

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.01

**Г. Д. БАБУШКИН
А. И. КОЗАК**

Омская академия МВД России

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

На основании проведенного исследования установлено положительное влияние методов имитационного моделирования на повышение уровня профессионально-правовых знаний руководителей в системе повышения квалификации. Предложен комплекс методов и содержание для учебных занятий со слушателями курсов повышения квалификации, тесты для проверки правовых знаний в области трудового права.

Актуальность. Исследователями в области профессиональной подготовки специалистов [1, 2, 3, 7, 8, 11 и др.] разрабатываются проблемы, связанные с отбором молодежи в учебные заведения, адаптации студентов, формирования компонентов профессиональной деятельности и другие. Отмечается недостаточное количество исследований, посвященных профессионально-правовой подготовке специалистов по конкретным специальностям [5, 7, 13 и др.]. Проблема

же повышения уровня профессионально-правовой подготовки руководителей различных отраслей и уровня не являлась предметом фундаментального исследования ученых. В то же время возрастающая роль права во всех областях жизни приводит к тому, что в настоящее время нельзя быть хорошим (эффективным) руководителем, не обладая определенными профессионально-правовыми знаниями, умениями [5]. Ибо недостаточное знание законов приводит к нару-

шениям государственной дисциплины, нарушениям при издании приказов, предписаний, применения дисциплинарных взысканий и др.

Необходимость повышения уровня правовых знаний и умений у руководителей, особенно в области трудового и административного права, обусловлена характером выполняемой профессиональной деятельности (руководство коллективом). Недостаточный уровень правовой подготовленности выпускаемых вузами специалистов приводит к существенным нарушениям в деятельности предприятий, учреждений, отделов, групп и ущемлению трудовых прав работников.

Правовая подготовка в неюридических вузах сводится к ознакомлению студентов с необходимыми понятиями и институтами права [13] — изучаются основы права. Изучение студентами названного курса вооружает их такими правовыми знаниями, которые не всегда имеют непосредственное назначение для их будущей профессиональной деятельности. Принцип профессионализации не полностью реализуется. Полученные студентами общетеоретические правовые знания в вузе могут оказаться бесполезными, если их освоение осуществлялось в отрыве от формирования профессионально-правовых умений. В этой связи одной из целей профессионально-правовой подготовки будущих специалистов должно быть формирование не только правовых знаний, но и правовых умений, необходимых будущему специалисту, занимающему руководящую должность.

В управленческой деятельности выделяются следующие группы умений: первая группа — умения, связанные с правовым воспитанием работников; вторая группа — умения, связанные с применением норм и предписаний, определяющих трудовые функции работников; третья группа — умения, связанные с применением правовых знаний в области финансирования, материально-технического обеспечения и оплаты работников; четвертая группа — умения, связанные с применением различных санкций в отношении работников, нарушающих трудовую и технологическую дисциплину, установленные правила, распорядок.

Ценное приобретение специалиста — руководителя это профессиональный опыт, который приобретается довольно продолжительное время. В результате такого продолжительного накопления опыта руководители нередко совершают ошибки при управлении коллективом, приводящие к необратимым отрицательным последствиям. Чтобы каждый студент в процессе обучения овладел необходимым составом профессионально-правовых знаний и умений для осуществления руководящей работы в своей сфере деятельности, нужно использовать такие методы обучения, которые бы активизировали мыслительную деятельность студентов по приобретению правовых знаний и умений. Такими методами, по мнению ряда исследователей [2, 4, 7, 10, 11, 12 и др.], являются методы имитационного моделирования.

Мы предполагаем, что методы имитационного моделирования окажут положительное влияние на проявление активности у руководителей и повышение уровня профессионально-правовой подготовленности.

Цель исследования — повышение уровня профессионально-правовой подготовленности руководителей с использованием методов имитационного моделирования. Реализация данной цели осуществлялась в системе повышения квалификации руководящих работников.

Необходимость проведения данного исследования и решение поставленной цели была обусловлена ре-

зультатами проведенного нами тестирования, выявившего недостаточно высокий уровень профессионально-правовых знаний у руководителей в области трудового, финансового, административного и государственного права (всего нами было опрошено 200 человек). Поскольку решение вопросов государственного, финансового и административного права в большей части находится в компетенции руководителей предприятий, юристов, бухгалтерии, руководителей общественных организаций, и в меньшей части — руководителей среднего звена, то нами было разработано содержание и методика профессионально-правовой подготовки руководителей среднего звена по основам трудового права.

Методика. Повышение уровня профессионально-правовой подготовленности руководителей, не имеющих юридического образования, осуществлялась нами в три этапа. Мы исходим из того, что моделируемая деятельность обучаемых становится внутренним организующим стержнем, в котором воспроизводятся имеющиеся знания и приобретаются новые.

С целью проверки эффективности предложенного содержания и методики профессионально-правовой подготовки был проведен педагогический эксперимент. Участники эксперимента прошли тестирование с использованием разработанного нами теста, позволяющего выявить уровень профессионально-правовых знаний в области трудового права. По результатам тестирования были сформированы экспериментальная и контрольная группы (по 20 человек), не различающиеся уровнем профессионально-правовых знаний.

Занятия с руководителями контрольной и экспериментальной групп проводили опытные юристы. Педагогический эксперимент проводился в три этапа (сессии). На первом этапе применялись методы: случаев, инцидента, «мозговой атаки». На втором этапе применялись методы инсценировки, ролевых и деловых игр. На третьем этапе при обучении руководителей использовался метод моделирования и решения производственных ситуаций.

Вся регулирующая и направляющая роль была сосредоточена в руках педагога, в роли которого выступали специалисты — юристы с большим стажем работы. Процесс обучения руководителей с помощью этих методов представлял собой выбор педагогом ситуаций для анализа и решения слушателями. Для проведения занятий был разработан комплекс производственных ситуаций в соответствии с трудовым кодексом. В контрольной группе занятия проводились традиционным способом (лекции, семинары).

Первый этап эксперимента. На данном этапе использовались методы неигрового моделирования: метод случаев, метод инцидента, «мозговая атака».

— **Метод случаев** применялся с целью активизации мыслительной деятельности слушателей и выработки умений принятия коллективного решения. Первая часть занятия носила индивидуальный характер работы: слушателям раздавались ситуации, и давалось время для формулировки письменного ответа. Затем слушатели сдавали ответы педагогу для оценки. Вторая часть занятия предусматривала проверку ответов, а слушатели объединялись в группы (по три человека) и начинался коллективный поиск решения с обоснованием принятого решения. После прохождения 3–5 минут каждая группа предлагала свое решение разбираемой ситуации. Педагог приводил правильное решение (если оно расходилось с группой), давал комментарии и объяснял ошибки, допущенные при выра-

ботке неправильного решения и возможные последствия такого решения.

Метод случаев применялся при рассмотрении следующих тем: прием на работу; наложение взысканий; разрешение споров; заключение трудовых договоров; организация трудового процесса; оплата труда. Всего было проведено 5 занятий, на которых было разобрано 40 ситуаций.

Контроль по итогам проведенных занятий осуществлялся в виде опроса с использованием разработанного опросника. До эксперимента различий в ответах контрольной и экспериментальной групп не было: в контрольной группе правильных ответов 376 (75 %), в экспериментальной 370 (74 %). По окончании эксперимента уровень знаний в экспериментальной группе был значительно выше, чем в контрольной ($P < 0,05$). Правильных ответов в контрольной группе было 358 (71 %) в экспериментальной 460 (92 %). Максимальная сумма, которую могли набрать слушатели составляла 500.

— *Метод инцидента*. При работе с данным методом на рассмотрение слушателей выносился конфликтный случай из трудовой практики руководителей, в описании которого для его решения, было недостаточно сведений. Слушатели должны были выявить и получить необходимые сведения у педагога. Данный метод использовался нами на занятиях по темам: «Рабочее время и время отдыха», «Трудовая дисциплина», «Режим рабочего времени».

При использовании метода инцидента занятие проходило следующим образом: группа делилась на четыре подгруппы (4–5 человек) для выработки и принятия коллективного решения. Каждая группа задавала преподавателю вопросы для получения необходимой недостающей информации для принятия решения. Далее каждая группа предъявляла свой вариант решения. Преподаватель подводил итоги, определяя правильное решение.

Примером использования метода инцидента может служить ситуация по теме: «Трудовая дисциплина». Слушателям было предложено решить следующую ситуацию. «Мастер участка привлек работника к сверхурочной работе без его согласия. Работник отказался выполнять распоряжение и ушел с работы как обычно — в установленный распорядок. На другой день мастер объявил выговор работнику и пообещал перевести на нижеоплачиваемую работу».

При индивидуальном варианте решения данной ситуации были различные мнения. При коллективном обсуждении слушатели задавали педагогу вопросы следующего порядка: «К какому виду работ мастер участка привлек работника?», «Какова была продолжительность сверхурочной работы?», «Насколько необходимо было выполнение сверхурочной работы?» и т.п.

Коллективное решение данной ситуации в одной из групп носило следующий характер: Сверхурочная работа — это работа, выполняемая работником по инициативе работодателя за пределами установленной для работника продолжительности рабочего времени. Привлечение работника к сверхурочной работе допускается с его письменного соглашения в некоторых случаях. При получении ответа педагога на вопрос: «К какой работе был привлечен работник» — ремонт отопления в жилом доме, группа решила, что мастер поступил правильно, привлекая работника к сверхурочной работе (статья 99 Трудового кодекса РФ). Эксперты оценили данное решение как правильное.

