционирует на всех уровнях саморегуляции психических состояний личности, поскольку рефлексия является центральным феноменом внутренней активности человека, а также базовым механизмом самоорганизации психической активности и основой самосознания.

На *физиологическом и психофизиологическом уровнях* рефлексивный механизм способствует осмыслению и самопознанию человеком своих психических состояний, самочувствия, ощущений организма, элементарных форм собственного поведения. Оптимально функционирует данный механизм и на *психологическом и социально-психологическом уровнях* саморегуляции психических состояний. Здесь его роль заключается в познании, осмыслении, анализе человеком своих психических состояний, а также в подавлении раздраженного, вялого настроения, в снятии ощущения напряженности, усталости и в ориентации личности на социальное поведение, деятельность.

Проведенное экспериментальное исследование показало, что благодаря воздействию указанных психологических механизмов произошли изменения отрицательных и преобразования положительных психических состояний подростков экспериментальной группы. Положительные психические состояния подростков экспериментальной группы нашли отражение в продуктивных и конструктивных действиях подростков во время учебной деятельности, приносящих им удовлетворение, радость, характеризующих испытуемых как уверенных в себе, осмысливающих и регулирующих свое поведение, влияющих на продуктивность и сотрудничество между членами классного коллектива. Результаты эксперимента свидетельствуют о снижении уровня выраженности у подростков отрицательных психических состояний.

В контрольной группе показатели всех положительных психических состояний значительно ниже, а показатели отрицательных состояний значительно выше по сравнению с данными экспериментальной группы.

Следует отметить, что при сравнении средних значений показателей психических состояний подростков обеих групп не было обнаружено достоверных различий между положительными и отрицательными психофизиологическими состояниями, что объясняется интенсивностью, неравномерностью психофизиологического развития и неустойчивостью волевой сферы подростка.

По окончании формирующего эксперимента была выявлена положительная динамика изменения показателей выраженности как базового рефлексивного, так и производных мотивационного, волевого механизмов саморегуляции психических состояний подростков, а также саморегуляции психических состояний в целом. Так, если в начале формирующего эксперимента у испытуемых экспериментальной группы доминирующими были низкий уровень выраженности рефлексивного механизма у 51,9% подростков и средний уровень выраженности волевого механизма у 64,8% испытуемых, а полюс мотивационного механизма был не выражен вообще у 42,6% подростков, то по окончании эксперимента доминирующими стали уровни выраженности вышеуказанных механизмов выше среднего у 29,6% испытуемых, средний у 62,9% и высокий у 57,4% испытуемых соответственно, в то время как у испытуемых контрольной группы показатели уровней выраженности данных механизмов не претерпели значительных изменений.

Произошедшие изменения как в уровнях выраженности психологических механизмов, так и в уровне саморегуляции психических состояний можно отнести за счет применения методов и форм активного психологического обучения.

В ходе проведенной работы была экспериментально подтверждена теоретически предполагаемая взаимосвязь между показателями рефлексивного, мотивационного и волевого механизмов. Если на констатирующем этапе эксперимента между показателями таких психологических механизмов, как рефлексивный и волевой, была установлена слабая корреляционная связь, а между показателями реф-

лексивного и мотивационного, рефлексивного механизма и показателями саморегуляции была выявлена средняя корреляционная связь, то на контрольном этапе эксперимента произошло значительное увеличение и усиление корреляционных связей между показателями вышеуказанных феноменов на уровне сильной связи при $p < 0,01$. Это значит, что психологические механизмы действуют во взаимосвязи, и изменения показателей одного механизма влечет за собой изменения показателей других механизмов. Установленные корреляционные связи означают, что чем выше уровень рефлексивной активности подростков в саморегуляции, тем больше волевых усилий и дополнительных смыслов действий, направленных на регуляцию и преобразование психических состояний, требуется от личности, а также означают, что выраженная мотивация личности к регуляции психических состояний вызывает у подростка потребность обращения к самому себе, осмысления своего «Я», своих положительных и отрицательных психических состояний.

Установленные значимые корреляционные связи между показателями саморегуляции психических состояний и показателями психологических механизмов, а также между показателями самих механизмов позволили нам констатировать, что выделенные нами механизмы выступают единой системой, чем и объясняется эффективность их влияния на саморегуляцию психических состояний подростка.

Таким образом, рефлексивный, мотивационный и волевой механизмы связаны между собой, и эффективность их в системе регуляции психических состояний подростка возрастает при комплексном воздействии. Следовательно, именно система механизмов, а не один-единственный механизм, способна содействовать регуляции психических состояний личности. При этом успешное осуществление саморегуляции психических состояний подростка зависит от степени осознанности им своего состояния, уровня сформированности и адекватности образа состояния, реалистичности восприятия своих ощущений и переживаний по отношению к ситуации деятельности.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. — М.: МГУ, 1981. — С. 3—18.
2. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием / Г.Ш. Габдреева. — Казань: Изд-во КГУ, 1981. — 64 с.
3. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. — 175 с.
4. Психология состояний. Хрестоматия / Составители Т.Н. Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров / Под ред. проф. А.О. Прохорова. — М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. — 608 с. — С. 498.

ЧЕРКЕВИЧ Е.А., Омский государственный педагогический университет.

Статья поступила в редакцию 11.01.07 г.

© Черкевич Е. А.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СОВМЕСТИМОСТИ СОТРУДНИКОВ КАФЕДР ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматриваются индивидуально-психологические факторы совместимости сотрудников кафедр психологии вузов в двух сферах групповой активности: профессионального и личного взаимодействия. Описываются значимые для совместимости сочетания личностных и статусных характеристик преподавателей. В исследовании использовались следующие методы сбора данных: модифицированная автором методика исследования психологической совместимости С.Е. Поддубного, личностный опросник NEO PI-R. В качестве метода обработки данных использовался множественный регрессионный анализ. Результаты исследования могут применяться в практике подбора и расстановки педагогических кадров, так как позволяют спрогнозировать совместимость сотрудников кафедр психологии в обеих сферах группового взаимодействия в среднем на 41%.

Насущные задачи оптимизации учебно-воспитательного процесса в высшей школе требуют от психологической науки изучения различных аспектов функционирования кафедральных коллективов, так как именно кафедра является главным звеном, определяющим содержание и качество подготовки студентов. К числу важнейших проблем, оказывающих влияние как на общую деятельность кафедры, так и на работу отдельных преподавателей, относится проблема психологической совместимости сотрудников. «Каждая кафедра объединяет людей не только с разным профессиональным опытом, но и с неодинаковыми индивидуальными особенностями... Индивидуальные различия в педагогическом и научном творчестве обогащают общение и активизируют деятельность членов кафедры, хотя и создают известные трудности в налаживании взаимоотношений. В целом члены кафедры должны быть подобраны так, чтобы они дополняли друг друга как специалисты и как личности» [1, с. 196]. Изучение структуры психологической совместимости позволяет оптимизировать подбор и расстановку педагогических кадров.

При изучении процессов и результатов взаимодействия, динамики межличностных взаимоотношений, характера групповых конфликтов, эффективности совместной деятельности и других социально-психологических явлений были получены факты их обусловленности определенным сочетанием индивидуально-психологических характеристик взаимодействующих людей. Позитивное влияние данного сочетания на наблюдаемые явления стало обозначаться как совместимость субъектов взаимодействия.

Начиная с 50-х годов XX в. исследования психологической совместимости проводились на разных выборках испытуемых. Но, главным образом, профессиональный интерес психологов концентрировался на разработке критериев отбора и комплектования экипажей летных кораблей (Ф.Д. Горбов, А.А. Леонов и др.), производственных коллективов (А.И. Донцов, Н.Н. Обозов и др.), спортивных команд

(Р.Л. Кричевский, Г.Д. Бабушкин и др.), воинских подразделений (А.В. Захаров, С.В. Круткин и др.), студенческих групп (А.С. Чернышев, О.И. Матюхина и др.), а также на изучении совместимости в сфере семейного взаимодействия (К. Витек, М.Г. Кочуров и др.). Закономерности психологической совместимости сотрудников кафедр высших учебных заведений исследуются впервые.

В настоящем исследовании *психологическую совместимость* мы рассматриваем, прежде всего, как диадный феномен и понимаем под ней эффект межличностного взаимодействия, основанный на определенном сочетании индивидуально-психологических характеристик субъектов, выражающийся в их взаимной удовлетворенности совместной деятельностью и общением.

Для изучения удовлетворенности партнеров взаимодействием друг с другом использовалась модифицированная методика исследования психологической совместимости С.Е. Поддубного [3, с. 80-81]. Она позволяет изучить совместимость сотрудников кафедр психологии в двух сферах групповой активности: профессионального (эргатическую) и личного взаимодействия (рекреационную).

В качестве индивидуально-психологических факторов совместимости рассматривались сочетания статусных и личностных параметров преподавателей. К статусным характеристикам были отнесены: возраст, пол, стаж работы, ученая степень, семейное положение и наличие детей. Личностные характеристики изучались с помощью личностного опросника NEO PI-R [2], операционализирующего пятифакторную модель личности П. Коста и Р. МакКрея. Данная методика предназначена для измерения 5 базовых факторов (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество и добросовестность) и 30 базовых черт.

При изучении сочетания личностных характеристик отдельно рассматривались уровень их выраженности в диаде (высокий-высокий, средний-средний и т.д.) и принцип сочетания. Последний может

выражаться в подобии (высокий-высокий), сходстве (высокий-средний) или контрасте (высокий-низкий) показателей выраженности у партнеров изучаемого личностного параметра.

В исследовании приняли участие сотрудники 3 кафедр психологии вузов. Общее количество диад для анализа индивидуально-психологических факторов совместимости составило 318. В качестве метода математической обработки использовался аппарат множественной линейной регрессии.

Полученные результаты позволили установить, что положительное влияние на совместимость преподавателей кафедр психологии **в сфере профессионального взаимодействия** с точки зрения сочетания личностных характеристик оказывает высокий уровень выраженности таких измерений, как «враждебность» (0,463), «рефлексия» (0,308), «экстраверсия» (0,321), «открытость опыту» (0,312), «честность» (0,168), «уступчивость» (0,405) и «самодисциплина» (0,216), а также подобие партнеров по степени выраженности общительности (0,180), настойчивости (0,155) и организованности (0,135). Отрицательное влияние на эргатическую совместимость оказывает высокий уровень выраженности параметров «нейротизм» (-0,418), «импульсивность» (-0,278), «настойчивость» (-0,513), «позитивные эмоции» (-0,243), «ценности» (-0,396), «альтруизм» (-0,585), «добросовестность» (-0,338), «стремление к достижениям» (-0,341), а также подобие партнеров по уровню выраженности фантазии (-0,121) и добросовестности (-0,195).

Таким образом, наиболее совместимые в сфере профессиональной деятельности сотрудники кафедр психологии эмоционально стабильны, однако склонны испытывать гнев и волнение в ситуациях социального взаимодействия, способны контролировать свои желания и побуждения, стремятся находиться в обществе других людей, предпочитают «держаться в тени» и подобны в этом, часто находятся в менее приподнятом настроении, чем большинство людей, имеют широкую сферу интересов и высокую степень их интенсивности, признают авторитеты и чтят традиции, искренни и откровенны, неохотно проникают в проблемы других людей, имеют тенденцию защищаться от остальных в межличностных конфликтах, обладают низким самоконтролем, а также дополняют друг друга по степени выраженности данной характеристики, проявляют низкий уровень потребности в достижениях, способны замотивировать себя на выполнение работы, а также подобны по уровню выраженности показателей общительности, аккуратности и точности и дополняют друг друга по уровню развития фантазии. Наименее совместимы сотрудники кафедр психологии, обладающие противоположными представленным выше характеристиками.

Среди статусных параметров позитивное влияние на эргатическую совместимость оказывает наличие у одного или обоих членов диады ученой степени (0,192) и детей (0,245), а также подобие партнеров по последнему параметру (0,141). Негативно на данный вид совместимости влияет возрастная зрелость преподавателей психологии (-0,284) и разница в стаже работы (-0,198). Это означает, что более совместимы в сфере профессиональной деятельности молодые по возрасту преподаватели. Увеличение разницы в стаже работы на кафедре влечет за собой снижение показателя удовлетворенности партнеров профессиональным взаимодействием друг с другом. Кроме того, эргатическая совместимость зависит и от половой принадлежности сотрудников кафедр

психологии (-0,291): наиболее совместимы мужчины-преподаватели, наименее женщины-преподаватели.

Выделенные сочетания личностных и статусных измерений позволяют спрогнозировать эргатическую совместимость сотрудников кафедр психологии на 40,70%. При этом относительный вклад сочетаний личностных измерений в данный вид совместимости составляет 81,85%, статусных — 18,15%. Более значим для эргатической совместимости с точки зрения личностных параметров уровень их выраженности в диаде (89,44%), менее — принцип сочетания (10,56%).

Наибольшее влияние среди личностных характеристик на совместимость в сфере профессионального взаимодействия (см. рис.1) оказывают параметры, входящие в фактор нейротизма, затем, в порядке убывания, экстраверсии, добросовестности и сотрудничества. Наименьший вклад в эргатическую совместимость преподавателей психологии вносит фактор открытости опыту. Таким образом, наибольшую и практически равную значимость для совместимости сотрудников кафедр психологии имеют общая эмоциональная стабильность и приспособленность личности, уровень общительности и открытости в социальных контактах, особенности процесса планирования, организации и выполнения деятельности, а также стиль взаимодействия с окружающими людьми и отношения к ним.

С точки зрения статусных характеристик преимущественное значение имеют такие параметры, как пол (21,54%), возраст (21,02%) и наличие детей (18,13%). Менее значимы разница в стаже работы на кафедре (14,66%), наличие ученой степени (14,21%), а также подобие партнеров по наличию детей (10,44%).

На совместимость **в сфере личного взаимодействия** сотрудников кафедр психологического профиля с точки зрения сочетания личностных характеристик позитивное влияние оказывает высокий уровень выраженности таких личностных измерений, как «сердечность» (0,240), «действия» (0,381), «уступчивость» (0,278) и «компетентность» (0,194), а также подобие партнеров по степени проявлении экстраверсии (0,154), общительности (0,120) и организованности (0,143). Отрицательно на рекреационную совместимость влияет высокий уровень показателей по шкалам «нейротизм» (-0,401), «ранимость» (-0,326), «ценности» (-0,415), «альтруизм» (-0,409), «обдумывание поступков» (-0,443), а также подобие преподавателей по степени добросовестности (-0,196).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в наибольшей степени в сфере личного, неформального взаимодействия совместимы преподаватели эмоционально стабильные, способные держать себя в руках в трудных ситуациях, нежные и дружелюбные, готовые к разнообразным видам активности, стремящиеся признавать авторитеты и чтить традиции, самоцентрированные, склонные защищаться от остальных в межличностных конфликтах, способные разрешать различные житейские ситуации, тщательно продумывающие свои действия перед их выполнением, а также подобные по степени предпочтения общества других людей, общительности, аккуратности и точности, а также дополняющие друг друга по уровню самоконтроля. В наименьшей степени совместимы преподаватели психологии, имеющие противоположные представленным выше личностные характеристики.

Среди статусных параметров позитивное влияние на рекреационную совместимость оказывает

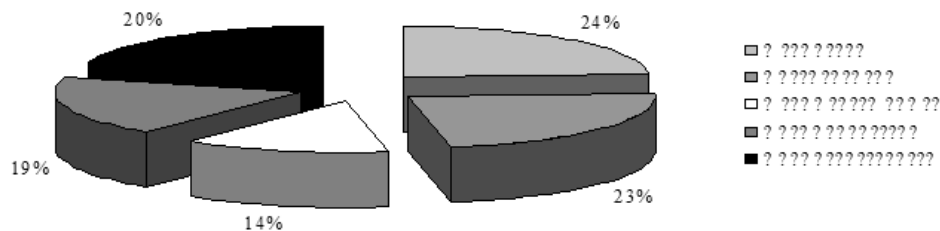


Рис. 1. Относительный вклад сочетаний личностных факторов в эргатическую совместимость

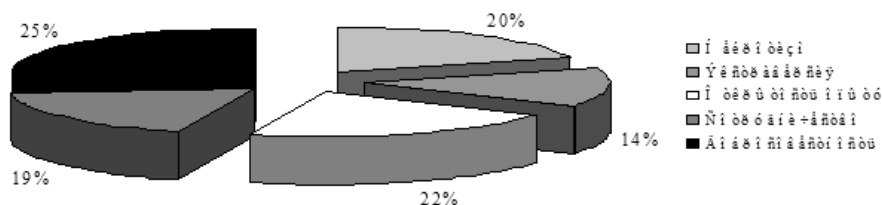


Рис. 2. Относительный вклад сочетаний личностных факторов в рекреационную совместимость

семейное положение членов диады (0,136), негативное — разница в возрасте преподавателей (-0,155). Это означает, что выход замуж или женитьба одного или обоих членов диады влечет за собой повышение совместимости партнеров в сфере личного взаимодействия. Также более совместимы педагоги-психологи, являющиеся одногодками. Увеличение разницы в возрасте влечет за собой снижение совместимости коллег в сфере личного общения.

Представленные сочетания личностных и статусных характеристик сотрудников кафедр психологии позволяют спрогнозировать их рекреационную совместимость на 40,92%. Относительный вклад сочетания личностных параметров в данный вид совместимости составляет 92,71%, статусных — 7,29%. При этом с точки зрения личностных характеристик более значим уровень их выраженности в диаде (83,43%), нежели принцип сочетания (16,57%).

Наибольшее влияние на рекреационную совместимость (см. рис.2) среди личностных характеристик оказывает фактор добросовестности. Второе по значимости место занимает фактор открытости опыту. Третье — фактор нейротизма. Четвертое — фактор сотрудничества. И, наконец, наименее значим для рекреационной совместимости фактор экстраверсии. Следовательно, на совместимость сотрудников кафедр психологии в сфере личного взаимодействия наибольшее и практически равное влияние оказывают особенности процесса планирования, организации и выполнения деятельности, степень открытости и восприимчивости к новому опыту, общая эмоциональная стабильность и приспособленность личности, а также стиль взаимодействия с окружающими людьми и отношения к ним.

Статусные характеристики «разница в возрасте» и «семейное положение» имеют практически равное значение для совместимости преподавателей психологии в сфере личного взаимодействия (53,26% и 46,74% соответственно).

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

- выделенные сочетания личностных и статусных характеристик в значительной степени определяют психологическую совместимость сотрудников кафедр психологического профиля — среднее значение коэффициента детерминации составляет 40,81%;
- ведущее значение для всех видов совместимости имеют сочетания личностных параметров членов диады (87,28%), а также уровень их выраженности (86,44%);
- для эргатической совместимости преимущественное значение имеют сочетания личностных изменений, входящих в факторы нейротизма, экстраверсии, добросовестности и сотрудничества, рекреационной — добросовестности, открытости опыту, нейротизма и сотрудничества;
- сочетания статусных характеристик позволяют спрогнозировать психологическую совместимость сотрудников кафедр психологии в среднем на 12,72%.

Библиографический список

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учебн. пособие. — Минск: Тесей, 2003. — 352 с.
2. Орел В.Е., Сенин И.Г. Личностный опросник NEO PI-R: Руководство по применению. — Ярославль: Психодиагностика, 2004. — 38 с.
3. Поддубный С.Е. Индивидуально-психологические факторы совместимости личности и малой группы: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. — М., 2001. — 174 с.

БАРАНОВСКАЯ Марина Сергеевна, преподаватель кафедры психологии, соискатель ученой степени кандидата психологических наук.

Статья поступила в редакцию 11.01.07 г.

© Барановская М. С.

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье прослеживается историко-психологический аспект изучения проблемы самоактуализации, раскрывается психологическая сущность самоактуализации, рассматриваются основные особенности самоактуализирующейся личности студента, выделяются и характеризуются уровни самоактуализации студентов.

На сегодняшний день общество стало предъявлять наиболее высокие требования к профессиональной подготовке психологов.

В настоящее время вырабатывается новое представление о профессионале-психологе, он рассматривается как гибкая саморазвивающаяся личность, отличающаяся профессионально-значимыми характеристиками, адекватными требованиям профессии. В таком случае на первый план выходит проблема личностно-профессионального становления будущего специалиста-психолога. Одним из аспектов данной проблемы, по нашему мнению, является проблема и особенности самоактуализации студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки.

Проблема самоактуализации довольно глубоко рассматривается как во многих концепциях научных исследований: философско-антропологическом (А.Г. Асмолов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.), психологических теориях личности (З. Фрейд, А. Адлер, К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), так и в концепциях профессиональной подготовки студентов (Е.В. Андреев, А.Ф. Бондаренко, Л.А. Коростылева и др.).

С философско-антропологической позиции самоактуализация рассматривается как персонализированная, самоопределившаяся самость, как процесс становления человека, являющегося субъектом собственной жизни, заключающейся в освоении им норм и способов человеческой деятельности, смыслов и ценностей, регулирующих совместную жизнь людей в обществе. Следовательно, можно говорить о том, что самоактуализация — это социально-индивидуальный процесс, суть которого заключается в интеграции социальных нормативов с индивидуальными смыслами и ценностями субъекта.

В процессе самоактуализации выделяется две стороны: субъективная и объективная.

Субъективной стороной самоактуализации является стремление человека транслировать себя, свою личность через ее предметное воплощение в культуре. Объективная сторона этого процесса состоит в предметных вкладах человека в культуру и в других людей [5].

Понятие «самоактуализация» часто соотносится с понятием «самореализация». Поэтому в большинстве исследований самореализация трактуется как

непрерывная реализация потенциальных возможностей и способностей человека, а также как познание и принятие своей природы. Как видим, в данных понятиях есть нечто общее — это реализация потенциальных возможностей, но есть и различия, заключающиеся, прежде всего, в том, что в самоактуализации имеется в виду движение личности к некоторой вершине в своем развитии, а в самореализации — раскрытие, проявление своих качеств, способностей и свойств личности.

Обратимся к сущностным характеристикам самоактуализации. Среди основных можно выделить следующие:

- во-первых, стремление к интеграции и синергичности;

- во-вторых, связь с различными потенциями людей, то есть самоактуализацию можно различать по уровням, в зависимости от индивидуальных особенностей людей;

- в-третьих, самоактуализация имеет свою направленность. Данный феномен рассматривается как интегральная характеристика личности, в которой соединены и динамический, и содержательный, и отражательный (содержательный, предметный) аспект, и отношенческий (эмоциональный), в котором на новом уровне раскрыты волевые качества личности в том смысле, насколько и в каком направлении сумела личность придать единство своим влечениям, желаниям и применить свою волю для их реализации в личностно-ценных и общественно-значимых формах. «Направленность — это активность личности, осуществляющая в конечном итоге опредмечивание, объективацию не только отдельных мотивов, устремлений, но и самой личности. Поэтому направленность — это самовыражение личности в жизни, её тенденция самореализации» [4].

Целью самоактуализации является желание человека стать самим собой. Именно эта потребность лежит в основе всех актуальных потребностей человека. По мнению К. Роджерса, подобное желание заложено в человеке с самого рождения. Практически все актуальные потребности человека подчинены потребности в самоактуализации и в личностном саморазвитии [3].

Для реализации стремления к самоактуализации необходимо наличие продуктивной активности, связанной с удовлетворением ряда потребностей:

- в установлении человеком связей, привязанности, единения с миром;
- в трансценденции, связанной с чувством свободы и собственной значимости;
- в идентичности человека с самим собой и с другими;
- в системе ориентаций, для существования возможности действовать целеустремленно.

По мнению А. Маслоу, основными движущими силами самоактуализации человека являются дефицитарные мотивы и мотивы роста. В качестве дефицитарных мотивов выступают низкоуровневые потребности (потребность в безопасности, физиологические потребности).

Мотивы роста имеют более отдаленные цели и могут реализовываться в удовлетворении потребности в самоуважении, самореализации и пр.

Сторонниками экзистенциально-гуманистического направления были определены значимые характеристики «самоактуализирующейся», «зрелой» личности. Данные характеристики на сегодняшний день являются основополагающими в определении успешного и эффективного специалиста — психолога.

В качестве таких характеристик выделяются: эффективное восприятие реальности и комфортные взаимоотношения с реальностью; принятие себя и других; спонтанность, ответственность, независимость от культуры и среды, свежий взгляд на вещи, глубокие межличностные отношения [1].

Продолжая идеи А. Маслоу, Э. Шостром обобщает взгляды С. Мади, К. Роджерса, Г. Олпорта на данную проблему и предлагает основные характеристики «зрелой» личности в виде пяти блоков:

- *Блок ценностей*, включающий в себя адекватную ориентацию во времени и гибкость поведения;
- *Блок чувств*, состоящий из сензитивности и спонтанности;
- *Блок самовосприятия*, основанный на самоуважении и самопринятии;
- *Блок осознания целостности бытия*, включающий в себя синергичность;
- *Блок межличностной чувствительности*, определяющийся принятием агрессии и контактностью.

По мнению большинства педагогов и психологов, подобные личностные особенности могут быть развиты у студентов в процессе профессиональной подготовки.

Понятие самоактуализации охватывает всю систему жизнедеятельности индивида, а особенно явно может проявиться в профессиональной деятельности, которой обычно человек посвящает большую часть своей жизни. Самоактуализация включает в себя реализацию человеком своих способностей наряду с реализацией личностного потенциала. Эта категория подразумевает в себе непрерывное движение в направлении профессионального и личностного роста. Под *профессиональным ростом* понимается приобретение новых знаний, умений, навыков благодаря расширению числа ситуаций, в которых они оказываются востребованными; эта сторона имеет в большей степени рациональное выражение. Под *личностным ростом* подразумевается приближение к пониманию и осуществлению смысла собственной жизни через приобретение личностного опыта, включающего в себя самопознание и присвоение в большей степени общечеловеческих ценностей, таких как открытость, доверие, принятие, свобода, естественность, демократичность, сопричастность, независимость и т.п.; эта категория имеет иное

качество, в большей степени основанное на чувственном восприятии [2].

В период профессиональной подготовки у студентов-психологов происходит перестройка в иерархии мотивов (на первое место выходят мотивы, связанные с дальнейшими профессиональными планами) и становление образа «Я» в профессии, то есть начинает формироваться целостное представление о себе как о будущем специалисте. В соответствии с этим может происходить переоценка собственной личности, обострятся потребности в саморазвитии и самовоспитании, то есть студенты сталкиваются с противоречием между «Я-функциональным» и «Я-экзистенциальным», либо между «Я-реальным» и «Я-идеальным» в рамках будущей профессии и ищут пути его разрешения. У одних студентов подобные противоречия влекут за собой нарушение личностной и профессиональной идентичности, которое проявляется в тревожности, раздвоенности и, как следствие, в неуверенности в себе, авторитарности, в тенденции игнорирования нового опыта, либо в обострении защитных механизмов, множества проблем и препятствий на пути личностного роста. У других студентов они выступают в качестве очередного витка личностного и профессионального становления.

По нашему мнению, данная специфика обуславливается различием в уровнях самоактуализации студентов.

Низкий уровень самоактуализации, по нашему мнению, характеризуется тем, что студент-психолог, сталкиваясь с возникающим в процессе профессиональной подготовки противоречием между требованиями в рамках будущей профессиональной работы и собственными качествами, имеет очень большие трудности в разрешении данного противоречия, так как обладает слабо развитым самоконтролем, ригидностью мышления, низкой самооценкой, зависимостью от мнения окружающих и пр. При таком уровне самоактуализации студенты поглощены привычками, установками и чаще всего стремятся приспособиться к требованиям вуза, перенимают чужой опыт, схемы, алгоритмы и модели профессиональной работы.

Высокий уровень самоактуализации определяет такими личностными характеристиками, как принятие себя и других, спонтанность, простота, ответственность, свежий взгляд на вещи, способность к креативности и т.д. Данные характеристики позволяют студенту-психологу разрешать возникающие в процессе профессиональной подготовки противоречия и конструктивно выходить из кризисов профессионального становления.

Сущность процесса самоактуализации в образовательном процессе заключается в передаче, трансляции от преподавателя студентам способов и путей, посредством которых человек может стать тем, кем он может стать.

Таким образом, потенциальные возможности студента могут проявиться и реализоваться лишь при его умении автономно, без внешнего систематического контроля, помощи и стимуляции реально организовать свою учебную деятельность.

Библиографический список

1. Маслоу А. Психология бытия. — М., 1997.
2. Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: Материалы научно-методической конференции / Под общ. ред. Е.В. Шишмаковой. — Благовещенск, 2000.

3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека — М., 1994.
4. Рубинштейн С. А. Бытие и сознание. — М., 1975.
5. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике // Вопросы психологии. — 1991. — № 2.

ГУДИМЕНКО Оксана Викторовна, ст. преподаватель кафедры общей и педагогической психологии.

Статья поступила в редакцию 28.12.06 г.
© Гудименко О. В.

УДК 140.8:378-057.875

Н. Л. ПЕРЕВЕЗЕНЦЕВА

Российский университет кооперации,
Дальневосточный филиал, г. Хабаровск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КОММЕРЧЕСКОГО ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В данной статье представлены материалы, посвящённые психологическому анализу развития ценностных ориентаций студентов на этапе обучения в вузе, описываются системообразующие факторы, полученные в результате исследования, определяющие процесс развития профессиональных ценностных ориентаций студентов коммерческого финансово-экономического профиля. **Ключевые слова:** ценности, ценностные ориентации личности, профессиональная деятельность, ценности внешней и внутренней атрибуции.

Сегодня в российском обществе наблюдается тенденция к расширению профессиональных сфер деятельности человека. Соответственно перед психологической наукой определяется новый круг проблем, связанных с прикладным применением научных знаний в новых сферах деятельности человека. В.П. Позняков, Е.Б. Филинкова отмечают: в ситуации не востребоваемости ряда профессий немалая часть молодых людей выбирает профессию, связанную с коммерческой, предпринимательской, финансово-экономической сферой деятельности [9]. Это в особой степени обуславливает соответствие качества профессиональной подготовки специалистов появляющимся общественным ценностям и приоритетам. Не случайно сохраняет свою актуальность общая проблема подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования, связанная с разрешением некоторых рассогласований: между традиционными подходами к процессу профессиональной подготовки специалистов и качественно новыми, способствующими «аксиологической трансформации сознания» студентов, а также стилю мышления, системы ценностей в соответствии с требованиями современности. Современному экономическому обществу требуется новый образ специалиста — это человек маневренный, конкурентоспособный, способный успешно и эффективно работать в условиях рыночных отношений, способный создать собственное дело, обладающий устойчивой системой ценностных ориентаций, адекватно реагирующий на изменения в новых социально-экономических условиях.

Процесс познания человеком окружающей действительности, а также психическая регуляция его

поведения определяются ценностями и ценностными ориентациями. Н. М. Лебедева отмечает, что ценности, организуемое ими познание и мотивируемое ими поведение задают важнейшие смыслы человеческой жизнедеятельности, и в этом качестве они могут иметь как универсальную, так и культурно-специфическую природу [6]. По мнению Гегеля, для человека ценностью является то, что он признаёт своим. Однако прежде чем общепризнанные ценности будут приняты индивидом в качестве «своих», им должна будет произведена субъективная оценка или переоценка их значимости. Соответственно процесс профессионального становления личности, регуляция профессиональной деятельности и поведения детерминируются сформировавшейся у него системой наиболее ценных и значимых профессиональных ориентаций.

По психологическому содержанию и предметной направленности профессиональные ценностные ориентации могут включать в себя достижение самых разных жизненных благ и духовно-нравственных ориентаций личности. Основанием для такого структурирования выступают принцип значимости (иерархичности) и внутренние содержательно-смысловые связи между отдельными ценностями. И чем полнее будут представлены и реализованы ценностные ориентации личности в деятельности, тем больше оснований у индивида для закрепления принципиальной профессиональной позиции, профессионального роста, чувства удовлетворённости своей профессией. При ценностном подходе к изучению проблемы профессионального становления личности следует различать понятия «професси-

ональные ценности» и «профессиональные ценностные ориентации». В отличие от самодостаточной и абстрактной сущности первого, второе имеет реальный личностный смысл, сопряжённый со спецификой конкретной профессиональной деятельности индивида.

Профессиональные ценностные ориентации, возникающие на начальных этапах обучения в вузе, определяют особенности движения молодого человека в профессии, возможности его личностного развития, профессионального становления и дальнейшей реализации. Как правило, к началу обучения в вузе у студентов уже складывается система ценностных ориентаций, на основе которой структурируется поведение, определяются жизненные ожидания от приобретаемой профессии. Ценностные ориентации выступают как обобщённый показатель потребностей, интересов, позиции и уровня развития личности, как особая психологическая реальность, выполняющая функцию высшего критерия для ориентации в мире и опоры для личностного самоопределения. Так, анализ результатов анкетирования студентов, обучающихся на факультетах «коммерция (торговое дело)», «мировая экономика», «финансы и аудит», в плане ориентации профессионального выбора показал, что решающее значение имеют ценностные ориентации утилитарного порядка: «престижность профессии» и «материальное благополучие», «экономическая свобода, независимость, самостоятельность». Примечательным является факт, что ориентация на престижность профессии и материальное благополучие от 1-го к 5-му курсу имеет тенденцию к снижению. В меньшей степени студенты руководствуются такими ориентациями, как «традиции семьи», «призвание». Следует отметить, что продолжение семейной традиции и призвание, хотя и не являются значимыми в выборе студентов, но в ориентациях отдельных студентов занимают первые места. Таким образом, в выборе будущей профессии студенты руководствовались ориентацией на ценности внешней атрибуции: избранная профессия позволит решать вопросы материального благополучия, а в профессиональной деятельности позволит быть экономически независимым, самостоятельным, свободным.

В структуре личности ценностные ориентации представляют собой систему, которая не является чем-то абсолютно упорядоченным и неподвижным, она противоречива и динамична, отражает как главные, стержневые изменения и взаимосвязи личности с миром, так и смену текущих, мимолётных, в известной мере случайных жизненных ситуаций [7]. В качестве системообразующих факторов, определяющих процесс развития ценностных ориентаций, выступают ценности внешней и внутренней атрибуции профессиональной деятельности. Ценности **внутренней атрибуции** связаны, прежде всего, с тем, что для человека является наиболее важным по отношению к нему самому, они в меньшей степени зависят от того, что находится вокруг человека: креативность, развитие себя, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности. Под ценностями **внешней атрибуции** понимаются ценности, выраженность которых в первую очередь зависит от того, насколько важно для человека всё то, что связано с окружающим его миром: собственный престиж, высокое материальное положение, активные социальные контакты, достижения, престижность профессии, востребованность профессии на рынке труда. Таким образом, в структуре личности

профессиональные ценностные ориентации могут быть представлены в виде особой иерархии ценностных предпочтений, в которой главная (вершинная) ценность выполняет системообразующую функцию. Причём, как отмечает Е.А. Ходырева, личность студента в процессе профессионального развития и обучения может строить систему ценностных ориентаций либо сверху вниз, имея в виду самую важную для себя вершинную ценность, либо снизу вверх, ориентируясь прежде всего на профессиональные ценности, реализуемые в поведении в рамках данной профессиональной деятельности [10]. При первом способе построения вершинная ценность выступает системообразующим фактором, то есть как бы притягивает под себя из окружающего смыслового поля личности ценности подчинённого плана, те, посредством которых она может быть реализована в полной мере. Развитие ценностно-ориентационной структуры происходит в данном случае под влиянием мировоззрения личности студента. Второй способ построения ценностно-ориентационной структуры, по принципу «снизу вверх», предполагает наличие нескольких вершинных ценностей, которые могут затруднять самоопределение человека в ситуациях сложного выбора. Такой способ построения системы ценностных ориентаций происходит чаще всего при помощи конформной и ситуативной ценностно-смысловой ориентировки. Таким образом, в процессе профессионального обучения содержание и структура ценностных ориентаций может быть представлена двумя определяющими: фактором внешней атрибуции и фактором внутренней атрибуции, каждый из которых находится во взаимосвязи с другими и оказывает влияние на профессиональное становление специалиста в целом.