С использованием метода инцидента было проведено 5 занятий. На основе изучения различных мате-

риалов по разбираемой теме, получения необходимой информации от педагога, участники научились ставить проблемы, находить необходимую информацию и решать разбираемые ситуации. После проведения занятий по данному методу было проведено тестирование с использованием опросника. Максимально возможное количество баллов составляло 500. В начале эксперимента результаты тестирования были следующие: в контрольной группе правильных ответов было 370 (74 %), в экспериментальной — 367 (73 %). По окончании эксперимента соответственно 384 (74 %) и 480 (92 %). Достоверность различий ($P < 0,05$).

— *Метод «мозговой атаки»* использовался нами при изучении раздела «Охрана труда», включающего следующие темы: «Требования охраны труда»; «Организация охраны труда»; «Обеспечение прав работников на охрану труда». Всего было проведено 5 занятий. С помощью использования данного метода нами решалась задача — активизировать мыслительную деятельность слушателей. Группе слушателей ставились задачи из перечисленных выше тем. За определенное время они должны были дать как можно большее число вариантов решения задачи, которые фиксировались экспертной группой. Применение данного метода осуществлялось с учетом следующих правил: 1) запрет на критику; 2) отбор лучших идей без отбраковки худших; 3) предпочтение фантазиям.

Проведение тестирования слушателей до и после занятий по данному методу показало его эффективность, выразившуюся в повышении качества профессионально-правовой подготовленности в экспериментальной группе ($P < 0,05$). В контрольной группе правильных ответов было 380 (76 %) на начало эксперимента и 386 (72 %) в конце эксперимента. В экспериментальной группе соответственно 397 (79 %) и 490 (98 %).

Таким образом, проведение занятий со слушателями по основам трудового права с использованием методов неигрового моделирования, показало достаточно высокую их эффективность, отразившуюся в более высоких показателях экспериментальной группы при тестировании знаний.

Второй этап эксперимента. На данном этапе использовались методы игрового моделирования — инсценировки, ролевых и деловых игр.

— *Метод инсценировки*. Особенностью занятий являлось то, что на занятии моделировались ситуации с целью охватить максимальное число случаев, связанных с нарушениями работниками. Группа слушателей делилась на несколько подгрупп. Первая группа (2–3 человека) имитировала деятельность работников; вторая группа (3–4 человека) имитировала деятельность руководителя; третья группа (4–5 человек) исполняли роль административной комиссии; остальные слушатели следили за разыгрыванием ситуации и оценивали принятое игроками решение. При решении последующих ситуаций состав и роль игроков менялся. Роль педагога сводилась к составлению сценария, распределению обязанностей, слежению за ходом событий, подведению итогов занятия.

Для проведения занятий был разработан комплекс нарушений работников, характерных для трудового процесса. В качестве примера рассмотрим ситуацию «Подработка»: «Часть бригады — работников жилищно-коммунального хозяйства предлагала жильцам платные услуги по ремонту сантехнических узлов, и в рабочее время выполняла ремонтные работы в квартирах с использованием материалов управления за отдельную плату, взимаемую с квартиросъемщиков».

Группа слушателей, исполняющая роль суда или административной комиссии, первоначально должна

была решить, к какому виду ответственности (уголовной или административной) подлежит данная группа людей. В описываемой ситуации «дело» должно быть рассмотрено на административной комиссии, на заседание которой приглашены три свидетеля — два жильца, в квартирах которых был произведен ремонт, и один работник бригады, не участвовавший в ремонтных работах. Первый свидетель (один из заказчиков работ) дает показания о том, что работы выполнялись в нерабочее время. Второй свидетель (жильец — заказчик работ) утверждает, что работы выполнялись в дневное — рабочее время. Третий свидетель (один из бригады, не принимавший участие в этой работе) утверждает, что работники использовали имущество и материалы, принадлежавшие управлению для проведения работ. После опроса свидетелей и участников ремонтных (левых) работ административная комиссия выносила решение об ответственности бригады ремонтников.

Другие ситуации, представляемые слушателям, касались ответственности работников за результаты выполняемой работы: некачественное выполнение ремонтных работ; завышение использованных материалов; приписки при выполнении работ и т.п. Решение предлагаемых ситуаций слушателями экспериментальной группы существенно отличается от слушателей контрольной группы ($P < 0,05$), что свидетельствует об эффективности метода инсценировки при профессионально-правовой подготовке руководителей.

— *Метод разыгрывания ролей.* При работе с данным методом происходит не только разыгрывание ситуации по определенному сценарию, но и предполагается «свободная игра», «вживание в роль». Обучение слушателей происходило посредством свободного исполнения взятой ими роли из реальной трудовой практики. До начала занятий была проведена разработка наиболее часто проявляющихся производственных ситуаций. Деятельность педагога на занятии сводилась к определению ролей участников, введению в процессе игры корректирующих условий, подведению итогов занятия.

С использованием метода ролевой игры проводились занятия по темам: «Права и обязанности молодых специалистов», «Рабочее время и время отдыха», «Несчастный случай во время работы», «Трудовая дисциплина», «Обеспечение безопасности проведения работ». Уровень правовых знаний определялся с помощью опросника. Результаты тестирования знаний у слушателей контрольной и экспериментальной групп свидетельствуют о положительном влиянии метода разыгрывания ролей и способствует активизации профессионально-правовой подготовки руководителей. Оценка правовых знаний слушателей экспериментальной группы значительно ($P < 0,05$) выше, чем в контрольной группе.

— *Метод деловых игр.* Для проведения занятий было разработано 5 деловых игр: «Трудовой договор», «Сверхурочная работа», «Материальная ответственность», «Несчастный случай», «Охрана труда». Выбор данных тем обусловлен широким распространением этих вопросов в работе руководителей. Роль педагога сводилась к разработке сценариев деловых игр, консультациям, введению сбивающих факторов и подведению итогов. Проведение деловых игр по приведенным выше темам способствовало существенному повышению уровня знаний в экспериментальной группе ($P < 0,01$).

Третий этап эксперимента. На этом этапе использовался метод моделирования производственных

ситуаций. В процессе проведения занятий по данному методу каждый обучаемый, соразмеряя свои действия в своей конкретной должности (ситуации) с реакцией коллег, вырабатывает линию своего поведения в руководимом им коллективе. Задача педагога в этом случае сводится к тому, чтобы умело создавать условия (методические, психологические и др.) для включения каждого обучаемого в процессы познания и решения ситуаций. Перед началом занятий каждому слушателю было предложено составить по 5 производственных ситуаций для дальнейшего их решения на занятиях.

Процесс непосредственной выработки решения составляет основу метода моделирования ситуаций, и имеет большее значение, чем само решение обучаемого. Обучаемому необходимо: 1) выявить и сформулировать значимые факты, необходимые для решения ситуации, для чего необходимо детально рассмотреть и «взвесить» каждый факт, обстоятельства, ограничивающие решение; 2) разработать несколько альтернативных решений; 3) провести анализ положительных и отрицательных последствий каждого варианта; 4) обосновать лучший вариант решения ситуации.

Создаваемая проблемная ситуация в данном методе обучения рассматривается как изначальное психологическое состояние обучаемого при его непосредственной встрече с проблемой, осознаваемое им как затруднение, мешающее ему в решении предлагаемой практической ситуации и требующее поиска новых фактов, знаний, способов действий.

Моделируемые слушателями ситуации являются условно-учебными и относятся к классу проблемных ситуаций. В них закладывается совмещение двух моделей — имитационной и игровой. Первая модель предусматривает имитацию предметного содержания профессиональной деятельности руководителя, вторая — моделирование ролевых (должностных) действий специалистов в процессе профессиональной деятельности.

Приведем примерную моделируемую ситуацию: «Часть работников ремонтной бригады в рабочее время выполняла «левые» работы, используя материалы и механизмы управления. Бригадир знал об этом и не препятствовал, видимо, получая с этой работы некоторые дивиденды». В данном случае моделируется ситуация беседы главного инженера с работниками бригады.

При работе с методом моделирования ситуаций занятие проводится следующим образом. Учебная группа делится на три равные по численности группы. Участники первой группы — «разработчики» в индивидуальной и коллективной форме разрабатывают производственные ситуации с нарушением норм трудового права. Вторая группа — «анализаторы» — анализирует ситуации и находит оптимальное, по ее мнению, решение. Третья группа — «эксперты» — оценивают работу второй группы, имея на руках Трудовой кодекс и другие необходимые методические материалы.

Всего было проведено пять занятий, на которых было разработано и решено 30 ситуаций, отражающих профессиональную деятельность руководителя среднего звена. При проведении занятий с использованием метода моделирования ситуаций педагог выступает: 1) в роли консультанта, предлагая обучаемым типовые ситуации из профессиональной деятельности руководителя коллектива и формируя пути их решения; 2) в роли эксперта, проходя весь путь от диагностики проблемной ситуации до принятия решения.

Проведение тестирования после занятий показало достоверное ($P < 0,05$) повышение уровня профессионально-правовых знаний слушателей экспериментальной группы.

Заключение. Опираясь на теории обучения и профессионального образования, мы составили комплекс методов имитационного моделирования, включающий: метод случаев, метод инцидента, «мозговой атаки», инсценировки, ролевые игры, деловые игры, моделирования ситуаций. Данный комплекс предусматривал постепенное усложнение заданий и активизацию мыслительной деятельности обучаемых. Если при работе с методом случаев ситуации разрабатывал педагог, то при работе с методом моделирования ситуаций сами обучаемые разрабатывали ситуации.