Среди психологических факторов, определяющих развитие профессиональных ценностных ориентаций, является определённое сочетание ценностных ориентаций студентов и их проявление в тех или иных сферах жизнедеятельности. С этой целью нами была проанализирована матрица, содержащая данные, набор наблюдений терминальных ценностей и жизненных сфер (опросник И.Г. Сенина «ОТеЦ») за группами испытуемых (студентов). В результате исследования была выявлена статистически значимая связь выбора ценностных ориентаций студентов в группе того или иного факультета в зависимости от определённого набора признаков (терминальных ценностей и жизненных шкал). Таким образом, статистически значимые корреляционные связи в группах студентов 3-х и 5-х курсов обнаружили общую информативность признаков, и установленные корреляционные связи обобщили дисперсию всех признаков на 100%. Так, среди студентов 3 курса общая точность попадания испытуемых в свою группу равна 90%. А среди студентов 5 курса точность попадания равняется 100% при общем уровне статистической значимости $p < 0,05$. Таким образом, среди психологических факторов, определяющих развитие профессиональных ценностных ориентаций, является специфический набор признаков, определённое сочетание ценностных ориентаций студентов и их проявление в тех или иных сферах жизнедеятельности, который обусловлен спецификой будущей профессиональной деятельности (коммерческой, финансово-экономической).

Кроме того, ценностные ориентации представляют психологический ресурс профессионального становления будущего специалиста. Традиционный подход к рассмотрению вопроса про-

фессионального становления специалиста предполагает рассмотрение человека как некой системы, обладающей определённым набором психологических качеств, обеспечивающих достаточно надёжное поведение индивида в конкретных профессиональных условиях, конкретным формам поведения и видам деятельности [1], [4]. А.В. Бусыгин, С.Г. Климова отмечают, что профессиональная деятельность, в том числе и учебно-профессиональная, неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности специалиста, поскольку происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению той или иной деятельности [2], [5]. Большинство исследователей, анализируя личностные особенности коммерсанта, выделяют примерно одинаковые наиболее важные качества: адекватная самооценка, уверенность в себе, отсутствие тревожности, готовность к риску, готовность принимать решения, общительность, способность к творчеству, ответственность, конкурентоспособность [8], [9]. В зависимости от преобладания экстернального или интернального локуса контроля выделяются типологии предпринимателя: «собственно предприниматели», «полупредприниматели», «менеджеры» [3]. Набор профессионально-значимых качеств сам по себе не всегда обеспечивает полноценное профессиональное развитие будущего специалиста, поскольку ценностные ориентации, определяя избирательность и направленность профессиональной деятельности, выступают основанием самоопределения личности, выбора способов действия, поведения. В целом важна, прежде всего, ценностно-ориентационная функция всего процесса обучения, профессиональной подготовки будущих специалистов с учётом их подготовки к коммерческой, финансово-экономической деятельности.

В заключение отметим, что в данной статье рассматривались вопросы, направленные на поиск новых возможностей в оптимизации процесса психолого-педагогической подготовки будущих специалистов в условиях вуза, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов (коммерческой, финансовой, экономической). Кроме того, рассматриваемые вопросы достаточно актуальны в плане развития устойчивого ценностно-ориентационного отношения студентов к будущей профессии на этапе профессионального обучения, а также коммерческой направленности, профессиональной

компетентности и личностной самореализации специалистов данного профиля.

Библиографический список

1. Бодров В.А., Сыркин Л.Д. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора / В.А. Бодров, Л.Д. Сыркин // Психол. журнал. — 2003. — Том 24. — № 1. — С. 73-81.
2. Бусыгин А.В. Введение в предпринимательство / А.В. Бусыгин; М. — 2003. — 229 с.
3. Заславская Т.И. Бизнес-слой российского общества: сущность, структура, статус / Т.И. Заславская // Социологические исследования. — 1995. — № 3. — С. 3-12.
4. Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. — 2002. — Том 23. — № 6. — С. 51-59.
5. Климова С.Г., Дунаевский Л.В. Новые предприниматели и старая культура / С.Г. Климова, Л.В. Дунаевский // Социологические исследования — 1993. — № 5. — С. 19-24.
6. Лебедева Н.М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. — 2001. — Том 22. — № 3. — С. 26-36.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Ломов Б.Ф. // Серия «Памятники психологической мысли». — М. «Наука», 1999. — 350 с.
8. Оганесов В.А. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях диверсификации высшего образования: Автореф. дис... канд. пед. наук / В.А. Оганесов. — Ставрополь, 2003. — 27 с.
9. Позняков В.П., Филинкова Е.Б. Психология успешного предпринимательства: опыт исследования и практической работы / В.П. Позняков, Е.Б. Филинкова // Прикладная психология. — 1998. — № 5. — С. 32-43.
10. Ходырева Е.А. Ценностные аспекты постановки целей психологического консультирования / Е.А. Ходырева // Гуманитарная мысль на рубеже веков: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. В.А. Зеркалова. — Саратов, 2000. — С. 160-166.

ПЕРЕВЕЗЕНЦЕВА Наталия Леонидовна, старший преподаватель кафедры естественно-научных, социально-экономических, гуманитарных дисциплин.

Статья поступила в редакцию 15.01.07 г.

© Перевезенцева Н. А.

Книжная полка

Мухина В. Возрастная психология: Феноменология развития: учебник / В. Мухина. — 10-е изд., перераб. и доп. — М.: ИЦ «Академия», 2006. — 608 с.

В учебнике раскрываются вопросы феноменологии развития и бытия человека с рождения до взрослости. Представлена авторская позиция на условия развития, определяемые реалиями предметного и природного мира, реалиями образно-знаковых систем, социального пространства. Отдельно обсуждаются реалии внутреннего пространства психики человека. Индивидуальное развитие человека рассматривается в двух ипостасях: как социальной единицы и как уникальной личности. Раскрывается авторская концепция механизмов (идентификация-обособление), определяющих развитие личности и ее социальное бытие.

Для студентов высших педагогических учебных заведений. Может быть полезен всем интересующимся проблемами возрастной психологии.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРАКТИКИ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ СПО

На основании проведенных исследований разработана и апробирована технология проектирования практики в интегрированной профессиональной подготовке социальных педагогов в системе среднего профессионального образования. Практическое применение данной технологии возможно также в профессиональной подготовке по другим специальностям.

Введение в 1991 г. профессии «Социальный педагог» вызвало необходимость подготовки соответствующих специалистов в Омской области и г. Омске. Региональная система подготовки кадров по данной специальности включает ГОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», где на факультете психологии и педагогики их готовят с 1993 года, и ГОУ СПО «Омский педагогический колледж № 1», осуществляющий ее с 1991 года. Тесное сотрудничество этих двух учебных заведений, представляющих собой разные ступени профессионального образования, обеспечивает его преемственность и непрерывность, реализацию права на сокращенную подготовку на базе имеющегося образования.

Социальная педагогика как научное и практическое направление формируется в России сравнительно недавно. Одной из особенностей возникновения социальной педагогики явилось то обстоятельство, что она начала развиваться одновременно как область практической деятельности, как учебная дисциплина и наука. Подобная динамика развития предъявляла соответствующие требования к созданию программно-методического обеспечения профессиональной подготовки. Другой особенностью развития социально-педагогической деятельности стало ее проникновение в различные отрасли социальной сферы: образование, социальную защиту, здравоохранение и др. Подобное взаимодействие не могло не привести к ее взаимодействию и с другими науками. Таким образом, интеграционные процессы являются неотъемлемой частью развития социальной педагогики.

Современный этап развития социальной педагогики связан с ее профессионализацией, усилением внимания к подготовке кадров. Концепции профессионального образования и развития социального педагога существенно различаются по принципиальным позициям, связанным как с отбором содержания профессионального образования, так и с организацией практического блока обучения [1].

Теоретический анализ литературы позволил сделать вывод о необходимости разработки практико-ориентированного обучения, что особенно важно для системы СПО, обеспечивающей подготовку специ-

алистов среднего звена, чья деятельность подразумевает работу по заданному алгоритму, требует выбора и реализации наиболее эффективного из возможных решений задачи в рамках регламентируемых вариантов [2].

Вместе с тем квалификационная характеристика не содержит различий в функциональных обязанностях специалистов с высшим и средним профессиональным образованием. При меньшем сроке профессиональной подготовки в системе СПО требуется сформировать у студента те же профессиональные умения, что и в вузе. Кроме того, продолжительность производственной практики, как в СПО, так и в ВПО, в соответствии с образовательным стандартом по специальности составляет 20 недель.

Практика рассматривается как компонент образовательного процесса, позволяющий интегрировать представления и первоначальный опыт профессиональной деятельности при условии ее рациональной организации. Практика является центральной частью подготовки студентов в системе СПО и направлена на понимание социальной значимости выбранной профессии, формирование системы научных знаний, на выработку практических умений, являющихся основой профессиональной деятельности.

Анализ опыта организации практики позволил выявить ряд проблем и недостатков, касающихся формулировки целей практики, дублирования содержания отдельных ее видов, несогласованности заданий для самостоятельной и исследовательской работы студентов с возможностями, предоставляемыми для их выполнения в ходе практики. Данные недостатки снижают эффективность профессионального образования и вызваны отсутствием единой программы практики по специальности в образовательном учреждении, неразработанностью технологии ее проектирования на основе требований к интеграции.

Применение интегративного подхода обусловлено также ведущими направлениями развития системы СПО, ориентированного на единство фундаментальной и практической направленности в процессе профессиональной подготовки, активное использование инновационных педагогических и ин-

формационных технологий, результатов опытно-экспериментальной работы.

Реализация интегративного подхода к проектированию практики подразумевает наличие трех уровней интеграционных процессов:

- «внешней» интеграции, обеспечивающей четкую взаимосвязь с профессиональной деятельностью будущего специалиста;
- «структурной», проявляющейся в сближении практики с другими элементами профессиональной подготовки;
- «внутренней», предполагающей взаимосвязь и взаимодополнение отдельных видов и элементов практики как системы.

Критериями интеграции проекта практики в системе профессиональной подготовки будут являться:

- 1) соответствие цели практики целям педагогического образования, профессиональной подготовки по специальности, образовательному стандарту;
- 2) ориентация содержания практики на квалификационную характеристику специалиста, региональные особенности, потребности базовых учреждений;
- 3) наличие механизмов, позволяющих проследить взаимосвязь практики с теоретическим обучением и исследовательской работой студентов;
- 4) разработка системы контроля качества профессиональной подготовки, учитывающей мнения всех участников образовательного процесса.

Разработка технологии проектирования практики в интегративном подходе предполагает внесение качественных изменений в процесс разработки учебных программ. Прежде всего, речь идет о специфике организации профессиональной подготовки, об устранении ее фрагментарности. Для проектирования практики в интегративном подходе необходимо выделить этапы проектирования, предусмотреть возможность количественной и качественной оценки результатов практики, оптимизировать имеющиеся в образовательном учреждении условия для ее организации.

Этапами технологического проектирования профессиональной практики являются:

- уточнение общей цели практики, целей отдельных ее этапов, их формулировка с ориентацией на результат (диагностичность);
- отбор содержания практики на основе образовательного стандарта, квалификационной характеристики специалиста с выделением видов профессиональной деятельности и определением очередности их освоения по этапам практики;
- конкретизация и интеграция содержания практики с другими элементами профессиональной подготовки: теоретическими дисциплинами, исследовательской работой путем выделения взаимосвязанных тем и заданий по годам обучения;
- формулировка требований к отбору базовых учреждений для отдельных видов практики, выбор форм прохождения отдельных видов практики;
- подготовка программно-методического комплекса, определение средств и методов практического обучения;
- организация практики в соответствии с целями;
- оценка текущих результатов, коррекция проекта;
- анализ и заключительная оценка результатов.

Как следует из вышесказанного, технология проектирования практики как интегрированного элемента профессиональной подготовки может быть

представлена совокупностью компонентов, отраженных на рисунке 1.

Проведение эксперимента по апробации разработанного проекта практики на базе ГОУ СПО «Омский педагогический колледж № 1» позволило выявить динамику готовности к профессиональной деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика», на протяжении всего периода обучения в колледже. Для определения результативности разработанного программно-методического комплекса и оценки динамики готовности к профессиональной деятельности использовался статистический метод обработки данных (критерий Фридмана), позволяющий определить достоверность изменений показателей одной и той же выборки испытуемых по трем замерам, проводившимся в разное время. Экспериментальное значение критерия составляло 28,985 (самооценка), 30,245 (взаимооценка) и 35,495 (экспертная оценка), что позволило принять альтернативную гипотезу и сделать вывод о достоверности исследуемых изменений.

В исследовании установлено, что несмотря на наличие положительной динамики, отдельные показатели развиты недостаточно высоко. В дальнейшей научно-практической работе следует обратить внимание на формирование мотивационной и личностной готовности, что предполагает изменение содержания воспитательной работы в колледже, ее ориентацию на развитие самостоятельности, ответственности, здорового образа жизни.

Для оценки проекта практики предлагались следующие параметры:

- конкретизация цели практики;
- устранение дублирования содержания отдельных видов практики;
- усиление преемственности отдельных видов практики;
- усиление связи теоретического обучения и практики;
- усиление связи самостоятельной, исследовательской работы и практики;
- индивидуализация заданий, предоставление возможности выбора;
- алгоритмизация деятельности студента на практике;
- уменьшение временных затрат на ведение документации;
- улучшение качества ведения отчетной документации;
- повышение объективности оценки деятельности студента на практике.

Каждый из вышеперечисленных параметров оценивался по десятибалльной шкале, затем подсчитывался средний балл по каждому показателю и по каждой группе опрашиваемых (студенты, преподаватели, работники базовых учреждений). Средний балл оценки проекта профессиональной практики составил, таким образом, 8,24, что является достаточно высокой оценкой респондентами его качества. Следует отметить, что показателями, характеризующими интеграцию проекта практики в системе профессиональной подготовки студентов колледжа, являлись: отсутствие дублирования содержания отдельных видов практики, их преемственность, связь теоретического обучения и практики, связь самостоятельной, исследовательской работы и практики. По этим показателям разброс оценок в различных группах респондентов составил от 8,07 до 8,80, что позволяет утверждать о высокой степени интеграции проекта практики, по мнению участников опроса.

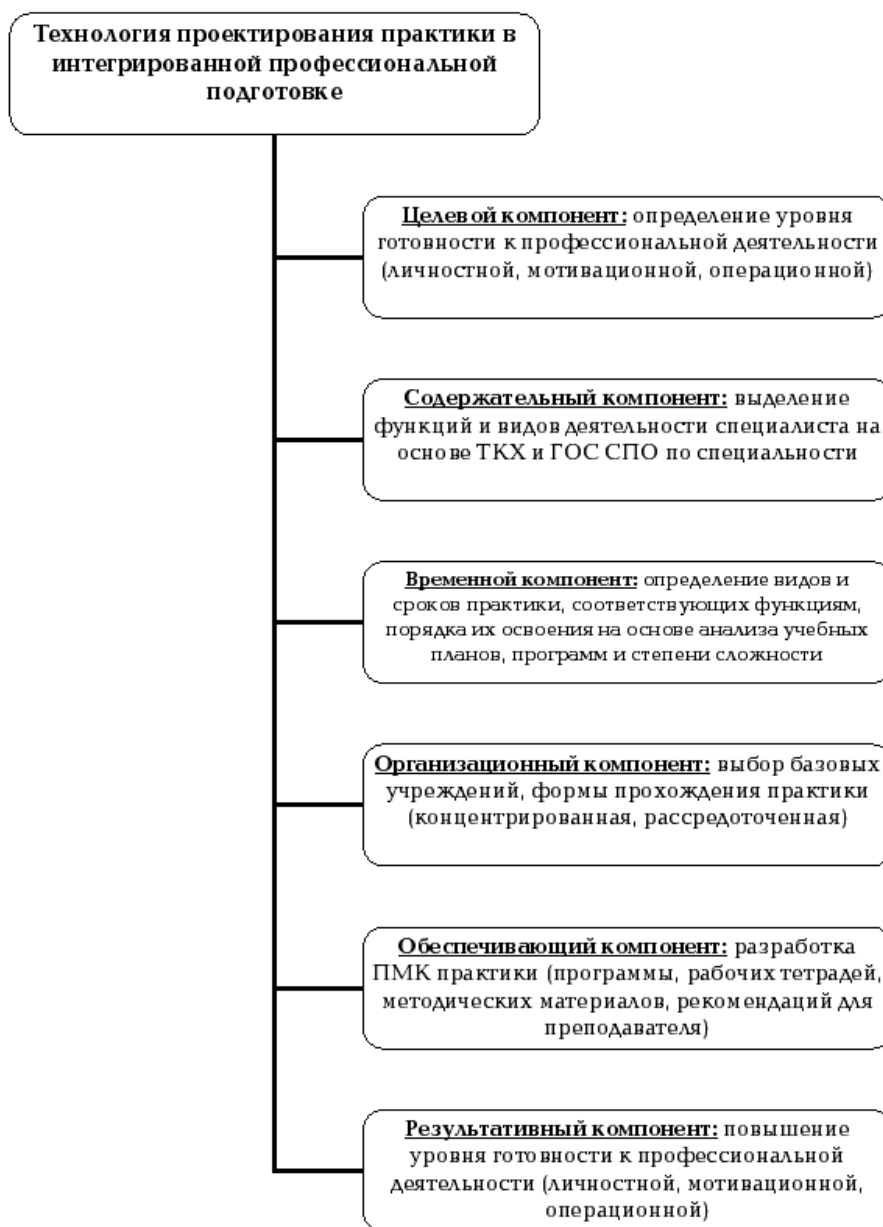


Рис. 1. Структурные компоненты технологии проектирования практики в интегративном подходе

Остальные показатели связаны, скорее, с условиями, способствующими повышению качества профессиональной подготовки, хотя их балльные оценки также достаточно высоки.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1) Интеграционные процессы являются неотъемлемой частью развития системы непрерывного педагогического образования вообще и СПО в частности. Анализ научно-методической литературы и нормативной документации по практике позволяет утверждать актуальность и целесообразность разработки механизмов достижения интеграции профессиональной подготовки.

2) Проектирование практики в интегративном подходе предполагает уточнение цели практики с ориентацией на достижение результата; конкретизацию содержания практики в соответствии с содержанием теоретического обучения; разработку программно-методического комплекса, позволяющего актуализировать теоретические знания, самостоятельную и исследовательскую работу во время практики; введение системы мониторинга профессионального становления студента.

3) Необходима оптимизация условий, способствующих повышению качества профессиональной подготовки: повышение разнообразия методов обучения практике, обмен опытом между представителями различных регионов и даже стран, использование информационных ресурсов в целях совершенствования практической подготовки по специальности.

4) Разработка и реализация проектов практики на основе интегративного подхода с учетом результатов обратной связи и диагностики качества позволяет создать условия для повышения эффективности процесса профессиональной подготовки.

Научная новизна исследования состоит в том, что с позиций системного подхода была обоснована возможность и указаны особенности технологизации проектирования педагогической практики как элемента профессиональной подготовки в системе СПО (моделирование ее логической структуры, проектирование содержания и методического оснащения); определена специфика практической подготовки по специальности «Социальная педагогика»; разработана технология проектирования педагогической практики для СПУЗ на основе интег-

ративного подхода, позволившая создать авторский проект педагогической практики.

Практическое применение разработанной технологии проектирования практики возможно также в профессиональной подготовке по другим специальностям.

Библиографический список

1. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: Учебное пособие / И.А. Липский. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 320 с.
2. Коломенская А.А. Образовательные программы повышения уровня СПО как объект педагогического моделирова-

ния (структурно-содержательный аспект): Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А.Коломенская. — М., 2003. — 223 с.

РОГАЧЕВА Юлия Борисовна, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук кафедры социальной работы Омского государственного педагогического университета, преподаватель высшей квалификационной категории ГОУ СПО «Омский педагогический колледж № 1».

Статья поступила в редакцию 21.12.06 г.

© Рогачева Ю. Б.

УДК 361.772.2:[659.2:654.151.2]:
[159.9—51:159.9—52]

Э. В. ЖИЛИНА

Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный
университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АУДИАЛЬНОГО ОБРАЗА КЛИЕНТА

На основании результатов проведенного исследования приводится структура аудиального образа телефонного абонента у психологов-консультантов телефона доверия. Доказывается гипотеза о зависимости содержания и структуры образа абонента от целей и задач профессиональной деятельности специалистов. Аудиальные образы условных клиентов значимо различаются у телефонных консультантов и очно консультирующих психологов.

Большинство видов профессиональной деятельности включают в себя ведение деловых переговоров по телефону. Быстрые экономические изменения в нашей стране, рост общей деловой активности населения и повышение доступности мобильной телефонной связи привели к резкому скачку в использовании аудиальной формы коммуникации для решения широкого круга задач. Вместе с тем особенности и ограничения, накладываемые данной специфической формой взаимодействия, зачастую не учитываются должным образом профессионалами, что влечет за собой снижение эффективности телефонных переговоров. Дефицит специальных исследований, посвященных изучению особенностей восприятия информации в процессе телефонной коммуникации, затрудняет создание обучающих программ для профессионалов, работающих по телефону. В связи с этим вопросы передачи и получения аудиальной информации в настоящее время снова приобрели особую значимость.

Среди современных отечественных исследований проблемы слухового восприятия можно условно выделить два направления. В работах первого направления (исследования В.Х. Манерова [1, 2], В.П. Морозова [3, 4], Е.А. Соловьевой [5, 6] и др.) изучаются возможности диагностики свойств говорящего (объекта восприятия) на основании его голоса и речи и внутренние факторы (особенности слушающего), влияющие на этот процесс. Второе направление акцентирует внимание на внешних факторах восприятия аудиальной информации принимающим субъек-

том, т.е. изучается влияние ситуации восприятия на характер и успешность решения коммуникативных (и других) задач. К этому направлению можно отнести работы В.Н. Носуленко и А.В. Беляевой [7, 8, 9 и др.], исследования межведомственного коллектива «Человек — Техника — Акустическая среда» в Институте психологии РАН [10], исследование Е.А. Соловьевой [11] и др. Согласно полученным экспериментальным данным на сегодняшний день установлена возможность адекватной диагностики эмоционального состояния говорящего, обоснована принципиальная возможность построения психологического портрета человека по его голосу и речи. Вместе с тем результаты исследований показывают, что возможности диагностики свойств говорящего по его голосу и речи ограничены и опосредованы особенностями слушающего. Также доказано, что на процесс восприятия аудиальной информации влияют внешние факторы — особенности ситуации взаимодействия.

Несмотря на то, что в большинстве указанных работ поднимается вопрос о влиянии особенностей слушающего на восприятие аудиальной информации, во главу угла ставится эффективное или неэффективное решение слушающим поставленных задач (оценка звукового сигнала, диагностика конкретных свойств говорящего и т.п.). В качестве нового аспекта рассмотрения данного вопроса мы предлагаем изучение влияния свойств воспринимающего субъекта на построение им целостного образа абонента. Проблема образа говорящего, возникающего

у слушающего, сводит воедино исследования субъекта и объекта восприятия, т.к. включает в себя как свойства абонента, так и особенности воспринимающего звена. Кроме того, нам представляется важным сделать упор на профессиональных особенностях воспринимающего, т.е. изучить влияние профессиональной направленности на формирование образа говорящего (по его голосу и речи). Следует отметить, что профессиональная составляющая восприятия образа собеседника в русле проблем слухового восприятия до сих пор не рассматривалась в литературе.

В процессе разработки эксперимента было проведено пилотажное исследование, которое показало, что содержание и структура аудиального образа абонента значительно различаются у студентов, представляющих разные профессиональные группы (по Е. Климову) [12]. Для подробного изучения профессиональных особенностей аудиального образа человека на основании его голоса и речи нами была выбрана профессиональная группа специалистов, чья деятельность неразрывно связана с аудиальным образом клиента, а именно, группа психологов-консультантов телефона доверия (телефона экстренной психологической помощи). Обычно понятие оперативного образа (по Д.А. Ошанину) используют применительно к профессиям субъект-объектным. Тем не менее в ситуации, когда задачей профессиональной деятельности является изменение состояния человека и воздействие осуществляется дистанционно (в отсутствие визуального контакта), образ клиента выступает для специалиста именно в качестве оперативного образа. К профессиям подобного рода, безусловно, относится деятельность психолога-консультанта телефона экстренной психологической помощи. Для консультанта телефона доверия полнота и адекватность образа клиента служат важными условиями эффективности решения профессиональных задач. Отсутствие зрительной информации о клиенте является объективной трудностью формирования образа абонента, при этом консультанту необходимо правильно оценивать состояние клиента, изменяющееся в процессе консультации [13]. В силу этого оперативный образ находится в процессе постоянного формирования и уточнения. Недосток информации в напряженной ситуации консультирования вынуждает психолога «доstrивать» образ абонента за счет собственного личного и профессионального опыта.

Несмотря на очевидные различия в образах клиентов, обусловленные личностью конкретного абонента и консультанта, можно предположить, что структура оперативного образа клиента отражает общие для данной профессиональной группы цели и задачи профессиональной деятельности. Если это так, то содержание и структура образа клиента различается у представителей разных профессиональных групп субъектно-субъектной направленности, а также изменяется с накоплением профессионального опыта. С целью проверки данной гипотезы было проведено экспериментальное исследование особенностей образа клиента у психологов-консультантов телефона доверия.

Экспериментальное исследование аудиального образа абонента

Для достижения поставленной цели нами последовательно решались следующие задачи: исследовать психологическую структуру аудиального образа

условного клиента; изучить особенности аудиального образа клиента у представителей разных профессиональных групп субъектно-субъектной направленности; изучить влияние опыта работы с аудиальной информацией на образ клиента.

В качестве испытуемых к исследованию были привлечены профессиональные психологи, работающие на телефонах доверия не менее одного года, общим количеством 32 человека (средний возраст 33 года). Контрольную группу составили: работающие психологи, занимающиеся очным консультированием и не имеющие опыта работы телефонными консультантами (30 человек, средний возраст 37 лет); студенты факультета психологии СПбГУ и архитектурного факультета СПбГАСУ (130 человек, средний возраст 22 года).

Для исследования содержания и структуры оперативного образа, возникающего в процессе консультации, нами был выбран метод свободного описания психологического портрета. Был организован моделирующий эксперимент, воссоздающий рабочую ситуацию консультирования. Испытуемые прослушивали два коротких отрывка аудиозаписи, имитирующих обращения за помощью на телефон доверия. Отрывки предъявлялись в качестве реальных звонков клиентов (мужчины и женщины). Консультантам (или условным консультантам — студентам) предлагалось представить, что они находятся на своем дежурстве и принимают эти звонки. По окончании прослушивания каждого отрывка испытуемые в письменной форме давали описание психологического портрета условного клиента. Вопросы инструкции были сформулированы в максимально открытой форме, чтобы избежать каких-либо установок на определенный характер и тип ответов: «Вы прослушали фрагмент записи. Что вы можете сказать об этом человеке? Кто он (она)? Какой он (она)? Напишите все ваши предположения». Полученные описания далее обрабатывались методом контент-анализа высказываний. Обратимся к результатам анализа.

Психологическая структура аудиального образа условного клиента

Контент-анализ текстов описаний психологических портретов (по всем группам испытуемых) позволил выделить 19 типов характеристик условного клиента: биофизические, внешности, речевые, индивидуально-личностные, социально-типологические, формулировка проблем, механизмы возникновения проблем, предположения о жизненной ситуации клиента, предположения о поведении и переживаниях клиента в других ситуациях, повторение содержания монолога с обобщением, проявление понимания и сочувствия, описание актуального эмоционального состояния клиента, положительная оценка, негативные критические оценки, «шаблоны и стереотипы», предположения о мотивах обращения, предположения о дальнейшей работе, проявления «рабочего интереса».

Наиболее часто встречаемыми характеристиками по всей выборке в описаниях как мужчины, так и женщины, выступили: биофизические характеристики (примеры высказываний: человек, женщина, мужчина, девушка, около 40 лет, достаточно сильный, есть физический недуг, физически совершенно здоров, т.д.), предположения о поведении (мыслях, переживаниях) человека в других ситуациях (не оставляет за собой следов, грязи; может быть душой компа-

нии, но без удовольствия; т.п.), формулировка проблем (страх сделать ошибки, боязнь отношений с противоположным полом; т.д.) и индивидуально-личностные характеристики (замкнутая, творческая натура, с сильной волей; т.п.).

Особенности образа клиента у консультантов телефона доверия

Для выявления особенностей содержания и структуры оперативного образа клиента у консультантов телефона доверия мы сравнивали психологические портреты, представленные телефонными консультантами, с психологическими портретами психологов, занимающихся очным консультированием. В таблице 1 представлены данные частотного распределения типов характеристик в образах (по сумме двух описаний) и отражены значимые различия между группами. Также мы анализировали количество специалистов обеих групп, использовавших в описаниях каждый тип характеристик. Значимые различия представлены в таблице 2.

Согласно полученным данным (см. таблицы 1 и 2) пять из девятнадцати типов характеристик демонстрируют значимые различия между двумя группами испытуемых одновременно по структуре образов и по частоте встречаемости в описаниях. Это характеристики формулировки проблем, указания на механизм проблем (примеры высказываний: все это сформировалось в детстве; не получил адекватной поддержки от родителей, в связи с этим ушел в себя, т.п.), речевые характеристики (тихий голос; четко выражает свои мысли; голос плаксивый; перепады голоса; т.д.), сомнения в искренности (сочинил историю; начало диалога вызывает недоверие; голос не соот-

ветствует словам; т.п.) и повторение содержания монологов. Индивидуально-психологические и биофизические характеристики обнаруживают значимые различия по одному из двух показателей.

Как видно из таблицы 1, в психологических портретах клиентов, представленных психологами, наиболее частотной характеристикой является формулировка проблем клиента, в то время как у телефонистов преобладают предположения о поведении (мыслях, переживаниях) клиента в разных жизненных ситуациях. Этот факт можно объяснить с точки зрения влияния цели профессиональной деятельности на образ клиента. Цель работы телефонного консультанта — воздействовать на поведение клиента (предотвратить разрушающее поведение или побудить к продуктивным действиям) через изменение его актуального состояния. Адекватный прогноз поведения абонента — важная составляющая эффективной экстренной психологической помощи по телефону. Очно консультирующие психологи работают в менее жестких временных рамках, они реже занимаются кризисными проблемами, требующими немедленного вмешательства, обычно имеют возможность пролонгированного консультирования с отслеживанием состояния (и поведения) клиента. Более спокойная, длительная работа по разрешению заявляемых психологических трудностей клиента требует определения «проблемного поля» — выявления основных проблем клиента и причин (механизмов) их возникновения. Как показывают таблицы 1 и 2, указания на механизмы возникновения проблем в психологических портретах психологов контрольной группы также встречаются чаще, чем в описаниях телефонных консультантов, и занимают более высокий ранг. Определению «проблемного поля»

Таблица 1
Частотное распределение характеристик в образах условного клиента

Типы характеристик	Средние значения / ранги				t-критерий
	психологи		тел. конс.		ур. знач.
формулировка проблем	3,73	19	2,19	15	0,001
механизм проблем	0,6	9	0,13	2	0,014
индивидуально-психол.	2,97	16	1,56	14	0,025
сомнения в искренности	0,1	3	0,41	8,5	0,034
речевые характеристики	0,1	3	0,47	10	0,047
повторение содержания	1,03	11,5	0,43	8,5	0,049
предполож. о жизн. сит.	2,07	15	2,25	16	$p > 0,05$
биофизические	3,33	17	2,44	18	
характеристики внешности	1,03	11,5	1,22	12	
социально-типологические	0,23	6	0,31	6,5	
мотивы обращения	0,1	3	0,25	5	
предполож. о поведении	3,47	18	3,28	19	
шаблоны, стереотипы	1,83	14	1,5	13	
критические замечания	1,43	13	2,4	17	
положительная оценка	0,27	7	0,19	3,5	
актуальное состояние	0,43	8	0,19	3,5	
проявление сочувствия	0,77	10	0,59	11	
рабочий интерес	0,03	5	0,09	6,5	
рабочие мысли	0,13	1	0,31	1	

Таблица 2

**Значимые различия частоты встречаемости характеристик
в описаниях психологов и телефонных консультантов**

Типы характеристик	Частота встречаемости (%)		φ-критерий Фишера
	психологи	телефонные консультанты	уровень значимости
формулировка проблем	93,3	71,9	$p < 0,01$
речевые характеристики	6,7	28,1	$p \leq 0,01$
механизм проблем	36,7	12,5	0,011
повторение содержания	43,3	18,8	0,017
биофизические	93,3	75	0,02
сомнения в искренности	10	28,1	0,031

сопутствуют предположения об индивидуально-психологических особенностях клиента, которые также занимают более высокий ранг в образах психологов.

По сравнению с описаниями контрольной группы психологов, в образах клиентов телефонных консультантов большую представленность получают речевые характеристики абонентов и сомнения в искренности обращения клиента за помощью. Данный факт также свидетельствует в пользу выдвинутой гипотезы о том, что в структуре оперативного образа клиента находят отражение цели и задачи профессиональной деятельности: внимание к речевым особенностям является необходимым условием построения адекватного образа клиента. Профессиональная чувствительность консультантов телефона доверия к невербальным характеристикам речи позволила им заметить рассогласования постановочных монологов, объективно имевшие место и незаметные для подавляющего большинства психологов контрольной группы.

Наконец, образы телефонистов содержат меньше биофизических характеристик и повторений содержания рассказа клиента. То, что каждый четвертый телефонный консультант не упомянул в обоих описаниях ни одной биофизической характеристики (человек, женщина, мужчина, девушка, около 40 лет, достаточно сильный, есть физический недуг, физически совершенно здоров, т.п.), может свидетельствовать об «отрыве» аудиального оперативного образа клиента от своей «биологической составляющей». Дефицит зрительной информации о клиенте и объективные трудности адекватной оценки биофизических характеристик человека по его голосу приводят к нивелированию этой важной составляющей образа абонента. Что касается дефицита повторений содержания прослушанных монологов, возможно, подобное «невнимание» телефонных консультантов к рассказу абонента объясняется необходимостью оперативного реагирования на запрос клиента, когда информация, полученная от клиента, сразу «перерабатывается» консультантом в прогноз его поведения.

Заключение

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что содержание и структура образов условных клиентов у консультантов телефона доверия действительно имеют специфические особенности по сравнению с образами специалистов близкой профессиональной группы — очно консультирующих психологов.

В образах телефонных консультантов преобладают прогнозы поведения абонента, что объясняется целями и задачами их профессиональной деятельности — эффективно воздействовать на поведение клиента в жестких временных рамках короткой телефонной консультации. Большую представленность в образах телефонных консультантов по сравнению с очно консультирующими психологами получают характеристики речи (в том числе указания на рассогласования). Это соответствует повышенной чувствительности консультантов к единственному источнику получения информации о клиенте — его голосу и речи.

Таким образом, подтверждается наше предположение о влиянии целей и задач и содержания профессиональной деятельности на содержание и структуру оперативного образа, создаваемого на основе аудиальной информации.

Проведенное исследование показывает возможность использования методов моделирующего эксперимента и психологического портрета (с последующим контент-анализом высказываний) для изучения психологической структуры оперативных образов в профессиях субъект-субъектной направленности.