Для определения эффективности предложенного содержания и методики профессионально-правовой подготовки руководителей методами имитационного моделирования было проведено тестирование участников эксперимента контрольной и экспериментальной групп с помощью разработанного нами теста. До начала эксперимента из 30 возможных баллов участники эксперимента набрали — в контрольной группе 22,4 балла, в экспериментальной группе 21,8 балла. По окончании эксперимента в контрольной группе не произошло существенных изменений, в экспериментальной группе оценка составила 27,8 балла ($P < 0,01$). Это свидетельствует о достаточно высокой эффективности предложенной методики активизации профессионально-правовой подготовки руководителей.

По итогам проведенного педагогического эксперимента показано: 1) положительное влияние методов имитационного моделирования на повышение уровня профессионально-правовой подготовленности руководителей; 2) наиболее эффективными методами формирования профессионально-правовых знаний по основам трудового права у руководителей являются метод моделирования производственных ситуаций, метод ролевых и деловых игр; 3) представлена последовательность использования методов имитационного моделирования для повышения уровня профессионально-правовой подготовленности руководителей.

Библиографический список

1. Абрамова, Г.А. Деловые игры: теория и организация / Г.А. Абрамова, В.А. Степанович. — Екатеринбург: Деловая книга, 1999. — С. 45-47.

2. Асмолов, А.Г. Анализ установок личности в ситуации деловой игры / А.Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. — Воронеж [б.и.], 1996. — С. 34—38.
3. Бабушкин, Г.Д. Психолого-педагогические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности. — Омск: СибГАФК, 1998. — 180 с.
4. Байдинов, В.В., Филиппенкова, Н.Ю., Петров, В.Е. Психологическая подготовка методом моделирования ситуаций: учебно-методическое пособие. — М. [б.и.], 2006.
5. Бернштейн, Д.И. Правовые знания студентам — составная часть специальных знаний / Д.И. Бернштейн // Студент и закон. — Ташкент [б.и.], 1979. — С. 44-46.
6. Большая книга тестов / Сост. С.А. Касьянов. — М: Олма-Пресс, 2000. — 510 с.
7. Веселкова, Е.Г. Формирование профессионально-правовых знаний и умений студентов ИФК методами имитационного моделирования: дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Веселкова. — Омск, 1995. — 207 с.
8. Вузовское обучение: Проблемы активизации / Бокуть Б.В., Сокорева С.И., Шеметков А.А. — Минск: Университетское, 1989. — 110 с.
9. Краснова, М.А. Формирование психологической готовности у студентов физкультурного вуза к предстоящей профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Краснова. — Омск, 2002. — 23 с.
10. Марасанов, Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге. — Киров [б.и.], 1995.
11. Практическое пособие по международному гуманитарному праву и праву прав человека для сотрудников правоохранительных органов / Под ред. С.А. Дербичевой, В.П. Игнатова. — М., Смоленск: Смоленский регион ИРА, 2001.
12. Ситников, А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психология. — М.: Технологическая школа бизнеса, 1996.
13. Уваров, В.Н. Советское право / В.Н. Уваров. — М.: Физкультура и спорт, 1985. — 216 с.

БАБУШКИН Геннадий Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Омской академии МВД России.

КОЗАК Андрей Иванович, соискатель кафедры психологии и педагогики Омской академии МВД России, заместитель генерального директора Уренгойжилсервиса.

Статья поступила в редакцию 03.03.08 г.

© Г. Д. Бабушкин, А. И. Козак

Книжная полка

ББК 88/М60

Мильчарек, Н. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / Н. А. Мильчарек. — Омск: ОмГТУ, 2008. — 86 с. : табл. — Библиогр.: с. 69.

В учебном пособии рассматриваются теоретические вопросы педагогической психологии: психологические механизмы обучения и воспитания, сравнительный анализ психологических предпосылок традиционной и инновационной стратегий образования, социально-психологические аспекты развития обучающегося, психологическое содержание педагогической деятельности, а также представлен перечень и содержание практических заданий, план-задания по учебным неделям, перечень тем для самостоятельной работы студентов, список основной и дополнительной литературы, контрольный тест по курсу.

Предназначено для студентов 3-го курса специальности «Психология труда и организационная психология» дистанционной формы обучения.

По вопросам приобретения — (3812) 65-23-69

E mail: libdirector@omgtu.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

В статье выделяются компоненты готовности к самореализации; дается понятие «готовности»; выделены четыре признака образованности; представлены компоненты образованности, направленные на педагогическое содействие становлению готовности обучающихся к самореализации.

По проблеме формирования готовности студентов к самореализации существуют различные точки зрения. С философских позиций самореализация — выбор личностью своего жизненного пути в соответствии со своими наклонностями. Поиск человеком подходящей для себя культурной ниши и примеривание различных социальных ролей. Самость и самосознание, беседа друг с другом, помогают определить личности собственный путь самореализации. Самость всегда обозначает именно целостность человека. Это величина относящаяся к сознательному Я, как целое к части. Она охватывает не только сознательную, но и бессознательную психею и потому есть личность [1, с. 105].

С педагогической точки зрения смысл жизни каждого человека состоит в наиболее полной жизненной самореализации, что означает максимально возможную пользу, которую он может принести самому себе, своим близким, обществу в котором он живет, человеческой цивилизации в целом. Концепция самореализации личности, рассматриваемая в аспекте смысла человеческой жизни, коренным образом меняет статус личности в социуме, способствует ее восстребованности, возвышает ее роль в решении многоплановых общественных проблем [2, с. 207].

Психологи понимают под самореализацией осуществление индивидуальных и личностных возможностей «Я» посредством собственных усилий, а также деятельности с другими людьми. Самореализация активизируется в отношении тех черт, свойств и качеств человека, которые рационально и морально приемлемы и поддерживаются обществом. Человек способен реализовать свою «самость», поскольку способен осознавать свою ценность, возвыситься над обстоятельствами, иметь планы и цели деятельности, учитывать реальную ситуацию и отдаленные последствия. Критерий самореализации, который входит в оценочную систему психологической деятельности каждого человека, отражает удовлетворенность общества личностью и удовлетворенность личности социальными условиями умений.

Эффективность самореализации во многом будет зависеть от того, как человек понимает и оценивает реальные условия по отношению к себе. Предпосылки к самореализации заложены в самой природе человека и существуют как задатки, которые с развитием человека, с формированием его личностных свойств, становятся основой способности к самореализации. Условием успешной самореализации является динамическое функциональное единство, где образ мира и образ «Я» уравновешены через адекватное понимание своего места в мире и использование адекватных социальных умений.

Под самореализацией мы понимаем деятельность, направленную на претворение в действительность лично значимых замыслов, обусловливаемых ценностными ориентациями человека. Понятие «ценностные ориентации» выступает необходимым условием для самореализации. Под ценностными ориентациями мы будем понимать составной компонент направленности личности, состоящий из ее мировоззрения, системы ценностей и нравственных норм.

В современной педагогике происходит осмысление понятия «готовность к самореализации» [3, 4, 5]. В обобщенном плане готовность к самореализации в социально приемлемых условиях предстает как специфический элемент самости. Данная готовность является синтезом неких природоопределенных предпосылок, части сущностных свойств и усвоенного личного и социального опыта. В ней заложены личные потенциалы рационального соотношения с окружением. Выделяются следующие компоненты готовности к самореализации: эмоциональное отношение человека к себе, своему положению в мире; интеллектуальная просвещенность в человекознании; личный опыт самоуправления; физическое и духовное здоровье. Готовность к самореализации Т. А. Мельниковой определяется как внутреннее качество студента, которое приобретает в жизнедеятельности, в частности в образовательном процессе, характеризующееся степенью сформированности обобщенных характеристик, благодаря которому студенты могут

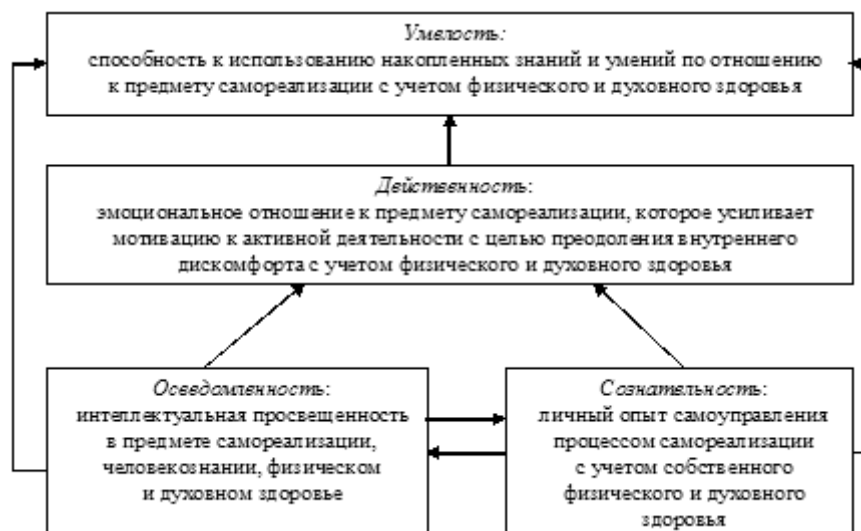


Рис. 1. Компоненты образованности, направленные на педагогическое содействие становлению готовности обучающихся к самореализации

осуществлять самореализацию значимых для себя замыслов [6, с. 87].

Остановимся на понятии «готовность» подробнее. В философии оно рассматривается как мировоззрение, в котором можно выделить следующие составляющие мировоззрения:

а) познавательный компонент. Базируется на обобщенных знаниях и представляет конкретно-научную и универсальную картину мира;

б) ценностно-нормативный компонент. Включает в себя ценности, идеалы, убеждения, верования, нормы, директивные действия и т.д. Одно из главных назначений мировоззрения состоит не только в том, чтобы человек опирался на обобщенные значения, но и в том, чтобы он мог руководствоваться определенными общественными регуляторами;

в) морально-волевой компонент. Это эмоционально-волевое освоение знаний, ценностей и норм и превращение их в личные взгляды, а также выработка определенной психологической установки на готовность действовать. Формирование этой установки и осуществляется в эмоционально-волевой составляющей мировоззренческого компонента;

г) практический компонент. Мировоззрение — не просто обобщенные знания, ценности, убеждения, установки, а реальная готовность человека к определенному типу поведения в конкретных обстоятельствах. Мировоззрение проектирует, стимулирует определенный тип поведения личности.