Библиографический список

1. Манеров В.Х. Успешность восприятия говорящего в зависимости от индивидуальных особенностей слушателей / В.Х. Манеров // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 147 — 153.
2. Манеров В.Х. Экспериментально-теоретические основы социальной идентификации и интерпретации говорящего: Дисс. докт. психол. наук / В.Х. Манеров. — СПб., 1993. — 457 с.
3. Морозов В.П. Психологический портрет человека по невербальным особенностям его речи / В.П. Морозов // Психологический журнал. 2001. — Том 22. — № 6. — С. 48 — 63.
4. Морозов В.П. Эмоциональный слух человека / В.П. Морозов // Журн. эволюц. биохим. и физиол. — 1985. — Т. 21. — № 6.
5. Соловьева Е.А. Психолингвистические корреляты успешности выступления горнолыжников / Е.А. Соловьева // Ананьевские чтения — 2000: Тез. науч.-практ. конф. — СПб., 2000. — С. 69 — 70.
6. Соловьева Е.А. Особенности речевого поведения в состоянии эмоциональной напряженности / Е.А. Соловьева // М-лы VII Всесоюз. конф. по инженерной психологии. — Л., 1988. — С. 157 — 158.
7. Беляева А.В. Влияние коммуникативных ситуаций на восприятие и описание сложного звука / А.В. Беляева, В.Н. Но-

суленко // Психологические исследования общения. — М., 1985. — С. 103 — 130.

8. Беляева А.В. Новые данные о характеристиках сложного слухового образа / А.В. Беляева, В.Н. Носуленко // Психология восприятия: М-лы советско-норвежского симпозиума. — М.: Наука, 1989. — С. 28 — 35.

9. Ломов Б.Ф. Вербальное кодирование в познавательных процессах / Б.Ф. Ломов, А.В. Беляева, В.Н. Носуленко. — М., 1986. — 128 с.

10. Проблемы экологической психоакустики: Сб. науч. тр. — М., 1991. — 247 с.

11. Соловьева Е.А. Семиотические механизмы воздействия музыки как компонента среды / Е.А. Соловьева // Ананьевские чтения — 2004: М-лы науч.-практ. конф. — СПб., 2004. — С. 620 — 622.

12. Соколова Э.В. Анализ восприятия мономодальных стимулов с использованием методов психосемантики / Э.В. Соколова // Психология XXI века: М-лы Междунар. науч.-практ. конф. — СПб., 2003. — С. 381 — 383.

13. Соколова Э.В. Профессиограмма психолога — консультанта телефона доверия / Э.В. Соколова // Вестник Балтийской педагогической академии. — 2004. — Вып. 54. — С. 64 — 69.

ЖИЛИНА Элина Вадимовна, аспирант факультета экономики и управления, кафедра практической психологии.

Статья поступила в редакцию 19.12.06 г.

© Жилина Э. В.

УДК 370.153.1 + 485

Л. Б. МОЖЕЙКИНА

Новосибирский
государственный университет

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматриваются возможности развития толерантности подростков на основе терапевтической дидактики в процессе обучения русскому языку. Представлены структура и результаты опытно-экспериментальной работы, реализованной в коммуникативно-ориентированных уроках.

Толерантность понимается как интегральная характеристика личности, проявляющаяся в критическом, обоснованном понимании различий, в системе позитивных по отношению к другому (инаковому) установок, основанных на эмпатии, принятии, уважении, социальном интересе. Существование толерантного сознания есть необходимое условие стабильности открытого и демократического общества [1].

Особенно важна в настоящее время проблема развития толерантности у школьников, причем наиболее сензитивным возрастом для этого является подростковый [3]. Выдвинутая задача требует инновационных подходов к организации образовательного процесса, его направленности на воспитание человека, обладающего не только комплексом знаний, умений и навыков, но и способного к конструктивному общению, основанному на социально-психологических, этических и моральных составляющих. Приоритетом обучения становятся целостные воспитательные цели, реализующиеся через систему конкретных обучающих задач посредством дидактического материала самого предмета и методических приемов ведения уроков (прежде всего гуманитарного цикла). Одним из направлений, реализующих указанную направленность современного образования, является терапевтическая дидактика [2]. Её основа — органичное соединение конкретных методических и психолого-педагогических задач на каждом уроке за счет специально подобранного дидактического материала и форм организации учебной деятельности. Терапев-

тическая дидактика успешно внедряется в уроки русского языка, которые строятся на основе личностно- и деятельностно-ориентированного обучения, гуманистической педагогики; предполагают формирование основных ключевых компетенций современного образования.

Нами была предпринята попытка изучить особенности толерантности/интолерантности подростков и разработать систему психолого-педагогического воздействия в рамках терапевтической дидактики, которая бы актуализировала развитие толерантности обучаемых. Объектом исследования явилась толерантность подростков как интегральная характеристика личности. Предметом — развитие толерантности подростков через коммуникативно направленное обучение русскому языку.

При проведении исследования мы исходили из следующего допущения: развитие толерантности подростков обеспечивается преодолением их интолерантности. Организация и проведение целенаправленной психолого-педагогической работы по формированию умений определять толерантное/интолерантное поведение, выбирать и реализовывать продуктивные поведенческие и коммуникативные стратегии, проявлять эмпатию, на коммуникативно-ориентированных уроках русского языка обеспечивает развитие толерантности подростков. Коммуникативная направленность уроков реализуется за счет специально подобранного дидактического материала, заданий речевого характера, ролевых игр, текстовой терапии, элементов коммуникативного тренинга.

Эксперимент проводился на уроках русского языка в восьмых классах общеобразовательных школ г. Новосибирска, участвовало 202 подростка 12–15-летнего возраста (экспериментальная и контрольная группы состояли из 101 восьмиклассника). Основными методами исследования были следующие: констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты, тестирование. В качестве методического инструментария, адекватного целям и задачам исследования, были использованы следующие диагностические методики: методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко, методика исследования эмоциональной отзывчивости Н.А. Корниенко, методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К.Томаса, методика оценки отношений подростка с классом, ассоциативный эксперимент, анализ письменных текстов подростков (в том числе метод первичного описания лингвистического материала, дефиниционный анализ, контекстуальный анализ). Для определения статистически значимой разницы между экспериментальной и контрольной группами был использован непараметрический U-критерий Манн-Уитни.

Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что существенных статистически значимых различий в результатах экспериментальной и контрольной групп нет. Подросткам свойственны такие проявления интолерантности, как низкий уровень эмоциональной отзывчивости, узкий репертуар возможных стратегий поведения в конфликте с преобладанием тенденций либо к его обострению, либо к игнорированию. Выявлены проявления завуалированной жестокости, необоснованных негативных оценок по отношению к окружающим, непринятия индивидуальности партнера, консерватизм и категоричность в оценках других. Обнаружено преобладание индивидуалистического и прагматического стилей отношений подростка с учебной группой (класс не представляет собой самостоятельной ценности для ученика, что проявляется в явном или завуалированном уклонении от совместных форм деятельности; подросток идет на контакт и сотрудничество, только когда это способствует достижению собственных целей). Результаты ассоциативного эксперимента и анализа творческих работ по вопросам толерантности/интолерантности свидетельствовали о доминировании ядерных компонентов концептов интолерантности («свои — хорошие», «чужие — плохие»), о слабости ассоциативно-вербальных сетей и бедности, размытости их периферии. Почти отсутствовало понимание, осознание и принятие инаковости чужого, незнакомого, неблизкого человека.

С учетом данных констатирующего эксперимента была разработана и экспериментально внедрена методика развития толерантности подростков на уроках русского языка. Выбор учебного предмета для проведения эксперимента объясняется следующим. С одной стороны, показателем особенностей концептуальной картины мира индивида, степени его принятия/непринятия чего-либо, не свойственного его стереотипным представлениям и культуре, являются язык и речь. С другой — базовая коммуникативная направленность уроков русского языка заключается в том, чтобы обучить умению грамотно передавать информацию и адекватно (в том числе толерантно) её воспринимать, а овладение конкретными лингвистическими и речеведческими знаниями реализует указанную направленность.

Опытное обучение проводилось в четыре этапа. Первый — этап проблематизации (актуализация проблемы интолерантности для подростков, предъявление её возможных деструктивных последствий). Второй этап включал введение понятия «толерантность», его интерпретацию, анализ ситуаций интолерантности, обсуждение качеств толерантной личности, а также обучение проявлению эмпатии, вербализации обоснованных негативных высказываний, реализации совместных продуктивных действий в команде. Психологическое воздействие реализовывалось через специально подобранный и разработанный дидактический инструментарий учебной деятельности. Третий этап был направлен на обобщение изученного ранее; проводилась непосредственная работа по развитию речи восьмиклассников: изучение и первичное закрепление приемов устного и письменного рассуждения, а также создание собственного текста типа рассуждения по вопросам, связанным с проблематикой толерантности. Четвертый этап — «обратная связь», рефлексия, резюмирование полученных знаний и умений, обсуждение итоговых творческих работ. Таким образом ученики приобретали умения и навыки толерантного поведения в рамках «обычной», повседневной ситуации учения.

Результаты контрольного среза в сравнении с констатирующим экспериментом демонстрируют статистически значимые изменения в экспериментальной группе. У подростков в 1,3 раза возрос уровень эмпатии, наряду с прагматическим и индивидуалистическим стилями отношений к учебной группе появился коллективистический, что отражает изменение основной тенденции во взаимодействии подростка и группы — цели и интересы коллектива перестали восприниматься как чуждые. Ученики приобрели опыт конструктивного взаимодействия с классом, основанного на большем понимании интересов, чувств других людей и способности более гибко выбирать стратегию поведения в конфликте. В 1,5 раза вырос уровень коммуникативной компетентности и в 1,7 раза — уровень коммуникативной толерантности, в частности, снизились показатели по шкалам «консерватизм и категоричность в оценках людей», «неумение скрывать чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров», «завуалированная» / «открытая жестокость», «необоснованный негативизм». Данные ассоциативного эксперимента и анализа творческих работ показывают, что у учащихся экспериментальной группы расширились и стали более лабильны ассоциативно-вербальные сети, подростки вышли за рамки стереотипных ответов — обогатились концептуальные области «толерантность/интолерантность», в частности, их периферия. В языковом сознании учеников актуализация интолерантных схем снизилась в среднем в 3,3 раза. Словарный запас пополнился лексикой, передающей толерантные компоненты понятий (появились лексемы, выражающие принятие явления, стоящего за стимулом, интерес к нему, открытость к диалогу). Подростки экспериментальной группы предъявляли разнообразные стратегии, репрезентации ассоциативных реакций и смысловых контекстов (конкретизация, пояснение, позитивная или безоценочная атрибуция и т.п.), в то время как испытуемые контрольной группы вербализовали грубооценочные стратегии предвзятости, сравнения, противопоставления, эгоцентризма.

Итак, результаты контрольного среза показали целесообразность разработанной и внедренной

методики развития толерантности подростков в рамках образовательного процесса на основе терапевтической дидактики. Экспериментально было доказано, что организация и проведение целенаправленной психолого-педагогической работы по преодолению интолерантности и развитию толерантности подростков эффективна в процессе непосредственной образовательной деятельности на коммуникативно-ориентированных уроках русского языка.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Толерантность как культура XXI века // Век толерантности. Вып. 7., М., 2004. С. 4 – 7.

2. Зайдман И.Н. Разноуровневое обучение рассуждению на основе терапевтической дидактики: компетентностный подход. Новосибирск: НГПУ, 2006.

3. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII / Под ред. В.С. Собкина. М., 2003.

МОЖЕЙКИНА Людмила Борисовна, старший преподаватель кафедры психологии личности факультета психологии.

Статья поступила в редакцию 11.12.06 г.

© Можейкина Л. Б.

УДК 101:316.3

М. А. ПЕТРОВСКАЯ

Байкальский государственный
университет экономики и права

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ ВЫСШИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Рассматриваются социальные условия и факторы становления потребности в самоактуализации личности. Утверждается, что перманентный переход личности из потенциального бытия в актуальное, появление в ее духовном пространстве более сложных структур есть функция творческого отношения ее к жизни. Самоактуализация предстает как путь прогрессирующей индивидуализации личности, формирования своеобразной структуры ее духовного мира.

Система потребностей выступает основополагающей характеристикой личности. По словам П. В. Симонова, «личность есть индивидуально неповторимая композиция и внутренняя иерархия основных (витальных, социальных, идеальных) потребностей данного человека» [1, с. 33]. Развитая, структурно дифференцированная система потребностей аккумулирует в себе подлинное *богатство* человека — его жизненные силы, его динамический потенциал, его созидательную энергию. В высших, главным образом духовно-творческих, потребностях заключается внутренний источник социально направленной созидательной ориентации всех многообразных проявлений человеческой природы. Поэтому структурирование потребностей, их «возвышение» представляет собой глубинную основу личностного развития человека. Здесь происходит развертывание сущностных сил человека, которое обозначается в деятельностной философии как *самореализация* личности (К. Маркс, А. Маслоу, Э. Фромм).

Однако самореализация личности далеко не всегда становится плацдармом ее дальнейшего развития, она может даже препятствовать ему — в том случае, когда ее осуществление не требует от субъекта личностного самосовершенствования. «Гуманистическая

психология» в лице ее основоположников выдвинула мысль о том, что развитие личности имеет характер *самоактуализации*. Это понятие было введено А. Маслоу для обозначения «полноценного развития человека». Он понимал самоактуализацию как процесс движения по пути личностного роста [2, с. 57], поясняя, что имеется в виду идеал, к которому стремятся немногие. Но он был убежден, что именно самоактуализирующиеся личности реализуют природную сущность человека. В своей последней книге «Высшие устремления человеческой природы» (вышедшей в 1971 г. — уже после его смерти) он постулировал существование потребностей «сверхличностных», «трансперсональных», наиболее глубоко выражающих эту сущность. Их появление связывалось автором с самоактуализацией личности.

Основываясь на своих наблюдениях, проводившихся в клинической практике, А. Маслоу подробно описывает широчайший спектр человеческих достоинств, которыми обладает «самоактуализированный» человек. Это и высота творческого потенциала, и направленность на самореализацию, и ощущение «призванности», и стремление к совершенству [3, с. 224-237, 243-253]. Но это всего лишь наиболее значимые черты «самоактуализированной»

личности, — следуя за автором, мы увидим, что достоинствам ее поистине нет предела: общительность и простота, естественность и сдержанность, благородство и гордость, а кроме того — ответственность, мужество, свобода воли, независимость в суждениях, способность радоваться жизни, удивление, восторг и трепет перед многочисленными и разнообразными ее проявлениями, оригинальность, изобретательность и многое другое.

Между тем А. Маслоу, наделяя «самоактуализированного» человека всеми ценнейшими чертами, оставляет открытым вопрос о том, каким образом формируются такие замечательные личностные качества. Это, конечно, объясняется тем, что автор основывал свои суждения на постулате о врожденном характере всех потребностей индивида. Но сегодня известно, что этот постулат не находит подтверждения ни в жизни, ни в эксперименте, а теоретические представления, складывающиеся на основе деятельностного подхода, заставляют думать, что такие потребности порождаются лишь определенным типом деятельности субъекта и вне его участия в такой деятельности попросту не возникают [4].

Если мы хотим выявить содержание и характер самоактуализации как процесса (а не только как впечатляющего результата, описанного А. Маслоу) и раскрыть его внутреннюю обусловленность, то нам целесообразно обратиться к одному из ключевых положений синергетики, согласно которому все самоорганизующиеся системы обладают способностью к самопроизвольному (т. е. «свободному») «достраиванию» своей структуры. Когда такая система, открытая и нелинейная, приходит в сильно неравновесное состояние, ее устойчивость нарушается, что ведет либо к деструкции и гибели системы, либо к переструктурированию и повышению степени ее сложности [5, с. 127].

Переход личности на новые уровни структурной организации и образование у нее новой духовной структуры происходит в нестационарных состояниях, которые становятся наиболее вероятными и даже необходимыми в ситуациях необычных, «нестандартных» взаимодействий, выводящих личность за пределы ранее принятой жизненной программы. Подобные взаимодействия характерны для процессов творческой деятельности, в которые на протяжении жизни включается личность. Творчество всегда предполагает создание новой предметной среды, т. е. изменение условий жизни субъекта. Однако помимо «внешнего» результата оно влечет за собой существенные перемены в субъекте — возникновение у него новых духовных структур, новых способностей и потребностей. Результатом творческой самореализации становится не только преобразование внешней среды, но и перестройка всей личностной структуры индивида. Так, соответствующие исследования показывают, что самореализация в сфере художественного творчества обеспечивает слияние в едином процессе рационального и эмоционального, мысли и действия, что способствует многомерному развитию личности [6, с. 108].

Существенно, однако, что творческая деятельность не может «состояться» помимо соответствующих субъективных предпосылок. Без их выявления остается неясным, почему далеко не все люди стремятся к личностному самосовершенствованию и от чего зависит успех этого стремления, если оно проявляется. Творческий акт всегда предполагает сознательно-волевое усилие субъекта, реализуемое

посредством самоограничения, т. е. посредством «насилия» над своей природой. «...Всякое великое творчество вызывает нарушение равновесия; зарождение, по закону природы, — состояние насильственное» [7, с. 280], — утверждал Э. Ренан. Самоограничение, канализирующее творческий порыв, и последующая духовная перестройка субъекта как раз и выступают проявлениями такого «насилия», совершаемого субъектом над самим собой.

Своеобразно выражает эту мысль современный исследователь семантики цвета Н. В. Серов: «Что же может быть болезненного в фиолетовом цвете?.. Творчество. Рождение того, что еще не знал человек. Рождение нового. Нормально ли это? Нет. Нормально все то, что существует в реальном мире. Творец же своим подсознанием входит в мир виртуальный. В мир непознанного сознанием. В мир неосознанного. Архетипического. Божественного» [8, с. 259]. Творчество «болезненно» и «ненормально», ибо оно — «экстремум» жизни, — оно устремлено к неведомому, к несуществующему, к идеальному. Включаясь в акт творчества, субъект каждый раз по своей доброй воле совершает «насилие» над собой, выражающееся в *самоопределении* (самоограничении).

Человек, свободно творящий себя и свою судьбу, — величайшая сила бытия. Он — порождение свободы и ее создатель. В реальном жизненном процессе свобода осуществляется посредством творческого выбора, который с необходимостью становится фактором самоактуализации личности, — участие в творчестве как бы «заставляет» личность перестраиваться, нарушая ее внутреннее равновесие. И чем основательнее и глубже вовлечен субъект в процесс творчества, тем более «неравновесным» оказывается состояние его духа, тем интенсивнее он в этом процессе «переделывается».

Жизненный выбор в каждом отдельном случае и во всей совокупности принимаемых при этом решений оказывается определенным образом организованным посредством структуры-аттрактора. Подобные структуры в процессе эволюции динамической системы играют роль «созидателей порядка», «центров притяжения» в процессе самоорганизации. Что же выступает в качестве аттрактора, притягивающего все жизненные траектории индивида к такому пути, как самоактуализация, каковы исходные внутренние предпосылки возникновения *потребности* в самоактуализации?

Всякий индивид, совершая жизненный выбор, оказывается перед одной и той же альтернативой, которую образно выразил Сократ: карабкаться вверх или катиться вниз. Что побуждает человека «карабкаться вверх», идя по пути самоактуализации? Ответ может быть найден, по-видимому, только на путях рассмотрения творчества в контексте мировоззренческого переструктурирования субъекта. Творчество всегда есть созидание нового в себе, в пространстве индивидуального бытия, — это творчество собственной жизни. Оно и является полем, в котором происходит трансформация мировоззрения личности.

Самоактуализация — не «самопроизвольный» переход на новый уровень развития личности, а результат выбора такого *способа самореализации*, который создает необходимые факторы переструктурирования ее потребностей. Базовые принципы обоснования совершаемого выбора как раз и содержит в себе мировоззрение личности, выражающее комплекс внутренних объективных оснований и движущих сил ее активности.

Мировоззрение ориентирует индивидуального субъекта, придавая его социальной активности определенный вектор и обеспечивая тем самым определенный уровень самореализации личности. Однако мировоззрение выступает также и важнейшей предпосылкой его саморазвития и самосовершенствования. Мировоззренческое, «образно-концептуальное представление человека о себе во внешнем мире и о внешнем мире в себе» служит ему «мостом, целью и средством для динамического развития и воспроизведения» [9, с. 348]. Такая зависимость «достраивания» личностных структур от интенций сознания индивида как раз и фиксируется понятием самоактуализации.

В процессах самоактуализации интенциональность личности, направленность и динамика ее самореализации выявляются как *нацеленность ее на будущее*. И в этой нацеленности глубинная сущность человека выражается наиболее ярко и определенно: человек — существо трансцендирующее, т. е. постоянно стремящееся за границы своих возможностей, в сферу невозможного, неизвестного, скрытого, потенциального. «Человек находится постоянно вне самого себя. Именно проектируя себя и теряя себя вовне, он существует как человек. С другой стороны, он может существовать, только преследуя трансцендентные цели. Будучи этим выходом за пределы, улавливая объекты лишь в связи с этим преодолением самого себя, он находится в сердцевине, в центре этого выхода за собственные пределы» [10, с. 343].

Анализ проблемы самоактуализации личности позволяет считать, что проективность, «футуристичность» присущи прежде всего мировоззренческим структурам индивида. Целостное мировоззренческое восприятие и понимание действительности, включающее в себя собственно идеальное — представления о том, чего нет в реальности, — побуждает личность перейти из бытия потенциального в бытие актуальное, т. е. самоактуализироваться. Мировоззренческие формы отношения человека к миру (ценностные ориентации, жизненные позиции, убеждения) становятся питательной почвой для созревания долгосрочных целей-идеалов, которые и выступают в роли аттракторов, — они ведут человека по жизни и способны сделать его творцом, ибо быть творцом можно только исповедуя высокие, праведные идеалы, которые тревожат воображение.

Так, чувство любви к Родине, обращенное на ее прошлое, настоящее и будущее, всегда порождает тот исторический оптимизм, те нравственные силы, без которых человек не выдержал бы тяжелых физических и нравственных испытаний. Одухотворенный этим чувством человек оказывается способным на нравственно значимые действия — поступки, подчиненные особой логике, недоступной жрецам «пачки зеленых». Нас созидает поступок (М. М. Бахтин), он несет в себе потенциал духовно-нравственного совершенствования человека. Поступки, будучи актами нравственного творчества, как раз и делают человека существом трансцендирующим, сознательно стремящимся «превзойти себя», делают его свободной, самоактуализирующейся личностью.

В реальном мире много мусора и пены, но всеохватная правда жизни заключается не только в том, что есть, но и в том, что должно быть, что вытекает из глубинной сути происходящего и фиксируется в сознании как идеал. Как полагал Л. Витгенштейн, проблемы жизни не решаемы на поверхности, их решение — лишь в глубине; в поверхностных

размерностях они неразрешимы [11, с. 480]. Свободен лишь тот, кто сумел постичь эту глубину, самоопределился в направлении к ней и стремиться к содержащемуся в ней идеалу. Субъективное стремление и реальное движение к идеалу и есть в то же время творчество индивидом самого себя.

Индивид стремится, пишет К. Роджерс, к развитию в направлении все большей сложности, а вместе с ней — к самодостаточности, независимости от внешних факторов, полноценности функционирования, его спонтанности, индивидуальности. Если самореализация — это активность личности, направленная вовне, то самоактуализация направлена на активизацию внутренних процессов структурирования личности и перестройку ее духовной структуры. Субъективной предпосылкой и — одновременно — закономерным следствием самоактуализации как раз и выступает переструктурирование мировоззрения личности.

Таким образом, самоактуализация немыслима вне свободного выбора тернистого пути творческой самореализации. С позиций синергетики, выбор — это флуктуация в открытом пространстве бытия. Осуществленный же выбор становится аттрактором — центром активности. Самоактуализация — это не результат, а процесс перехода личности на новые уровни самоорганизации, и переход этот совершается посредством творческой деятельности, выводящей личность за пределы ранее принятой жизненной программы, интегрированной и фиксированной в ее мировоззрении. Поэтому творческий выбор субъекта всегда есть шаг в направлении самоактуализации. Творчество создает возможности формирования уникального внутреннего мира личности и развития ее индивидуальности. Путем самоактуализации личность обретает независимый от случайных воздействий среды внутренний источник активности, направленной на реализацию общественных интересов.

Но, чтобы творческая деятельность стала «постоянным жизненным фактом», в мировоззрении личности должно сформироваться особое системное качество, которое способно выступить предпосылкой соответствующего выбора. Аттрактором фазового пространства, в котором совершается выбор, выступает такая специфическая черта мировоззрения личности, как *творческое отношение субъекта к миру*, к социальной действительности и к собственной деятельности. В благоприятных жизненных условиях подобное отношение выдвигается в личностной системе мировоззрения в качестве доминанты, ведущей интенции, характеризующей процесс самореализации. На определенном уровне структурирования мировоззрения творческое отношение личности к важнейшим проявлениям своей активности — фактор «принципиально» субъективный — становится определяющим жизненным основанием, ведущим личность по пути самоактуализации.

Чтобы проиллюстрировать чрезвычайную важность этого «качества» мировоззрения для развития личности, приведем старую притчу о строителях шартрского собора. Самым трудоемким делом там была доставка основного строительного материала — камня, который подвозили на тачках. Некий путник, увидев тачечников, решил узнать, чем они занимаются. Один, не разгибаясь, сердито ответил: видишь, тяжеленную тачку качу, будь она проклята. Другой сказал с угрюмым видом: работаю — семьей кормить надо. Третий выпрямился, отирая пот со лба,

и с гордой улыбкой произнес: «Строю шартрский собор».

«Мораль» этой притчи совершенно ясна: люди по-разному относятся к одному и тому же делу и, соответственно, по-разному воспринимают его, поэтому личностный результат дела оказывается далеко не одинаковым. Самоактуализирующийся человек — это не «сумевший реализовать» свои творческие потенции, таившиеся в глубинах его природной сущности, как это представлялось А. Маслоу, а, напротив, сознательно создающий такие потенции. При этом творческая самореализация возможна и в деле нетворческом, рутинном, если это дело одухотворено направленностью на общее благо. Э. Фромм вслед за дзэн-буддистами утверждает, что творчеством может быть сама жизнь. Простой землепашец может быть куда более творческой личностью, нежели посредственный литератор.

Творческое самовыражение личности происходит при этом не только в профессиональной деятельности (пусть и «нетворческой») или в «любительском» творчестве. Нет, творческое отношение к жизни позволяет человеку совершать также и повседневный моральный выбор — в межличностных отношениях, в отношении к обществу и его интересам. Иными словами, — в любой ситуации, где требуется совершить поступок, т. е. нравственно значимое действие. «Моральный выбор, — пишет Ж. — П. Сартр, — можно сравнить скорее с созданием произведения искусства» [12, с. 338]. Он поясняет: «Здесь мы тоже оказываемся в ситуации творчества» [13, с. 339].

С этой точки зрения, переструктурирование личности как постоянный жизненный факт, т. е. творчество в ее духовном пространстве все новых и новых структур, есть функция творческого отношения к делу. Такое отношение делает любое социально ценное действие поступком, создающим ценности духовные, в том числе и в самом субъекте. Возникновение подобного отношения резко расширяет возможности творческого деяния, которое как раз и ведет к формированию соответствующей потребности, а именно — потребности в самоактуализации.

Мы приходим к выводу, что потребность в самоактуализации, которая по справедливости рассматривается в «гуманистической психологии» как высшая из всех человеческих потребностей, возникает лишь в системе мировоззрения, основывающейся на творческом отношении к действительности, проецируемом и на внешний мир, и на собственное «я» человека. Именно оно, т. е. творческое отношение к миру, выступает субъективной предпосылкой возникновения этой потребности и, следовательно, становления индивида творческой личностью. Здесь происходит слияние внешне-предметной активности человека и активности, направленной на самотворчество. Творчество нового, порождая не только новую социальную предметность, но и новые духовные структуры личности, создает ситуацию внутренней нестабильности и неравновесности. В результате человек постоянно стремится к «преодолению себя», к выходу на более высокий уровень развития.

В этом свете представляется несомненным, что самоактуализация по сути своей не только не совпадает с самоутверждением, но и противоположна ему. К подобному выводу на основе самопознания был близок Н. А. Бердяев: «Я стремился не к изоляции своей личности, не к ее замыканию в себе

и не к самоутверждению, а к размыканию в универсум, к наполнению универсальным содержанием, к общению со всем. Я хотел быть микрокосмом, каким и является человек по своей идее. Весь мир должен быть моей собственностью и ничто не должно быть внешним, внеположенным для меня, экстерииризованным, все должно быть во мне» [14, с. 322]. Именно так: не я во всем, а все во мне, т. е. не утверждение «Я», а выход за его пределы, «строительство», обогащение себя, *индивидуализация*.

С точки зрения теории самоорганизации, по мере усложнения систем происходит снижение степени их внутренней устойчивости. Поэтому замещение структур в процессе саморазвития системы происходит непрерывно. Но чем выше уровень структурного разнообразия, тем более эффективно реагирует система на внешние дестабилизирующие воздействия. И наоборот, при узкой специализации функций самые незначительные изменения условий ведут к гибели таких форм [15, с. 127, 163].

Творчество становится способом порождения высших потребностей субъекта прежде всего в силу объективной логики вещей: возникающие в творческом процессе духовно-личностные структуры требуют для своего сохранения новых проявлений творческой деятельности. Вместе с тем, каждый акт этой деятельности снова и снова порождает «творческие» структуры, а с ними и воспроизводство потребности в самоактуализации. Если творческая интенция сознания выступает субъективной предпосылкой ориентации на творческую самореализацию, то «выход» субъекта на подобный тип самореализации уже с неизбежностью становится предпосылкой возникновения духовных структур, обуславливающих появление потребности в самоактуализации.

Возникнув посредством удовлетворения потребности в творческой самореализации, новая структура становится доминантой поведения личности, внутренним фактором не только ее дальнейшей самореализации, но и фактором прогрессивной эволюции личности, нелинейного интегративного процесса «перманентного» переструктурирования ее духовного мира. Это процесс системогенеза, в котором духовные новообразования вновь и вновь включаются в более сложные структурные объединения. За счет новой систематизации путем соединения существующих духовных образований в некоторые комплексы («гнезда») образуются новые «ансамбли» личностных свойств, складывается новая целостная духовная структура. В свою очередь, самоактуализация вновь ведет к самореализации — на новом уровне творческой активности.

Наличие мировоззренческого центра творческой активности, творческое отношение к миру, сформировавшееся в сознании субъекта, становится конституирующим фактором, обеспечивающим целевое перепрограммирование деятельности субъекта, постановку новых ее целей, а вместе с этим — дальнейшее повышение уровня структурной организации субъекта. Таким образом, самоактуализация — путь прогрессирующей индивидуализации личности, путь формирования все более сложной и своеобразной структуры ее духовного мира.

Понятие самоактуализации характеризует движение личности по пути повышения уровня ее духовной организации и роста разнообразия ее духовных структур. Самоактуализация — это постоянный выход за пределы равновесного состояния и стремление к новой самореализации — на

более высоком уровне. При этом системы, включающие в себя самопорождающиеся структуры, становятся чрезвычайно нестабильными, способными к дальнейшей эволюции посредством самоактуализации новых состояний, структур, способностей и потребностей. Здесь процесс эволюции становится все менее предсказуемым, индивидуальным, стохастичным. Фактором стабилизации таких сложных систем, как личность, становится разум. Именно поэтому самоактуализация личности предполагает все более интенсивную пульсацию мировоззренческих и иных духовных структур.

Библиографический список

1. Симонов П. В. Созидающий мозг: Нейробиологические основы творчества / П. В. Симонов. — М.: Наука, 1993. — 112 с.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. — СПб.: Евразия, 1997. — 430 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб.: Евразия, 1999. — 530 с.
4. Туев В. А. Человеческие потребности: (эскиз философской теории) / В. А. Туев. — Иркутск: Изд-во БГУЭП, 1998. — 264 с.
5. Моисеев Н. Н. Расставание с простотой / Н. Н. Моисеев. — М.: Аграф, 1998. — 480 с.

6. Суртаева В. Я. Социокультурное творчество молодежи: методология, теория, практика / В. Я. Суртаева. — СПб.: Евразия, 2000. — 208 с.
7. Ренан Э. Жизнь Иисуса / Э. Ренан. — М.: Политиздат, 1991. — 398 с.
8. Серов Н. В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. — СПб.: Речь, 2004. — 672 с.
9. Там же.
10. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. — М.: Политиздат, 1989. — С. 319—344.
11. Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1 / Л. Витгенштейн. — М.: Гнозис, 1994. — 430 с.
12. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. — М.: Политиздат, 1989. — С. 319—344.
13. Там же.
14. Бердяев Н. Самопознание / Н. Бердяев. — М.: Правда, 1991. — 432 с.
15. Моисеев Н. Н. Расставание с простотой / Н. Н. Моисеев. — М.: Аграф, 1998. — 480 с.

ПЕТРОВСКАЯ Милена Александровна, аспирант кафедры философии.

Статья поступила в редакцию 11.01.07 г.
© Петровская М.А.

Книжная полка

Бреслав Г.М. Психология эмоций: учеб. пособие: — 2-е изд., стер. — М.: ИЦ «Академия; Изд-во «Смысл», 2007. — 544 с.

Учебное пособие знакомит с современной психологией эмоциональной сферы и освещает все основные направления изучения эмоций и чувств человека.

Для студентов-психологов, профессионалов в области психологии и смежных наук. Может быть полезно также всем тем, кто хочет познакомиться с серьезными научными исследованиями эмоциональной жизни человека. Допущено Минобразованием России.

Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: Эталоны, представления, установки: учеб. пособие:— М.: ИЦ «Академия», 2007. — 352 с.

В учебном пособии впервые в отечественной учебной литературе здоровье рассматривается как сложный, многомерный социокультурный феномен, отражающий наиболее значимые биологические, психологические, социальные и духовные стороны бытия человека в мире. Исследуются устойчивые социокультурные эталоны здоровья, социальные представления об этом явлении, внутриличностные регуляторы здоровья — валеоустановки. Дан анализ наиболее распространенных в западной культуре концепций и моделей здоровья человека.

Для студентов учреждений высшего профессионального образования. Рекомендовано УМО.

УДК 377

И. Г. СВЕТЛАКОВА

Томский политехнический
университет

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ УЧЕБНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

В результате анализа научной литературы выявлены и обоснованы педагогические условия формирования метакогнитивных способностей студентов в процессе иноязычной подготовки, в соответствии с которыми разработаны учебно-диагностический комплекс и технология обучения иностранному языку в техническом вузе, обеспечивающие эффективное формирование метакогнитивных способностей студентов и овладение ими иностранным языком.

Высокие темпы научно-технического прогресса, интенсификация глобализационных и интеграционных процессов, происходящих во всем мире, увеличение роли международного сотрудничества в различных сферах жизнедеятельности общества требуют от выпускника технического вуза высокого уровня владения иностранным языком и способности применять иностранный язык в целях профессионального общения и повышения своей профессиональной компетенции. При этом современные условия личностно-ориентированной парадигмы образования с ее направленностью на самообразование и саморазвитие личности указывают на необходимость в формировании у студентов потребности, а главное — умений самостоятельно поддерживать и совершенствовать имеющийся уровень иноязычной подготовки на протяжении всей своей профессиональной карьеры. Очевиден тот факт, что в процессе самообучения и саморазвития важную роль играют метакогнитивные способности личности, обеспечивающие регуляцию и управление интеллектуальной деятельности. В этой связи особую значимость приобретает формирование метакогнитивных способностей студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе.

Однако, как показывает анализ традиционной системы иноязычной подготовки в техническом вузе, осуществляемой по государственной программе 1995, 2000 годов, процесс обучения иностранным языкам не ориентирован на формирование метакогнитивных способностей студентов.