В данном случае правомерно говорить о готовности как уже сложившемся мировоззрении.

В толковом словаре «готовность» рассматривается как «Готовый (о человеке), изготовившийся, собравшийся совсем, приспособившийся к чему-либо; могущий и желающий что либо исполнить. Готовность — состояние или свойство готового». Это толкование обусловило подходы к готовности как свойству личности и как психическое состояние.

Существует другая точка зрения, сторонники которой рассматривают готовность к деятельности как психическое состояние. Готовность как психическое состояние — это «настрой», актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент. Готовность как психическое состояние личности студента — это его внутренняя настроенность на определенное поведение при выполнении различных задач, установка на активные и

целесообразные действия. Состояние готовности («настрой») включает следующие компоненты: познавательные, эмоциональные, мотивационные и волевые.

Ряд исследователей рассматривает готовность к деятельности как сформированность ряда умений. «Умение — навык в каком-либо деле. Уметь — обладать способностью делать что-нибудь». В. М. Полонский рассматривает умение как «сложное интегрированное образование, динамическая система качеств личности, обеспечивающая успешность, формирование и выполнение творческих действий, то есть эвристических решений задач в различных ситуациях» [7]. В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения, которая подвергает рассмотрению понятия «готовность» как свойство личности.

Опираясь на опыт формирования готовности студентов к самореализации, можно констатировать, что в процессе профессиональной подготовки обучающихся происходит присвоение ими образованности, которое нами понимается как внутреннее свойство человека, приобретение под воздействием системы педагогических условий и зависит от внутриличностных предпосылок. Можно выделить четыре признака образованности, которые интерпретируются как характеристики образованности.

Умелость — это мера способностей человека выражать свои актуализированные потребности, пользоваться знаниями в процессе жизнедеятельности посредством образованности обоснованных (в частности, усвоенными знаниями) действий. Показатель — результативность.

Действенность — это мера воздействия осведомленности и сознательности образовывающейся личности не только на ее отношения к себе и к окружению, но и на вовлеченность в практическую реализацию разных аспектов своей жизнедеятельности. Показатель действенности — активность.

Осведомленность характеризует те аспекты образованности человека, которые могут проявиться посредством воспроизведения овладеваемой (усваиваемой, осваиваемой) в процессе образования частью социального опыта. Показатели осведомленности: полнота, точность, объем и размеренность воспроизводимости субъектом социального опыта.

Сознательность, под которой понимается мера воздействия усваиваемого человеком социального

опыта на способности выражать свое собственное отношение к себе и к окружению. Показатели сознательности: логичность, целенаправленность, соотнесенность.

Содержательно связующие компоненты образованности, направленные на педагогическое содействие становлению готовности обучающихся к самореализации показаны на модели (рис. 1).

Модель, как особая гносеологическая форма, может быть понята лишь в плане ее разнообразных функций на всех уровнях педагогического познания, а не только в связи с методом моделирования как формализованным по существу способом познания. По своему месту в процессе познания педагогическая модель характеризуется как средство организации исследования, которое в разных формах присутствует на всех этапах познавательного процесса: в качестве исходного идеализированного объекта, обозначающего непосредственный предмет познания на эмпирическом уровне, систематизирующего начала теоретического исследования, рабочей гипотезы, результата исследования, если построение такового идеализированного объекта являлось целью формирования готовности студентов к самореализации. Моделирование в нашем изыскании выступает как способ многогранного раскрытия причин педагогических явлений. Это позволяет обнаруживать закономерности формирования готовности студентов к самореализации в образовательном процессе университета.

Реализация модели осуществлялась на основании выявленного состояния готовности к самореализации в профессиональной деятельности. Мы назвали выявленным то состояние готовности студентов к самореализации, с которым они пришли в вуз, и определили его в ходе констатирующего эксперимента.

На этапе формирующего эксперимента реализовались следующие задачи: выявление способностей и задатков обучающихся; расширение опыта в области педагогической практики и моральных норм поведения; формирование понятия «самореализация», того насколько важно для каждого самореализоваться в профессиональной деятельности; стимулирование активности и потребности в самореализации в профессиональной сфере деятельности.

Заключительный этап характеризуется формированием: высокой образованности в профессиональной деятельности, социальных и моральных норм поведения; умения использовать накопленные знания в профессиональной деятельности; навыков само-

управления, планирования собственной деятельности; устойчивого стремления к самореализации в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Сериков, Г.Н. Функции учебно-педагогического общения в самореализации учащихся / Г.Н. Сериков, Т.А. Мельникова // Психолого-педагогические исследования в системе образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Москва-Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. — С.103-106.
2. Шутова, М.В. Некоторые стили педагогического общения, влияющие на самореализацию личности / М.В. Шутова // Модернизация системы профессионального образования: сб. науч. тр. мол. ученых. — Ярославль: ЯГУ, 2005. — С. 206-209.
3. Анисимова, В.А. Основные категории процесса формирования умений исследовательской деятельности обучающихся / В.А. Анисимова: учеб. пособие. — Челябинск: УралГУФК, 2003. — 33 с.
4. Найн, А.Я. Организация опытно-экспериментальной работы и понятийный аппарат исследования: учеб.-метод. пособие / А.Я. Найн, В.А. Анисимова, О.Л. Карпова. — Магнитогорск: МаГУ, 2007. — 63 с.
5. Закирова, Л.А. Формирование готовности студентов университета к самообразованию / Л.А. Закирова // Образование и наука: сб. материалов регион. науч.-метод. конф. — Магнитогорск: МаГУ, 2007. — С. 131-134.
6. Мельникова, Т.А. Модель реализации, функций учебно-педагогического общения в побуждении студентов к самореализации / Т.А. Мельникова // Модернизация системы образования на основе эволюционирования: сб. науч. тр. — Челябинск: ЮУрГУ, 2004. — С. 86-89.
7. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. — М.: Педагогика, 1987. — 144 с.
8. Карпова, О.Л. Исследование проблемы самообразования студентов высшей школы / О.Л. Назарова // Педагогическая наука и образование: темат. сб. науч. тр. / Отв. ред. А.Я. Найн. — Челябинск: Изд-во ЧелГНОЦ УрО РАО, 2007. — Вып. 7. — С. 41-48.

АНИСИМОВА Вера Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики.

ЗАКИРОВА Лилия Анатольевна, кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики.

КАРПОВА Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики.

Статья поступила в редакцию 08.02.08 г.

© В. А. Анисимова, Л. А. Закирова, О. Л. Карпова

Книжная полка

ББК 88/П85

Пряжников, Н. С. Мотивация трудовой деятельности [Текст] : учеб. пособие для вузов по специальности «Психология» / Н. С. Пряжников. — М. : Академия, 2008. — 367 с. — (Высшее профессиональное образование). — Библиогр.: с. 359-364. — ISBN 978-5-7695-3572-7.

В пособии представлены теоретико-методологические основы изучения мотивации, рассматриваются такие вопросы, как специфика собственно трудовой мотивации, мотивация трудовой деятельности в контексте решения управленческих задач, наиболее известные теории трудовой мотивации, типы и уровни профессиональной мотивации, развитие трудовой мотивации на разных этапах профессионализации личности. Особый акцент сделан на ценностно-смысловых и этических сторонах трудовой мотивации. Должное внимание уделено проблеме оплаты труда и ее роли в системе вознаграждения, методам стимулирования труда в организации, а также особенностям оплаты труда в России и за рубежом.

Для студентов-психологов, а также студентов, обучающихся по экономическим и юридическим специальностям. Может быть полезно всем интересующимся проблемами справедливой оценки труда и развития позитивного отношения к собственной профессиональной деятельности.

ПАТРИОТИЗМ КАК СИСТЕМНО-КОМПЛЕКСНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

Патриотизм имеет двойственный характер и может быть понят как базовая духовная ценность и как система качеств личности. На личностном уровне следование патриотическим установкам обеспечивает удовлетворение потребностей личности. Вместе с тем патриотизм, базирующийся на духовных и идеологических ценностях, является системно-комплексным качеством личности, обеспечивающим ее готовность к гражданским социальным действиям в интересах общества.

Патриотизм — одно из качеств личности. В чем оно выражается? На этот вопрос чаще всего отвечают так: в чувстве любви к Отечеству, своей Родине. Такой подход ведет к примитивизации данного понятия.

На ранних этапах развития человеческого общества в условиях неразвитости общества патриотизм проявляется стихийно. В древних цивилизациях «патриотизм» входит в сознание, поведение и жизнь людей (защита территорий, домашнего очага, от нападения извне, приумножения богатства своей семьи, своего народа, любви к своей земле, на которой они живут, почитание умерших предков и т. д.). Его осмысление как социального феномена вели Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит, Конфуций и другие.

Понятия «Отечество», «Родина» для японца или американца не одно и то же, что для россиянина. Более того, эти особенности, связанные с этническими особенностями, характерны и для нашей страны. По-разному могут трактовать патриотизм не только жители различных республик, краев и областей, но и жители города и деревни. В главных сущностных чертах, смысл его должен быть один для всего нашего многонационального и многоконфессионального народа.