Более того, обращение к существующим педагогическим исследованиям показало, что теоретические вопросы формирования метакогнитивных способностей студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе недостаточно отражены в научной лите-

ратуре и фактически не являлись объектом научно-педагогических исследований.

В связи с этим автором была поставлена цель исследования: выявить и обосновать педагогические условия формирования метакогнитивных способностей студентов в процессе иноязычной подготовки, в соответствии с которыми создать учебно-диагностический комплекс и разработать технологию обучения иностранному языку, реализация которой будет способствовать формированию метакогнитивных способностей студентов и эффективному овладению ими иностранным языком.

Начальный этап исследования был посвящен изучению понятия «метакогнитивные способности» и определению основных критериев их оценки. В результате анализа научных работ ряда зарубежных и отечественных ученых (М.А. Холодная, N. J. Anderson, A.L. Brown, S. Graham, H. Flavell, R.H. Kluge, J. Livingstone и т.д.) установлено, что метакогнитивные способности сочетают в себе способности к целеполаганию, планированию, прогнозированию, самоконтролю и самооценке, которые в целом обеспечивают регуляцию интеллектуальной деятельности человека.

На основе психологических индикаторов сформированности метакогнитивных способностей, выявленных М.А. Холодной [4], были установлены основные критерии оценки метакогнитивных способностей студентов:

- степень развития целеполагания (студент способен ставить адекватные цели собственной учебной деятельности в соответствии со своими возможностями, потребностями и интересами);
- степень развития планирования (студент способен прогнозировать результаты своей учебной деятельности, предвидеть основные трудности, с кото-

рыми ему придется столкнуться в процессе достижения поставленных целей);

- степень развития прогнозирования (студент способен разрабатывать собственный план достижения поставленных целей, выбирая наиболее подходящие для этого когнитивные стратегии учебной деятельности);

- степень развития самоконтроля (студент способен самостоятельно контролировать правильность выполняемых им действий в процессе работы по достижению поставленных целей);

- степень развития самооценки (студент способен проанализировать свою деятельность, выявить ее достоинства и недостатки, дать качественную или количественную оценку своей деятельности и ее конкретных результатов).

В процессе выявления педагогических условий формирования метакогнитивных способностей студентов в качестве основополагающего принят общепризнанный в психологии факт, что развитие способностей осуществляется «не иначе как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности» [2, с. 32]. Следуя данному положению, можно утверждать, что для развития у студентов метакогнитивных способностей прежде всего необходимо обеспечить условия для активного включения самих студентов в процессы целеполагания, планирования, регулирования, контроля и оценки собственной учебной деятельности по овладению иностранным языком.

В поисках ответа на вопрос о том, каким образом обеспечить такие условия обучения, проанализированы труды ряда отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся проблемами индивидуализации обучения (Т.В. Иванова, И.Ю. Соколова, И.С. Сергеев и др.), овладения когнитивными учебными стратегиями в процессе изучения иностранного языка (J.M.O'Malley and A.U.Chamot, R.L.Oxford и др.), целеполагания и планирования (Е.А. Мелехина, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков), организации диагностической деятельности (А.С. Границкая, Е.И. Пассов, И.П. Подласый, Н.Ф.Талызина, И.А. Цатурова и др.), рефлексии и креативного мышления (А.В. Хуторской, В. Lucas, D.Brown и др.), самооценки, самоконтроля и взаимоконтроля (А.С. Границкая, И.А. Зимняя, Г.С. Никифоров, Е.И. Пассов, М.А. Тулик, D. Brown и др.)

В результате изучения работ вышеперечисленных авторов были выявлены основные педагогические условия формирования метакогнитивных способностей студентов в процессе иноязычной подготовки:

1. Обеспечение возможности каждому студенту наряду с овладением базовых требований государственного стандарта самостоятельно создавать индивидуальную программу обучения с учетом особенностей своей языковой подготовки (степенью сформированности знаний, навыков и умений во всех видах речевой деятельности) и склонностей к профессиональной деятельности (инженер с направленностью на исполнительскую деятельность; инженер с направленностью на творческую деятельность; инженер с направленностью на организационно-управленческую деятельность), диагностику которых можно осуществлять на базе трех взаимокоррелирующих методик: теста Г. Айзенка, рисуночного теста «Конструктивный рисунок человека» Эн Мэхони и вопросника профессиональных предпочтений (по Д. Голланду) [3];

2. Обучение студентов различным когнитивным стратегиям учебной деятельности по овладению ино-

странным языком, из которых они могут отобрать наиболее эффективные для себя стратегии.

3. Постоянное вовлечение студентов в рефлексивную деятельность, что предполагает осознание и осмысление своей учебной деятельности по овладению иностранным языком.

4. Реализация эффективной оценочной деятельности преподавателя, способствующей формированию самооценки студентов, что обеспечивается при соблюдении следующих условий: а) применения адекватных форм оценочных воздействий; б) акцентирования на успехах, достигнутых студентом в процессе учебной деятельности; в) поощрительной формы оценивания учебной деятельности студентов и ее результатов; г) содержательного обоснования отметки, выносимой педагогом в адрес студента.

5. Осуществление непрерывного отслеживания и комплексной оценки результатов учебной деятельности студентов с использованием различных видов, форм и методов контроля.

6. Использование в учебном процессе методов коллективного обучения и взаимоконтроля, способствующих активизации учебной деятельности, формированию самооценки обучаемых и созданию благоприятных взаимоотношений в коллективе.

В соответствии с выявленными педагогическими условиями формирования метакогнитивных способностей студентов в процессе иноязычной подготовки разработан учебно-диагностический комплекс (УДК), выполняющий в учебном процессе обучающую, развивающую и диагностирующую функции.

Содержание УДК представлено программой обучения иностранному языку «Английский язык для студентов технических специальностей», ориентированной на профессиональное саморазвитие и формирование метакогнитивных способностей студентов, дидактическим инструментарием, обеспечивающим реализацию программы, а также системой контроля результатов учебной деятельности студентов.

Программа «Английский язык для студентов технических специальностей» составлена на основе Примерной программы обучения иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей 2000 г. Основной отличительной особенностью программы является ее направленность на самопознание, профессиональное самоопределение и саморазвитие студентов, формирование у них метакогнитивных способностей, входящих в состав профессионально важных качеств специалиста любой квалификации.

Программа имеет блочную структуру. При этом третья часть внеаудиторного времени и четвертая часть аудиторного времени в рамках каждого блока выделяется на самостоятельную работу студентов по созданию и реализации индивидуальной программы самообучения (ИПС), которая включает: самостоятельную формулировку студентом цели и задач индивидуальной работы (цель ИПС должна быть представлена в двух аспектах: совершенствование коммуникативной компетенции и совершенствование профессиональной компетенции); составление плана работы; выбор средств и способов учебной деятельности, форм и методов контроля; осуществление индивидуальных консультаций с преподавателем; реализацию плана работы (выполнение определенных упражнений и заданий, работу со справочными материалами, поиск необходимой информации в печатных изданиях и в сети Интернет); контроль и оценку результатов своей работы; заключительный доклад о результатах своей индивиду-

альной работы в малой группе, сформированной с учетом специализации и профессиональных интересов студентов.

Инструментальное наполнение программы представлено дидактическими материалами, ориентированными на формирование у студентов метакогнитивных способностей (вводно-обучающие анкеты, обучающие памятки, инструкции по самоконтролю и взаимоконтролю, ключи с комментариями, рефлексивные анкеты, план-инструкция по работе в рамках индивидуальной программы самообучения) и развитие профессионально важных качеств студентов (профессионально направленные задания с адаптацией). Материалы, ориентированные на формирование метакогнитивных способностей, характеризуются также и тем, что способствуют овладению студентами различными стратегиями и алгоритмами выполнения тех или иных видов учебной деятельности, знакомят с критериями оценки этих видов деятельности, позволяют самостоятельно проанализировать и оценить результаты своей деятельности, что в целом способствует более эффективному усвоению иностранного языка. Главной особенностью профессионально направленных заданий с адаптацией является учет склонностей студентов к профессиональной деятельности (инженер с направленностью на исполнительскую деятельность; инженер с направленностью на творческую деятельность; инженер с направленностью на организационно-управленческую деятельность), что проявляется в имитации различных ситуаций, возможных в профессиональной деятельности инженера того или иного должностного статуса.

Таким образом, программа «Английский язык для студентов технических специальностей», снабженная специальным дидактическим инструментарием, характеризуется следующими особенностями:

- обеспечивает возможность каждому студенту помимо выполнения требований ГОС максимально повысить свой уровень владения иностранным языком в соответствии с его индивидуальными возможностями, способностями и интересами;
- создает условия для развития профессионально важных качеств, профессионального самоопределения и профессионального саморазвития студентов;
- обеспечивает условия для планомерного, методически организованного формирования у студентов метакогнитивных способностей в процессе иноязычной подготовки.

Система контроля результатов учебной деятельности студентов включает следующие элементы:

1. виды контроля (входной контроль, текущий контроль, промежуточный контроль, тематический контроль, рубежный контроль, итоговый контроль);
2. формы контроля (контроль преподавателя, самоконтроль, взаимоконтроль);
3. методы контроля (тестирование, языковой портфель, методы активного и проблемного обучения), реализация которых осуществляется с помощью специально разработанного диагностического инструментария (тесты, ролевые игры, проектные работы).

Применение диагностирующего блока в учебном процессе позволяет: а) диагностировать начальный уровень владения иностранным языком; б) непрерывно отслеживать результаты учебной деятельности студентов по овладению иностранным языком в рамках изучаемой программы посредством различного рода форм, видов и методов контроля, на основании чего своевременно вносить коррективы в орга-

низацию процесса обучения; в) осуществлять комплексную оценку иноязычной подготовки студентов с учетом всех требований программы, а также с учетом общеевропейских требований к соответствующему уровню владения иностранным языком.

Таким образом, представленный учебно-диагностический комплекс выполняет в процессе иноязычной подготовки следующие функции:

- диагностирующую, которая заключается в непрерывном отслеживании и комплексной оценке результатов учебной деятельности студентов по овладению иностранным языком, обеспечении постоянной обратной связи между студентами и преподавателем, а также в выявлении склонностей студентов к профессиональной деятельности;
- обучающую, которая предполагает реализацию основной цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе — формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности;
- развивающую, которая заключается в профессиональном саморазвитии студентов, в овладении когнитивными стратегиями учебной деятельности и в формировании у студентов метакогнитивных способностей, которые, в свою очередь, способствуют формированию психологической готовности к профессиональной деятельности.

Для реализации вышеперечисленных функций УДК необходимо организовать эффективное и взаимосвязанное функционирование компонентов, его составляющих, что обеспечивается с помощью разработанной автором технологии обучения иностранному языку.

В качестве концептуальной основы разработанной технологии выступают педагогические условия формирования метакогнитивных способностей студентов в процессе иноязычной подготовки. Содержательная часть представлена программой обучения «Английский для студентов технических специальностей», снабженная специальным дидактическим инструментарием.

Основными моментами, характеризующими процессуальную часть технологии обучения иностранному языку с применением УДК, являются:

1. Студент выступает активным, сознательным и самостоятельным субъектом учебной деятельности. Он осознает специфику программы обучения и ее цели, активно задействован в процессах самообучения, саморазвития и самопознания.
2. Преподаватель выступает в роли помощника, консультанта, хорошо знающего личностные и индивидуальные особенности каждого студента и дающего профессиональные рекомендации относительно повышения эффективности усвоения иностранного языка, создающего комфортные условия для самообучения, саморазвития и самопознания студентов, а также для эффективного взаимодействия между студентами.
3. Учебный процесс, основанный на субъект-субъектной схеме взаимоотношений, предполагает открытое и активное взаимодействие между участниками учебного процесса (взаимодействие студентов между собой, взаимодействие между студентами и преподавателем, преподавателями иностранного языка и преподавателями профилирующих кафедр), а также студентами и многочисленными источниками информационных ресурсов. При этом организация учебного процесса предполагает: а) гомогенное формирование групп по результатам входного тестирования; б) учет в процессе обучения склонностей

студентов к профессиональной деятельности (инженер с направленностью на исполнительскую деятельность; инженер с направленностью на творческую деятельность; инженер с направленностью на организационно-управленческую деятельность), а также особенностей их иноязычной подготовки (степени сформированности знаний, навыков и умений в различных видах речевой деятельности); в) комплексный подход к процессу обучения на коммуникативно-ситуативной основе; г) вариативность методов, приемов, форм обучения и контроля (с преобладанием парных и групповых форм работы на занятиях); д) активное применение в учебном процессе различных справочных и учебных пособий, компьютерных и мультимедийных средств обучения, включая Интернет.

В процессе опытно-экспериментальной работы оценка эффективности разработанной технологии обучения иностранному языку с применением учебно-диагностического комплекса осуществлялась сопоставлением результатов констатирующего и формирующего экспериментов в контрольных и экспериментальных группах по следующим критериям: 1) степень сформированности у студентов метакогнитивных способностей; 2) степень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов в соответствии с требованиями государственного стандарта; 3) желание и готовность студентов к самостоятельному совершенствованию своей языковой подготовки и активному применению полученных знаний и умений в дальнейшей учебной деятельности.

Оценка степени сформированности у студентов метакогнитивных способностей осуществлялась в процессе создания и работы студентов по индивидуальной программе самообучения с помощью специальной оценочной таблицы, разработанной на основе выявленных критериев оценки метакогнитивных способностей. Результаты статистической обработки данных по методу А.В. Усовой [1] показали, что на этапе формирующего эксперимента значение коэффициента полноты выполнения операций в экспериментальных группах возросло в 1,7 раза по сравнению с результатами констатирующего эксперимента, что на 26 % превышает результаты контрольных групп.

Оценка степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов осуществлялась в рамках шести контрольных срезов, реализуемых в форме разработанных автором тестов. Результаты статистической обработки данных через подсчет коэффициента усвоения знаний по методу А.А. Кыверяла [1] показали, что результаты итогового тестирования студентов экспериментальных

групп в 1,5 раза превышают результаты входного тестирования и на 14 % превышают результаты итогового тестирования студентов контрольной группы.

Анкетный опрос студентов показал высокую степень удовлетворенности предоставленным им курсом обучения, а также желание и готовность студентов к самостоятельному совершенствованию своей языковой подготовки и активному применению полученных знаний и умений в дальнейшей учебной деятельности.

Таким образом, приведенные выше результаты свидетельствуют в пользу эффективности технологии обучения иностранному языку с применением учебно-диагностического комплекса.

Разработанная технология обучения иностранному языку с применением учебно-диагностического комплекса, включающего программу обучения иностранному языку, ориентированную на профессиональное саморазвитие студентов и формирование у них метакогнитивных способностей, дидактический инструментарий, обеспечивающий реализацию данной программы и систему контроля, применяется в процессе иноязычной подготовки студентов Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники и обеспечивает эффективное формирование метакогнитивных способностей студентов и овладение ими иностранным языком.

Данная технология так же, как и методические рекомендации по разработке дидактических материалов, ориентированных на формирование метакогнитивных способностей и развитие профессионально важных качеств студентов, могут использоваться преподавателями иностранного языка в аналогичных учебных заведениях.

Библиографический список

1. Комплексная подготовка педагога-исследователя /Под ред. В.А. Дмитриенко. — Томск.: Изд-во ТГПУ, 2001. — 290 с.
2. Общая психология. Тексты: Т.2: Субъект деятельности /Под ред. В.В. Петухова. — М.: Генезис, 2002. — С. 32-42.
3. Соколова И.Ю. Психологическое обеспечение качества образовательного процесса: Учебное пособие. — Томск: Издательство ТГПУ, 2006. — 308 с.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — М.: Изд-во «Барс», 1997. — С. 203-215.

СВЕТЛАКОВА Инна Гавриловна, соискатель кафедры педагогики профессионального образования Института инженерной педагогики.

Статья поступила в редакцию 24.01.07 г.

© Светлакова И. Г.

Книжная полка

Десяева Н.Д. Культура речи педагога: учеб. пособие / Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова. — 2-е изд., стер. — М.: ИЦ «Академия», 2006. — 192 с.

В пособии раскрывается риторико-стилистическая концепция курса «Русский язык и культура речи», учебный материал излагается как система знаний о речи, речевой коммуникации, риторических моделях педагогического общения. Содержание понятий дается на примерах анализа профессиональной педагогической речи различных жанров и стилей. Практические задания к каждому разделу направлены на формирование умений анализировать речь, использовать различные приемы и модели ее подготовки с учетом норм литературного языка и экстралингвистической основы речи.

Для студентов педагогических вузов различных специальностей.

Рекомендовано УМО по специальностям педагогического образования.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОГРАММЫ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 062100 «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ»

Результаты нашего исследования служат фактическим материалом для разработки и внедрения в практику программ профессионально-прикладной физической подготовки. Содержание профессиограммы определяет набор профессионально важных физических и психических качеств, на которые следует избирательно воздействовать средствами физического воспитания в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Актуальность. В современных условиях социально-экономических преобразований России резко актуализировались проблемы формирования личности, гармонически развитой, всесторонне подготовленной к выполнению комплекса социально значимых видов деятельности, главным из которых является производительный труд [2]. В рамках высших учебных заведений решение этой проблемы кроется в активном использовании средств физического воспитания, внедрении программ профессионально-прикладной физической подготовки.

Содержание и методика проведения профессионально-прикладной физической подготовки определяются на основе результатов инженерно-техно-

логического анализа профессиональной деятельности. Комплексный метод изучения и описания содержательных и структурных характеристик профессии называется профессиографией [3, 4].

Переход экономики России на рыночные отношения вызвал потребность значительного увеличения числа специалистов по экономике, маркетингу, менеджменту, финансам, что привело к расширению приема абитуриентов в вузы на соответствующие специальности.

Сегодня в России менеджмент активно формируется как наука, со своими теориями, научными категориями и понятиями, предметом и объектом исследования, законами их развития и взаимодействия [1].

Таблица 1
Распределение психофизиологических качеств по степени значимости
для успешной деятельности управленца

№	Функция	Степень значимости качества для успешной работы		
		абсолютн. число человек	%	ранжирование
1	Внимание	11	36,6	1
2	Логическое мышление	3	10	4
3	Стрессоустойчивость	2	6,6	5
4	Организаторские и коммуникативные способности	5	16,6	3
5	Оперативная память	9	30	2

Таблица 2
Распределение физических качеств по степени значимости
для успешной деятельности управленца

№	Функция	Степень значимости качества для успешной работы		
		абсолютн. число человек	%	ранжирование
1	Общая выносливость	5	16,6	3
2	Статическая выносливость мышц спины	12	40	1
3	Статическая выносливость мышц пресса	2	6,6	4
4	Развитый мышечный аппарат кистей рук	11	36,6	2

Содержание разделов профессиональной программы	
I. Характеристика производственного процесса, организация труда и описание приемов работы:	
объект труда	сотрудники предприятия, подчиненные.
предмет труда	трудовые договоры, анкеты, опросники, карты аттестации рабочего места по условиям труда.
цели и задачи труда	оценка и стимуляция деятельности персонала с целью повышения качества труда, удовлетворенности должностно каждого сотрудника организации.
функции специалиста	организация управления и производства, характерные для специалиста среднего звена.
типичные ошибки	связаны с работой на персональном компьютере (неверное оформление документации, опечатки).
результат или продукт, оценка эффективности труда	эффективность определяется по ряду критериев: размер прибыли, приходящийся на одного управленца; эффективность использования рабочего времени; размер прибыли, приходящийся на 1 рубль заработной платы; выполнение планового задания; качество выполняемых работ; творческая активность управленца.
средства труда	различная оргтехника, персональный компьютер, телефон, факс.
субъекты труда, характер общения	субъектами труда являются подчиненные, рабочие предприятия и сотрудники, принимаемые на рабочее место. Общение носит сугубо рабочий характер, речь официально-делового стиля.
организация, планирование, сменность и режим труда	нерегламентированный рабочий день, нерегулярная сменность, командировки. Имеют место нерегламентированные перерывы, до 3% рабочего времени.
двигательная активность, основные и вспомогательные рабочие движения, физическая нагрузка и её направленность (тяжесть труда)	двигательная активность низкая, большая часть работы осуществляется сидя за рабочим или переговорным столом. Находится в неудобной рабочей позе до 55% времени. Перемещения по горизонтали составляют около 3 км. Тяжесть условий труда – 2 – допустимая.
характер психической и психофизической нагрузок, напряженность труда	высокая эмоциональная напряженность, ответственность за принятые решения, постоянное общение с людьми, связанное с решением вопросов различной сложности. Восприятие сигналов с последующим сопоставлением фактических и номинальных значений параметров. Работа в условиях дефицита времени. Степень риска за собственную жизнь и безопасность других лиц исключена.
профессиональные вредности и заболевания:	остеохондрозы, радикулит, снижение зрения, головные боли, воспаление суставов кистей рук
II. Описание санитарных условий труда:	
шум	46 дБА (ПДК, ПДУ – 60), класс условий труда 2-й
микроклимат	температура воздуха 25,2 С° (ПДК, ПДУ – 21-28 С°), класс условий труда 2; скорость движения воздуха 0,07 м/с (ПДК, ПДУ – 0,1 м/с), класс условий труда 2; относительная влажность воздуха 39,8 % (ПДК, ПДУ – 15-75%), класс условий труда 2;
световая среда	естественная освещенность, КЕО 0,4% (ПДК, ПДУ – 0,6%), класс условий труда 3,1; искусственное освещение 200 (ПДК, ПДУ – 300 лк), класс условий труда 3,1;
неионизирующее излучение (в том числе ВЧДТ)	напряженность электростатического поля 0,169 кВ/м (ПДК, ПДУ – 15 кВ/м), класс условий труда 2; напряженность переменного электрического поля в диапазоне частот 5 Гц – 2 кГц составляет 138 В/м (ПДК, ПДУ – 25 В/м), класс условий труда 3,2; напряженность переменного электрического поля в диапазоне частот 2-400 Гц составляет 1,12 В/м (ПДК, ПДУ – 2,5 В/м), класс условий труда 2; плотность магнитного потока в диапазоне частот 5 Гц – 2 кГц составляет 130 нТл (ПДК, ПДУ – 250), класс условий труда 2; плотность магнитного потока в диапазоне частот 2-400 кГц составляет 11 нТл (ПДК, ПДУ – 25 нТл).
III. Требования к физическим качествам, навыкам:	
основные рабочие органы, системы организма и группы мышц:	зрительный анализатор, мышцы рук и верхнего плечевого пояса, мышцы шеи, спины, брюшного пресса.
профессионально важные физические качества	общая выносливость, статическая выносливость мышц спины и брюшного пресса, развитый мышечный аппарат верхнего плечевого пояса и кистей рук, частота микродвижений пальцами рук.
IV. Функциональные требования к психофизиологическим функциям:	
профессионально важные психические функции	оперативная память, переключение, объем и распределение внимания, развитое логическое мышление, способность самоуправления и самоорганизации, коммуникативные и организаторские способности.

Специальность менеджера утверждена приказом № 686 от 02.03.2000 г. Министерства образования Российской Федерации. Анализ общей характеристики специальности «Управление персоналом» государственной программы показывает, что раздел профессионально-прикладной физической подготовки представлен лишь в общих чертах. В нем отсутствует преимущество учебного материала по физическому воспитанию в профессиональном становлении менеджера. Это свидетельствует о том, что такой важный компонент подготовки высококлассного специалиста, как профессиональная физическая подготовка, практически утрачен.

Цель исследования — определить содержание профиограммы специалиста по управлению персоналом для наиболее эффективного использования средств физического воспитания.

Организация исследования. Нами было проведено исследование профессиональной деятельности специалистов по управлению персоналом, которое включало в себя анкетирование и анализ служебной документации: «Карта аттестации рабочего места по условиям труда», заключение отдела аттестации государственного учреждения «Центр охраны труда Омской области» по степени вредности и опасности труда, показателям напряженности и тяжести трудового процесса. В исследовании принимали участие 30 человек, все участники — женщины в возрасте до 25 лет (стаж работы составляет 3 года), управленцы первого звена.

Результаты исследования. Результаты анкетирования сотрудников отдела «Управление персоналом» с целью ранжирования самими сотрудниками психофизиологических характеристик, определяющих успешность их деятельности, представлены в табл. 1.

При выполнении задачи распределить психофизиологические функции по степени значимости для успешной профессиональной деятельности квалифицированные управленцы на первое место поставили функцию внимания (11 специалистов, или 36,6%). Оперативная память стоит у работников данной специальности на втором месте (9 специалистов, или 30%). Организаторские и коммуникативные способности анкетированные специалисты поставили на третье место (5 специалистов, или 16,6%). На четвертое место управленцы персоналом поставили логическое мышление (3 специалиста, или 10%) и пятый ранг отведен стрессоустойчивости (2 специалиста, или 6,6%).

Трудовой процесс неразрывно связан с утомлением в течение рабочего дня, с помощью анкет мы попытались выяснить причины утомления сотрудников отдела управления персоналом. Из анализа анкет установлено, что большинство опрошенных специалистов — 40% (12 специалистов) в начале рабочего дня чувствуют себя хорошо, 50% (15 специалистов) нормально и 10% (3 специалиста) — недостаточно отдохнувшими.

Определенную ценность представляет информация о физическом компоненте, обеспечивающем продуктивную работу специалистов. Анкетирование, целью которого было распределение профессионально важных физических качеств по степени значимости, выявило результаты, представленные в табл. 2. Наиболее значимым физическим качеством, способствующим эффективной трудовой деятельности, по мнению специалистов, является статическая выносливость мышц спины — 40% (12 специалистов). На втором месте развитый мышечный аппарат кистей рук — 36,6% (11 человек). На третье место большинство специалистов определили общую выносливость — 16,6% (5 человек) и на четвертое — статическую выносливость мышц пресса — 6,6 (2 человека).

Проанализировав карту аттестации рабочего места по условиям труда, разработанную аттестационной комиссией, проводившей оценку рабочего места, учитывая информацию, полученную в ходе анализа литературы, и результаты собственных исследований, мы сделали попытку разработать профиограмму для специалистов по управлению персоналом применительно для ППФП студентов (табл. 3).

Заключение. Данные, полученные в ходе нашего исследования, служат фактическим материалом для разработки и внедрения в практику программ профессионально-прикладной физической подготовки. Содержание профиограммы определяет набор профессионально важных физических и психических качеств, на которые следует избирательно воздействовать средствами физического воспитания в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Библиографический список

1. Алексеевский В. С. Введение в специальность «Менеджмент организации» / В. С. Алексеевский, Э. М. Коротков, — М.: Юнити-дана, 2004. — 159 с.
2. Жидких В. П. Профессионально-прикладная физическая подготовка в системе подготовки специалистов-строителей: дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Жидких. — Омск, 2000. — 528 с.
3. Ильинич В. И. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов вузов / В. И. Ильинич. — М.: Высшая школа, 1978. — 144 с.
4. Раевский Р. Т. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов / Р. Т. Раевский. — М.: Высшая школа, 1985. — 136 с.

ЭММЕРТ Мария Сергеевна, аспирант кафедры «Физическое воспитание».

Статья поступила в редакцию 11.01.07 г.

© Эммерт М. С.

НАРОДНЫЕ СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

На основании проведенных исследований выявлены средства физического воспитания, использование которых обеспечивает эффективность подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Обоснован комплекс взаимосвязанных педагогических задач, решение которых способствует использованию народных средств системы подготовки будущего учителя физической культуры.

Одними из важных аспектов реформирования системы образования России выступают государственные образовательные стандарты (ГОС) по всем уровням и ступеням, направлениям и специальностям подготовки, которые дифференцированы на основную и вариативную части (федеральный и региональный компоненты). При этом основная часть обеспечивает удовлетворение конкретно-исторических потребностей общества в физическом совершенствовании молодежи, сохранение единого образовательного пространства и уровня образованности, а вариативная нацелена на удовлетворение индивидуальных характеристик субъекта образовательного процесса.

С этих позиций содержание федерального компонента предопределяется социальным заказом общества в области физического совершенствования подрастающего поколения, а региональный отражает особенности культурно-исторического развития, климатического и географического своеобразия мест функционирования образовательных учреждений и т.д. Кроме того, региональный компонент ГОСа по физической культуре включает элементы этнического наследия наций и народностей, выражая направленность на физкультурно-спортивные традиции конкретных населенных пунктов, учитывая способности, а также уровень подготовленности учителя.

Следовательно, учебно-воспитательный процесс по физической культуре в учреждениях образования Республики Дагестан обладает характерным своеобразием, выражающимся в особенностях культурно-исторического развития этнических групп, среды обитания населения, условиях функционирования образовательных учреждений, демографической ситуации и т.д., которые и обусловили включение в региональный стандарт этнического наследия дагестанцев.

Потребность учебного материала, отражающего региональные и местные особенности, актуализирует проблему подготовки педагогических кадров, готовых к реализации регионального компонента ГОС образовательной области «Физическая культура». По нашему мнению, данная проблема может быть реализована двояко: через повышение квалификации работающих педагогов физической культуры по данному аспекту и обогащение региональным компонентом цикла дисциплин предметной подготовки, содержащих этническое наследие дагестанцев по физической культуре и спорту.

Для решения указанной проблемы потребуются реализация комплекса взаимосвязанных педагогических задач, направленных на:

- *формирование системности знаний по физическому воспитанию как элемента этнического наследия, наций и народностей;*
- *конкретизацию сведений о национальной системе физического воспитания, включающей народные и национальные виды спорта и игры, физкультурно-спортивные забавы, бытовавшие у дагестанцев, формы организации занятий физическими упражнениями и народными видами спорта, методы обучения движениям и развитию, морально-нравственных и волевых качеств молодежи;*
- *формирование у студентов двигательных навыков и умений по основам техники народных видов спорта и подвижных игр;*
- *обеспечение методической готовности студентов к использованию части этнического наследия дагестанцев в практике физического воспитания и спорта.*

Анализ теории и практики физической подготовки показывает, что в этническом наследии дагестанцев неразрывной частью национальной культуры народов Дагестана выступают народные физические упражнения, игры и т.д., содержащие самобытные элементы физического воспитания, обеспечивающие массовость физкультурного движения в Дагестане. Особенно это проявляется в сельской местности, т.к. использование народных средств физического воспитания не требует особых сооружений, дорогостоящего инвентаря и т.д. Кроме того, они пользуются большой популярностью у народов Дагестана наряду с общенародными видами спорта и широко используются населением в практике физического воспитания.

Испокон веков у народов Дагестана распространены самобытные упражнения, выступающие основным средством подготовки к труду, обеспечения готовности в борьбе с суровой горной стихией, за свою независимость и свободу. В этих средствах отражены характерные черты народностей Дагестана: трудолюбие, смелость, выдержка, находчивость, взаимная товарищеская выручка и т.д.

Следует отметить, что проведение в наши дни соревнований по многим национальным видам спорта (борьба, толкание и метание камня, лазание по промасленному канату, гладкому столбу, конные виды спорта, игры и т.д.) является одной из сохранившихся народных традиций. С давних времен одним из

распространенных физических упражнений в Дагестане является национальная борьба, которая полностью не изучена, вследствие чего не выявлены многие ее положительные стороны. А между тем детальное изучение собранного полевого этнографического материала показывает, что национальная борьба располагает разнообразными возможностями, а народные физические упражнения и игры имеют большое педагогическое значение в физическом воспитании подрастающего поколения. Отражая быт, экономические условия, психологические особенности людей и народа, народные физические упражнения рассматриваются как наиболее увлекательные и доступные занятия, имеющие наибольшую прикладную ценность, что актуализирует проблему их включения в систему подготовки будущего учителя физической культуры.

Анализ этнографического материала показывает, что в ходе исторического развития возникли и утверждались общечеловеческие элементы, которые способствовали не только сближению, но и слиянию физического воспитания одной или нескольких народностей в единую целостную систему, что можно проследить на материалах первоначального возникновения и развития физической культуры у дагестанцев.

В дооктябрьский период, еще в XVIII веке, на территории современного Дагестана существовали Эндиреевское, Аксайское и Костиковское владения, Тарковское шамхальство, Кайтагское уцмийство, Табасаранское майсумство, Мехтулинское, Аварское, Казикумухское ханства и более 60 «вольных» обществ, в быту которых значительное место занимали средства, формы и методы физического воспитания. Средства, формы и методы физического воспитания, соответствуя уровню общественного развития горцев, климатическим и географическим условиям местности, включали поясную борьбу с ее разновидностями, верховую езду, стрельбу в цель, кулачные бои, разновидности бега, ходьбу, различные варианты метания и лазания, а также естественные и искусственные двигательные действия, составлявшие арсенал средств формирования выносливости, силы, ловкости и т.д. дагестанцев.

Исследователи подтверждают ориентированность физической культуры народов Дагестана на формирование смелости, мужества, мастерства верховой езды, стрельбы в цель и т.д. через физические упражнения и игры. При этом исследователи отмечают не только сходство, но и некоторое различие в характере бега, прыжков, стрельбы в цель, поясной борьбы и подвижных играх у народностей Дагестана, которые в основном связаны с элементами техники выполнения упражнений, содержанием игр,

дистанций в беге, особенностями способов, с помощью которых воспитывались сила, выносливость, волевые качества и т.д.

Следовательно, по своему содержанию система физического воспитания этнических групп Дагестана направлена на подготовку личности, способной отстаивать интересы своего рода, племени, общества и трудиться вместе с другими.

С этих позиций педагогическую значимость для подготовки будущего учителя физической культуры имеют самобытные средства физического воспитания дагестанцев, служащие важным фактором обеспечения массовости физкультурного движения, в силу простоты и доступности не требующие дорогостоящего инвентаря, пользующиеся широкой популярностью у горцев и широко используемые в практике физической подготовки подрастающего поколения.

Кроме того, для оптимизации педагогического процесса подготовки будущего учителя физической культуры сегодня в условиях многонациональной Республики Дагестан важное значение имеют народные средства физического воспитания, поскольку они учитывают климатические, географические и этнографические особенности. С этих позиций неизмеримо возрастает роль народных средств физического воспитания в условиях дефицита необходимой материальной базы и важность подготовки высококвалифицированных кадров. В этой связи существенное значение приобретают проблемы включения народных средств физической подготовки, в том числе игр, в практику формирования будущего учителя физической культуры в учреждениях профессионального образования.

Библиографический список

1. Абдуллаев И.Н. Национальные виды спорта. — Махачкала, 1962.
2. Агатов Ф.А. Очерки развития физической культуры в Дагестане. — Махачкала, 1966.
3. Ахмедов Ш. Дагестанские национальные игры. — Махачкала, 1970.
4. Дибиров М.А. Дагестанская народная физическая культура. — Махачкала, 1975.
5. Макаров И.И. Физическая культура и спорт на Северном Кавказе. — Карачаевск, 1996.

РАДЖАБОВ Хаджимурад Шамсудинович, ассистент кафедры новых и национальных видов спорта.

Статья поступила в редакцию 10.01.07 г.

© Раджабов Х. Ш.

Информация

Премии для студентов творческих вузов

Начиная с 2007 года, в Москве будут премировать сто лучших молодых художников, музыкантов, хореографов и других представителей творческих профессий. Как сообщили в столичной мэрии, постановление о ежегодном выделении из городского бюджета единовременной стипендии по десять тысяч рублей для сотни самых талантливых студентов образовательных учреждений, подведомственных столичному комитету по культуре, подписал мэр Москвы Юрий Лужков.

Стипендию будут выплачивать единовременно в первом полугодии учебного года, а кандидатов на ее получение будут выдвигать после предварительного обсуждения и поддержки педагогического или ученого совета. Основными критериями для выбора стипендиатов станут успешная учеба и творческие достижения, например, победа в международных, всероссийских, региональных и межрегиональных конкурсах, фестивалях и других конкурсах.

ИТАР-ТАСС