Роль и значение патриотизма возрастает на «крутых поворотах» истории (войны, революции, экономические кризисы, социальные конфликты). Наиболее удачное определение государственного патриотизма дал Г. Гегель в работе «Философия права». Он заметил, что под патриотизмом понимают чувство, проявляющееся в критических для государства ситуациях, когда проявляются героические составляющие народного характера [5, с. 70]. Особая жертвенность во имя своего народа, своей Родины в эти периоды заставляет говорить о патриотизме как о сложном феномене.

А. С. Пушкин в повести «Рославлев» пишет: «Народ ожесточился. Светские балагуры присмирели, дамы встухнули, гостиные наполнились патриотами: кто высыпал французский табак из табакерки и стал нюхать русский; кто сжег с десяток французских брошюр; кто отказался от лафита и принялся за кислые щи. Все закалялось говорить по-французски; все кричали о Пожарском и Минине и стали проповедовать народную войну, собираясь надолго отправиться в саратовские деревни» [14, с. 153]. Хорошая

характеристика псевдопатриотизма! Тоже было и в 1914 году, когда «... образованная часть российского общества, буквально тонула в потоке ура-патриотических фраз, лившихся в связи с празднованием подвиг двухсотлетия победы под Полтавой, столетия Отечественной войны 1812 года и трехсотлетия Дома Романовых...» [13, с. 19].

Что необходимо для генерации патриотизма? Национальная идея, объединяющая все нации и народности в единый народ. К ее осмыслению «подключались» в разные периоды истории России А. С. Пушкин, Н. М. Карамзин, Ф. М. Достоевский, А. Н. Толстой, Н. Е. Данилевский, К. Д. Ушинский, И. И. Ильин, Л. П. Карсавин и другие. Важно заметить, что в рассмотрении ими формирующих начал национального самосознания значительное место занимал патриотизм. Наверное, самое важное, что все выдающиеся ученые считали патриотизм, как стремление человека к процветанию Родины, основой его духовной жизни.

В советский период развития страны, произошла интернационализация отношений. Для этого времени характерны научные разработки содержащие пропаганду патриотизма с классово-идеологических позиций. Русская эмиграция продолжала развитие темы патриотизма. В изгнании много новых идей было внесено В. В. Розановым, Н. Н. Бердяевым, И. А. Ильиным, С. А. Левицким, Н. О. Лосским, Л. И. Шестовым, А. В. Карташовым, О. А. Платоновым, Е. С. Троицким и другими.

Современное понимание сущности патриотизма эволюционирует. Он понимается как: возвышенно-эмоциональное, как многообразное проявление возвышенного чувства любви к Отечеству (Л. Толстой, А. Солженицын); активно-деятельностное, где сила патриотического чувства не ограничивается лишь глубиной и возвышенностью любви к Отечеству, а побуждает нас к активным действиям, поступкам на благо Родины (В. Ленин, Е. Троицкий). В конце 60-х, начале 80-х годов, он исследовался как явление общественного сознания (А. Крупник, В. Прозоровский, Л. Рощин, Г. Кочкалда); как одно из явлений духовной жизни общества с середины 80-х годов (Б. Каневский, П. Шебардин, П. Петрий, О. Платонов), как проявление черт менталитета, психики, патриотизм — явление, пронизывающее все сферы жизни общества, его сознание, духовную жизнь, обладающее огромным потенциалом возрождения России на перелом-

ных этапах ее развития (В. Соловей). Государство рассматривается как объект патриотизма, поэтому его можно назвать «государственным патриотизмом», главная идея, которого заключается в понимании патриотизма как проявления его субъектами чувства национальной гордости за державу, их активное участие в укреплении государства (Н. Карамзин, Н. Губанов, И. Ильин); личностный патриотизм, альтернативный по отношению к предыдущему. Г. Флоровский, рассматривает его «как культурное творчество и национальное напряжение собственных сил,... именно этот личностный акт, а не военная мощь создает величие России, формирует правильную и благословенную любовь к Родине» [17, с. 250]; в духовно-религиозном направлении патриотизм выступает как вершинное духовно-религиозное самопроявление личности, достигающее такого уровня развития, которое позволяет испытывать божественную любовь к Отечеству, с готовностью к самопожертвованию и самоотречению для его блага (Иоанн, митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский).

Как педагогическая категория «патриотизм» наиболее содержателен в трактовке В. В. Дьяченко, «как сложное явление,... ведущее интегративное качество личности» [7, с. 3]; у Н. В. Ипполитовой где «его сущность связывается с интегративностью ее свойств» [10, с. 9]; у И. В. Суколенова «как интегративный комплекс качеств личности» [16, с. 37].

В. И. Лутовинов сформулировал определение патриотизма «Патриотизм понимается как одна из значимых непреходящих ценностей, присущая всем сферам жизни общества и государства, которая является важнейшим духовным состоянием личности, характеризует высший уровень ее развития и проявляется в ее активно-деятельностной самореализации на благо Отечества. Патриотизм олицетворяет любовь к своему Отечеству, сопричастность с его историей, культурой, достижениями, притягательными и неотделимыми в силу своей неповторимости и незаменимости, составляющими духовно-нравственную основу личности, формирующими ее гражданскую позицию и потребность в достойном, самоотверженном, вплоть до самопожертвования, служения Родине». Патриотизм, по его мнению, представляет собой своего рода фундамент общественного и государственного здания, идеологическую опору его жизнедеятельности, одну из первоосновных условий эффективного функционирования всей системы социальных и государственных институтов» [12, с. 20].

В период господства марксистско-ленинской идеологии патриотизм понимался односторонне. Так, В. И. Лениным русский патриотизм был поделен по классовому принципу, так же как феномены культуры и нации. Патриотизм определялся как «одно из самых глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных Отечеств». Следуя данной традиции, марксистская философская и социологическая наука фактически игнорируя объективное существование патриотизма на общенациональном уровне во всех классово неоднородных обществах, положительно оценивала лишь «социалистический патриотизм» и его разновидность — советский. «Социалистический патриотизм» трактовался советскими исследователями как «глубоко осознанная преданность социалистическому Отечеству, идеалам «социализма и коммунизма, социалистическому общественному строю», деятельность, направленная на служение интересам социалистического Отечества» [3, 9, 11].

В указанных выше источниках советского периода признается существование двух основных видов

патриотизма — буржуазного и социалистического, а также разновидности социалистического — советского патриотизма. Произошедшие в 90-х годах XX столетия перемены показали, что такая классификация патриотизма была искусственной. В настоящее время в России нет социализма, ликвидирован советский строй, но патриотизм как явление и феномен духовной жизни сохранил свои позиции.

Как показывают исследования, в различных группах населения патриотами себя считают до 20 — 25 % граждан, объективно сохраняются патриотическая идеология, в трудные для страны периоды нарастает количество актов патриотического поведения людей. Следовательно, патриотизм — это не просто «чувство», «преданность идеалам социализма» или «деятельность, направленная на служение интересам своего Отечества». Это более сложное, устойчивое и многоплановое социальное явление, сущность которого в существующей научной литературе глубоко не раскрыта.

Что же такое патриотизм? Как подходят к его определению современные российские ученые?

Толковый словарь под редакцией Л. Я. Дятченко определяет это понятие как «чувство привязанности к стране рождения или проживания, выражающееся в готовности созидать и жертвовать личным благом для общественной пользы» [15, с. 110]. Аналогично по содержанию трактует это понятие И. Волков: «Российский патриотизм — это патриотизм людей всех национальностей, проживающих на территории РФ, это любовь к Российскому государству как единой Родине для населяющих его народов, это гордость за принадлежность к этому государству, ответственность за его настоящее и будущее» [2, с. 9]. В. Н. Гончаров и В. Н. Филиппов в своей монографии считают, что «истинные русские люди, это те, которые живут на русской земле, считают ее своей Родиной и не предадут ее по первому зову из-за кордона» [6, с. 321]. Данную позицию разделяет В. В. Бобров, В. Н. Турченко, А. Д. Лопуха, С. И. Григорьев и ряд других известных современных ученых.

«Патриотизм» — одна из мощных скреп любой социальной организации, с разложения которой (самопроизвольного или искусственно вызванного) начинается ее гибель — так определяет значимость этого феномена духовной жизни Большой философский энциклопедический словарь [1, с. 174].

Принижение патриотизма началось с роста революционного движения в России. Это был способ разложения скреп социальной системы. В работе «О национальной гордости великороссов» [11] В. И. Ленин поделил патриотизм по классовому признаку и, конечно, в плане решения задач смены существующего социального строя поступил научно выверено, хотя кризис духа и упадок патриотизма в среде российской интеллигенции созрел уже к началу XX века — как можно иначе понимать поздравления либеральными профессорами и студентами Московского университета в 1905 году японского микадо с победой в войне с Россией? [4, с. 6].

Исследование и сопоставление мнений различных ученых о природе патриотизма, особенностях его проявления приводит нас к мнению о том, что патриотизм имеет несколько уровней своего проявления и форм реализации:

1. Общегосударственный. На нем патриотизм выражается в конкретной патриотически (или космополитически) ориентированной внешней и внутренней политике государства, преобладании патриотической или космополитической идеологии.

2. Социально-групповой. В соответствии с ролью и местом в социальном устройстве общества и господствующей в нем идеологией отдельные социальные группы формируют свое отношение к идеологии (системе идей и взглядов, отражающих интересы данной социальной группы). Формируются мировоззренческие установки данной группы, ее готовность к патриотическому, либо космополитическому образу социальных действий.

3. Личностный. На нем формами проявления патриотизма являются патриотические чувства, разделение патриотических духовных ценностей, патриотическое мировоззрение (приверженность патриотической идеологии и ценностям), этническая самоидентификация, практическое патриотическое поведение.

Что же является условием постоянной генерации патриотизма в обществе?

Автор считает, что источник самовозрождения патриотической идеологии, ценностей, поведения заключается, прежде всего, в общественных и личностных потребностях. Государство нуждается в вооруженной защите, наивысших достижениях в науке, экономике, искусстве, во внутреннем источнике саморазвития этноса. Для большинства государств неприемлем путь с опорой на эксплуатацию других народов, чужих богатств и сугубо меркантильные интересы своих граждан. Значит, необходимы особые духовно-нравственные идеалы и ценности, на которых, по словам Э. Дюркгейма «формируются и базируются целые цивилизации» [18, с. 288]. Следовательно, патриотизм является источником жизненных сил нации.

Исследуя различные подходы к определению сущности и содержания патриотизма, автор приходит к выводу о том, что сведение понятия «патриотизм» к психологическому чувству любви к Родине неправомерно.

Понятие патриотизма гораздо шире. Это не только и не столько чувство, сколько комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих качеств личности, или системное качество.

Патриотизм — это:

1. Социальное чувство (любовь к Отечеству).
2. Патриотическая идеология (выражение интересов своего народа, не во всем совпадающих, а порой противоречащих интересам других этносов).
3. Духовная ценность (одна из базовых ценностей общегосударственного уровня).
4. Критерий и одновременно итог этнической самоидентификации, то есть осознание личностью своей принадлежности к определенному этносу (не обязательно по принципу тождества расы или национальности).
5. Морально-нравственные установки, патриотическое мировоззрение.
6. Вектор практического поведения, предполагающий наличие готовности личности к практическим патриотическим действиям.

Все указанные качества и свойства личности тесно взаимодействуют друг с другом. Ослабление деятельности одного из элементов этой системы ведет к ослаблению всей системы патриотических качеств и к сбоям в этой системе.

На личностном уровне следование патриотическим духовным установкам, разделение патриотических ценностей, чувств, готовность к патриотическим действиям в нормальном обществе обеспечивает удовлетворение потребностей личности.

Патриотизм имеет двойственный характер, т.е. может быть понят как:

1) базовая духовная ценность общенационального уровня, лежащая в основе патриотической идеологии, являющаяся критерием должного и желаемого в патриотическом поведении;

2) система качеств личности.

Следовательно, патриотизм является базирующимся на патриотических духовно-идеологических ценностях системно-комплексным качеством личности, обеспечивающим ее готовность к патриотическим социальным действиям в интересах общества.

Исследование соотношения и взаимосвязи понятий «патриотизм», «ценности», «идеология», наличие общих моментов, присущих в чувственно-эмоциональной, духовно-ценностной и практически деятельностной сфере реализации патриотизма у представителей всех социальных групп данного общества позволяет говорить о патриотизме как системе качеств личности. Автор, руководствуясь логикой системного анализа и результатами исследования, предлагает следующий подход.

Как система качеств личности патриотизм включает три основных структуры:

1. Чувственно-эмоциональную, включающую чувства:

- любви к малой родине;
- веры в силы и возможности своего народа;
- гордости за принадлежность к своей нации;
- осознания величия и роли Отечества в истории;
- любви к национальной культуре;
- готовности к защите Родины;
- сопричастности к проблемам государства и на-

рода;

- взаимной привязанности индивидов в рамках этноса, социальной группы;
- и другие.

2. Духовно-ценностную, включающую следующие показатели систем ценностей личности:

- высокую жертвенность на благо Отечества;
- способность ставить интересы Отечества выше личных;

— глубокое уважение духовно-нравственного наследия народа;

- преобладание в ценностных ориентациях ценностей общегосударственного уровня;

— верность системе национально-конфессиональных духовных ценностей.

3. Практически-деятельную, включающую практические действия личности, отражающие его патриотическое сознание:

- готовность реально защищать интересы Отечества с риском для жизни;

— конкретное выражение патриотической позиции в ходе проведения выборов, опросов, референдумов;

- преобладание ценностей общегосударственного уровня в системе ценностных ориентаций общества, социальной группы, личности;

— соответствие практических действий декларируемым ценностям и чувствам;

- самоидентификацию личности с определенным этносом и высокую степень внутринациональной сплоченности;

— осознанность национально-государственных интересов и соответствие им массовых социальных действий в обществе.

Как видно из вышеизложенного, роль элементов первой структуры играют чувства, элементами второй являются духовные ценности, отражающие жизненно важные интересы народа и представляющие собой своего рода фильтр: а) должного; б) желаемого; в) допустимого поведения личности.

Третья структура — патриотическое поведение — состоит из практических социальных действий, реализующих практически вышеуказанные ценности и чувства, и являющихся в определенном смысле мерой соответствия декларируемого действительному. Анализ этой структуры предполагает акцентуацию внимания на том, что патриотизм проявляется и в качестве: вектора социального поведения; итога этнической самоидентификации личности, осознания ее принадлежности к определенному народу; государственно-значимой цели воспитания.

Все означенные структуры теснейшим образом взаимосвязаны, а составляющие их качества личности взаимодействуют друг с другом. Ослабление деятельности одной из структур системного качества личности — патриотизма, ведет к разладу всей системы и искажает ее смысл. То есть преобладание чувств расового превосходства в структуре чувственно-эмоциональных качеств патриотизма может служить основанием для снижения значимости гуманитарных составляющих духовно-ценностной основы патриотизма и приводить к проявлению экстремизма в практически деятельной сфере проявления.

Возможно и обратное — нерациональное преобладание общечеловеческого, отвлеченно-гуманистического эмоционально-чувственного компонента (паттизм, экуменизм, гедонизм и т.д.) может привести к гипертрофированному развитию ценностей социально-группового, личностного уровня и вместо патриотизма породить его противоположность — космополитизм, который, по мнению А. Ерофеева, «заключается в национальном нигилизме, безразличном отношении к национальным культурам и традициям, в принесении всего в жертву идее создания «мирового государства» и объявлении человека «гражданином мира» [8, с. 92]. Экономической основой космополитизма является интернационализация экономических интересов ведущих монополий, политической — идея глобализации, духовно-религиозной — экуменизм.

Вместе с тем следует говорить о том, что развитие патриотизма не сводится только к воспитанию любви к Отечеству, а оно с этого начинается и предполагает системно-комплексную деятельность всех социальных институтов общества по развитию патриотизма как системы качеств личности.

Библиографический список

1. Большой философский энциклопедический словарь в 2-х т. М.: Советская энциклопедия, 1991. — Т. 2.
2. Волков И. Не быть иностранцами в своем Отечестве // Ориентир. — 1998. — № 3. — С. 7–9.
3. Волкогонов, Д.А. Советский солдат. М.: Воениздат, 1987.
4. Восторгов, И. Русские знамена // Русь православная. — 1997. — № 3.
5. Гегель, Г. Философия права. — Т. 2. — М., 1971. — С. 70.
6. Гончаров, В.Н., Филиппов, В.Н. Философия образования в условиях духовного возрождения России. — Барнаул: БГПУ, 1994.
7. Дьяченко, В.В. Современные проблемы патриотического воспитания учащейся молодежи. — М., 1999. — С. 3.
8. Ерофеев, А. В помощь изучающим политологию. — Новосибирск, 1994. — Вып. 2.
9. Идеологическая работа в Вооруженных Силах СССР. Историко-теоретический очерк / Под ред. А.А. Епишева. — М.: Воениздат, 1983.
10. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — Челябинск, 2000. — С. 9.
11. Ленин, В.И. О национальной гордости великороссов // Полное собрание сочинений. — Изд. 5-е. — Т. 26. — М., 1969.
12. Лутовинов, В.И. В патриотизме молодежи — будущее России. М., 1999. — С. 20.
13. Мамонов, М.В. Патриотизм в переломные моменты истории // Международный форум «Дети — молодежь — общество»: материалы дискуссионного центра / Проблемы воспитания патриота и гражданина в современных условиях. — Челябинск, 2000. — С. 18, 19.
14. Пушкин, А.С. «Рославлев» // Отечественная война и русское общество. Т. 7. — М., 1912. — С. 153.
15. Социальные технологии. Толковый словарь / Под ред. В.Н. Иванова. Белгород: Луч — Центр социальных технологий, 1995.
16. Суколенов, И.В. Теория и практика гражданского образования : Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — М., 2001. — С. 37.
17. Флоровский, Г. О патриотизме праведном и греховном / На путях. Кн. 2. Берлин, 1992. — С. 250.
18. Durkheim, A. Les formes elementaires de la vie religieuse. London. — 1912.

РЯДОВОЙ Александр Геннадьевич, директор.

Статья поступила в редакцию 10.01.08 г.

© А. Г. Рядовой

Книжная полка

ББК 88/О-28

Общая психология [Текст] : учеб. для вузов по направлению 521000 «Психология» и специальностям 020400 «Психология», 022700 «Клиническая психология»: в 7 т. / МГУ им. М. В. Ломоносова; под ред. Б. С. Братуся. — М.: Академия, 2006. — (Университетский учебник по психологии). — ISBN 5-7695-2051-5.

Т. 3 : Память / В. В. Нуркова. - 2006. - 318 с. : рис., табл. — Имен. указ.: с. 292-296. — Библиогр.: с. 306-314. — Библиогр. в конце разд. — ISBN 5-7695-2420-0.

Третий том многотомного университетского учебника по общей психологии, подготовленного коллективом сотрудников кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, посвящен психологии памяти.

Память рассматривается как психический процесс, пронизывающий все стороны жизнедеятельности человека. Описываются закономерности формирования памяти как высшей, культурно-опосредствованной психической функции; излагаются современные представления о многоуровневом строении памяти; обсуждаются вопросы физиологических механизмов, лежащих в основе запечатления, хранения и извлечения информации. Представлены также новые данные об особой форме памяти — автобиографической.

Для студентов вузов, обучающихся по психологическим специальностям. Книга может быть полезна всем желающим самостоятельно и углубленно изучать основы психологической науки.

О СТРУКТУРНЫХ БЛОКАХ, КОМПОНЕНТАХ И УРОВНЯХ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ

На основании проведенных исследований автор выделяет два структурных блока познавательной самостоятельности и рассматривает их состав. В статье также характеризуются четыре уровня сформированности познавательной самостоятельности обучаемых (воспроизводящая, реконструктивно-вариативная, частично-поисковая и творческая).

Главной целью образования на современном этапе становится не простая совокупность знаний, умений и навыков, сообщаемых, передаваемых обучаемым, а формирование у них умений самостоятельно добывать, анализировать и рационально использовать информацию, эффективно жить и работать в быстро меняющемся мире.

Педагог является главным действующим лицом воспитательно-образовательного процесса. Для того чтобы сегодня этот процесс стал результативным, требуется переориентация деятельности педагога на новые педагогические ценности. Это высвечивает одну из основных дидактических проблем современного образования: как формировать, развивать и активизировать познавательную самостоятельность обучающихся?

Для педагога, занимающегося формированием познавательной самостоятельности и развитием творческого потенциала обучающихся, важно не только владеть соответствующими формами, методами и приемами учебной работы, но и обладать определенным багажом теоретических знаний об этом важном качестве личности обучаемого.

С целью более детального изучения мы подвергли тщательному анализу понятие «познавательная самостоятельность» и выделили в нем основные структурные блоки и компоненты. Подобное выделение частей в столь сложном понятии, каковым является познавательная самостоятельность, может позволить, по нашему мнению, более результативно строить воспитательно-образовательный процесс, направленный на формирование и развитие этого важнейшего качества личности обучаемого. Также в ходе исследования нами был рассмотрен вопрос о выделении уровней сформированности познавательной самостоятельности обучаемых.

В отечественной дидактике вопрос о сущности познавательной самостоятельности обучающихся до сих пор не получил однозначного и общепризнанного решения. Например, под самостоятельностью в познании можно понимать качество личности, выраженное в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными

силами. Или же это совокупность умений, таких, как применение полученных знаний на практике, работа над самообразованием, отстаивание убеждений, проявление инициативы, активности и т. п. [2, 3, 4].

Принимая во внимание различные точки зрения на сущность и структуру познавательной самостоятельности, мы пришли к выводу, что понятие «познавательная самостоятельность» необходимо рассматривать в двух аспектах:

- как качество личности, отражающее отношение (стремление, желание) человека к познанию, процессу познавательной деятельности, ее результатам и условиям осуществления, а также его возможности (знания, умения, способности, воля) осуществлять познавательную деятельность в относительной независимости от внешнего влияния;

- как характеристику деятельности, проявляющуюся в самоуправлении человеком процессом своей познавательной деятельности (от постановки цели до оценки результата) на разных уровнях ее осуществления (от воспроизведения до творчества) [1].

Разграничивая внешнюю и внутреннюю стороны проявления познавательной самостоятельности, мы представили ее структуру двумя блоками: личностным и деятельностным.

В личностный блок мы включили три компонента.

1. Мотивационный компонент, включающий познавательные, социальные и ситуативные мотивы. В качестве ведущих мотивов мы выделили познавательные мотивы, которые классифицируются нами в зависимости от направленности учебно-познавательной деятельности:

- а) широкий учебный мотив, направленный в первую очередь на усвоение знаний;
- б) учебно-познавательный мотив, направленный на усвоение способов познавательной деятельности;
- в) мотив самообразования, направленный на совершенствование этих способов.

2. Содержательно-операционный компонент познавательной самостоятельности обучаемых включает в себя систему ведущих знаний и способов деятельности, характерных для школьного периода обучения. Операционная сторона познавательной само-

стоятельности старших обучаемых включает три группы умений: интеллектуальные, общие учебные и специальные.

Ведущим интеллектуальным умением является умение выделять главное. К общим учебным умениям относятся: умения планирования (ставить цель и определять задачи деятельности, определять этапы, распределять время на их осуществление, отбирать пути и средства достижения поставленных целей) и самоконтроля (контроль результатов и процесса учебно-познавательной деятельности). Специальные умения определяются по профилю обучения.

3. Волевой компонент познавательной самостоятельности обучаемых представляет собой готовность к совершению волевых усилий и её реализацию в познавательной деятельности обучаемого.

Взаимосвязь рассмотренных компонентов познавательной самостоятельности отчетливо обнаруживается в учебно-познавательной деятельности обучаемого.

Мотивационный компонент побуждает обучаемого к овладению знаниями и способами познавательной деятельности и стимулирует волевые усилия по преодолению возникающих познавательных затруднений.

Содержательно-операционный компонент является основой для формирования стремления к усвоению способов познавательной деятельности.

Волевой компонент направлен на завершение учебно-познавательной деятельности, что обеспечивает усвоение знаний и умений, стимулирует развитие познавательных мотивов, а это в свою очередь, повышает готовность к совершению волевых усилий в познании.

Каждый компонент выполняет определенную функцию в познавательной деятельности обучаемых:

- мотивационный — побуждает к ней;
- содержательно-операционный — создаёт базу для её осуществления;
- волевой — обеспечивает её завершение.

Цели обучения должны быть связаны с формированием разносторонне развитой личности, способной совершенствоваться в том случае, если усвоение знаний, формирование умений, навыков будет требовать от обучающегося самостоятельного поиска, творческого подхода к решению задач, поставленных процессом обучения. Мы считаем, что формирование познавательной самостоятельности обучающихся возможно при оптимальном сочетании научности преподавания и доступности учения, единстве мотивационного, содержательно-операционного и волевого компонентов.

При выделении структуры деятельностного блока познавательной самостоятельности мы исходили, из того, что внешняя сторона познавательной самостоятельности проявляется в познавательной деятельности на всех этапах ее осуществления, а также из положения теории педагогической квалитметрии о том, что любое качество личности имеет множество мер (уровней) проявления. Исходя из этого в данный блок мы включили три компонента: наличие, этапы и уровни познавательной самостоятельности.

Таким образом, деятельностный блок познавательной самостоятельности представлен нами следующими компонентами:

- а) наличие познавательной самостоятельности (имеется, отсутствует);
- б) этапы самостоятельной познавательной деятельности (информационно-аналитический, проективный, исполнительский, рефлексивный);

в) уровни познавательной самостоятельности (воспроизводящая, реконструктивно-вариативная, частично-поисковая и творческая самостоятельность).

Подводя итог сказанному выше, соединяя в единое целое структурные блоки и компоненты познавательной самостоятельности, данное понятие мы рассматриваем, как качество личности, проявляющееся у обучающихся в потребности и умении приобретать новые знания из различных источников, путем обобщения раскрывать сущность новых понятий, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствовать их и творчески применять для решения разнообразных проблем.

Очевидно, что познавательная самостоятельность может носить как воспроизводящий, так и творческий характер. Формирование этого качества у обучающихся может происходить при получении знаний в готовом виде, так и в процессе самостоятельного поиска. Эти два пути познания предполагают лишь различные ступени познавательной самостоятельности обучающихся. В реальном учебном процессе познавательная самостоятельность в течение одного занятия может проявляться на различных уровнях в зависимости от конкретного содержания учебного материала, цели и методов преподавания.

Мы считаем целесообразным построить преподавание таким образом, чтобы в процессе деятельности обучающихся проявление различных уровней познавательной самостоятельности нашло оптимальное сочетание, приводящее к развитию этого качества личности и переводу его с фиксированных уровней на более высокие уровни. Остановимся более подробно на уровне познавательной самостоятельности как одном из компонентов деятельностного блока.

Под уровнем познавательной самостоятельности мы понимаем совокупность ведущих (опорных) знаний, умений, навыков, способов деятельности, которыми владеет обучающийся, и которые создают возможность их дальнейшего совершенствования.

В психолого-педагогических исследованиях чаще всего выделяются два уровня познавательной самостоятельности: воспроизводящий и творческий (Н. Г. Алексеев, А. Г. Ковалев, Н. В. Кузьмина, Р. А. Нимазов и др.). В отдельных работах педагогов выделяется большее их число (Л. Г. Вяткин, И. Я. Лернер, Н. А. Половникова и др.).

Хотя в реальном учебном процессе, как отмечалось, почти невозможно разделить репродуктивную и продуктивную деятельность, анализ показывает, что соответствующие уровни познавательной самостоятельности можно рассматривать отдельно как полюсовые, крайние уровни проявления этого качества личности.

Выделение всего лишь двух уровней познавательной самостоятельности нам кажется недостаточным. К тому же, как показывает наш педагогический опыт, выделение промежуточных уровней необходимо и для практики формирования познавательной самостоятельности. Это позволяет преподавателю с одной стороны более тщательно подбирать вопросы и задания для практических занятий, а с другой — более точно оценивать уровень сформированности познавательной самостоятельности, так как в реальном учебном процессе это качество личности обучающегося совершенствуется, развивается.

В связи с этим мы считаем целесообразным ведение еще двух промежуточных уровней познавательной самостоятельности. Установление четырех уровней познавательной самостоятельности нам пред-

ставляется оптимальным решением, отвечающим состоянию развития современной педагогической науки и практики обучения.

С учетом анализа исследований педагогов (С. И. Архангельский, Л. Г. Вяткин и др.) в качестве критериев, характеризующих уровни познавательной самостоятельности, мы выделили основные ступени усвоения обучающимися ведущих понятий, законов, теорий, разные степени овладения ими логическими операциями и способами познавательной деятельности и т. д.

Таким образом, на основе теоретического анализа, исходя из собственного педагогического опыта и сочетания различных ступеней знаний и степеней овладения обучающимися способов познавательной деятельности, нами были выделены четыре уровня познавательной самостоятельности.

Первый уровень — воспроизводящая самостоятельность — характеризуется тем, что обучающийся имеет опорные знания по предмету, соответствующие низкой ступени усвоения, когда учащиеся свидетельствуют, что раньше эти знания получали, но воспроизвести самостоятельно их не могли. Знания обучающегося на этом уровне ограничены наиболее общими представлениями об объекте изучения, наиболее общими чертами его облика. На этом уровне обучаемые неустойчиво владеют простейшими актами познавательной деятельности: анализа, сравнения, сопоставления, механически используют усвоенные знания и приемы познавательных действий в выполнении упражнений по образцу, испытывают затруднения при переносе знаний и действий в аналогичные условия с изменением 1 — 2-х параметров. Этот уровень характеризуется отсутствием у обучающегося умений владеть более сложными формами мыслительных операций: абстрагирования, обобщения и др.

Второй уровень — реконструктивно-вариативная самостоятельность — характеризуется наличием у обучающегося опорных знаний, которые он может воспроизвести с помощью наводящих вопросов; умением переноса усвоенных знаний и способов деятельности в ситуации с изменением 2 — 3-х параметров. Знания на этом уровне предполагают овладение основными понятиями, правилами, законами предмета настолько, что оно позволяет школьнику или студенту осуществлять словесное описание явлений, фактов, получаемых опытным путем, анализировать различные действия на основе применения усвоенных правил и законов. Этот уровень познавательной самостоятельности предполагает овладение обучающимися простейшими мыслительными операциями: анализа, синтеза, сравнения и частично другими.

Третий уровень — частично-поисковая самостоятельность — характеризуется наличием опорных знаний по предмету, которые учащийся может воспроизвести самостоятельно, «без подсказок». Знания обучающегося на этом уровне позволяют ему оперировать фактами, получаемых путем логических рассуждений, применять усвоенную информацию для решения задач и получения субъективно новой информации. Познавательная самостоятельность данного уровня характеризуется тем, что обучаемый может произвести расчленение сложного целого на части, выделение свойств, связей, отношений частей, глав-

ных и второстепенных признаков предметов и явлений, может систематизировать факты на основе установленных связей, но испытывает затруднения при раскрытии сущности новых понятий путем абстрагирования, обобщения, при использовании усвоенных знаний и навыков в совершенно новых ситуациях.

Четвертый уровень — творческая самостоятельность — характеризуется наличием более широкого и углубленного круга опорных знаний по предмету, которые обучаемый может самостоятельно актуализировать; умением найти новый подход в решении задачи и осуществить его. Этот уровень предполагает способность трансформировать исходные сведения настолько, что ему становятся посильны задачи любого класса. Деятельность обучающегося на этом уровне приобретает поисковый характер [1, с. 24 — 25].

Приведенные четыре уровня познавательной самостоятельности, по существу, составляют иерархию уровней: каждый последующий уровень включает в себя черты предшествующего и имеет особые черты, отличающие его от предшествующего уровня. По мере продвижения обучающегося по этой «иерархической» лестнице доля участия преподавателя в совместной деятельности с обучаемым должна постепенно убывать до минимальной на четвертом уровне.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования мы дали определение познавательной самостоятельности как качества личности обучающегося, выделили два ее структурных блока (личностный и деятельностный). Выделение четырех уровней сформированности познавательной самостоятельности позволит, по нашему мнению, придать процессу формирования этого качества более технологичный характер.

Выражаем надежду на то, что результаты нашего исследования будут интересны тем преподавателям вузов, ссузов и школ, которые в своей деятельности реализуют цель формирования познавательной самостоятельности и творческого развития личности обучающегося.

Библиографический список

1. Петунин, О. В. Формирование познавательной самостоятельности старших обучаемых в процессе углубленного изучения предметов естественнонаучного цикла: монография / О. В. Петунин. - Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. — 124 с.
2. Половникова, Н. А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении: дис. ... докт. пед. наук / Н. А. Половникова. — Казань, 1976. - 483 с.
3. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. — М. : Педагогика, 1982. — 208 с.
4. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособ. для студ. пед. институтов / Г. И. Щукина. — М. : Просвещение, 1979. — 160 с.

ПЕТУНИН Олег Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, лауреат премии Президента РФ.

Статья поступила в редакцию 06.02.08 г.

© О. В. Петунин

ПАСПОРТ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ЕГО МЕТОДИЧЕСКОЙ АДЕКВАТНОСТИ

На основании анализа моделей паспортов, представленных в педагогической литературе, определены функции и принципы составления паспорта дидактического материала, выделены этапы паспортизации, описаны виды паспортов по объекту и адресату паспортизации, функции и форме презентации.

Одной из предпосылок успешной организации учебного процесса является отбор дидактического материала, обладающего высоким педагогическим и методическим потенциалом. Однако процесс его накопления и систематизации, как правило, достаточно длителен: создание подборки учебных материалов с разным методическим назначением занимает не один год, являясь подчас серьезным препятствием эффективной работы начинающего учителя. Во многом решить проблему оптимизации поиска дидактического материала помогает его паспорт.

Под паспортом дидактического материала понимается совокупность характеристик явления, используемого в качестве объекта изучения, которые влияют на успешность его усвоения определенной группой обучаемых.

Использование паспорта в практике современной школы представляется перспективным. Паспорт может выступать одновременно носителем методической информации и инструментом педагогического управления учебным процессом, поскольку способен выполнять следующие функции: 1) *оценочную* (оценка соответствия выбранного средства обучения методическому запросу учителя); 2) *организующую* (регламентация введения материала в учебный процесс); 3) *прогнозирующую* (возможность с определенной долей точности предсказывать результаты использования дидактического материала в процессе обучения).

Как показывает анализ моделей паспортов, представленных в практике преподавания русского языка (как родного и как иностранного), работа по составлению паспорта дидактического материала состоит из трех этапов.

На первом этапе определяется объект паспортизации — явление, выступающее в качестве потенциального дидактического материала.

На втором этапе работы формулируется методический запрос, обусловленный необходимостью решения конкретной задачи, например: установление соответствия текста лингвосоционической норме или оценка его учебной трудности. Здесь же выделяются параметры паспортизации (совокупность признаков и особенностей объекта паспортизации, которые делают возможным или ограничивают его применение), а также определяется структура будущего паспорта.

И, наконец, на третьем этапе производится отбор соответствующего материала из учебно-методи-

ческой, справочной или художественной литературы и устанавливается его соответствие параметрам.

Выделив этапы паспортизации, общие для всех паспортов, рассмотрим основания, по которым они различаются.

По объекту паспортизации выделяются паспорта: а) языковых единиц (лингвострановедческий [3], лексический [4]; б) текста (лингвосоционический паспорт [5], паспорт диктанта [2, 6], паспорт текста, используемого в качестве дидактического материала для упражнений [1]).

По адресату паспорт может быть отнесен к учебным или методическим. Учебный паспорт ориентирован прежде всего на формирование профессиональных умений начинающего словесника.

Например, работая над паспортом диктанта по методике Т. А. Остриковой [6], студент приучается составлять квалифицированное, добротное описание текста по стилю, жанру, типу речи; учится определять программную тематику диктанта, характер примеров и атрибутировать текст, оценивать его орфографическую и пунктуационную насыщенность, степень адаптации и учебной деформации. Паспорт Е. В. Бедриной [1] предусматривает развитие умения формулировать дидактические цели к заданиям и упражнениям по отобранному дидактическому материалу с учетом возраста и уровня подготовки школьников.

В то же время обучающая функция таких паспортов не может быть приписана, например, лингвосоционическому паспорту Л. М. Комиссаровой [5] в силу использования в нем достаточно сложной системы атрибуции текстов, посильной скорее для узких специалистов. Функция паспортов такого типа скорее чисто методическая. Тем не менее мы признаем всю условность такого деления, поскольку любая модель паспорта может выступать одновременно и как упражнение в характеристике методического потенциала дидактического материала, и как готовый методический продукт.

По форме паспорта представлены перечнями признаков паспортизируемого материала в виде текстовой записи либо в табличной форме (для таких паспортов авторами вводятся наименования-синонимы: *паспорт-карта*, *план-карта*). В качестве примера приводим фрагмент паспорта контрольного диктанта, предложенного Т. А. Остриковой [6] (табл. 1).

Анализ существующих моделей паспорта показывает, что паспортизация учебного материала возможна

Паспорт контрольного диктанта (Т. А. Острикова)

Таблица 1

Паспорт-шпаргалка (необходимые сведения обобщите, недостающие впишите)	
Основания описания	Признаки — основные и дополнительные
I. Общие признаки ДМ (дидактического материала. — А.К.)	
Характер примеров	А) ДМ текстовый; Б) нетекстовый — словный, словосочетательный, фразовый, смешанный, иной.
Атрибуты	А) ДМ атрибутированный: автор ..., источник - ...; Б) не требующий атрибутирования; В) намеренно не атрибутирован

на всех уровнях образования, как на отдельном этапе процесса обучения, так и в целой его системе. Это определяет разнообразие паспортов, используемых в учебном процессе. Однако уже на данном этапе возможно вывести принципы составления паспорта дидактического материала:

- унифицированная структура;
- универсальность модели паспорта (наличие набора признаков, свойственных обширной совокупности текстов);
- достоверность (наличие в структуре паспорта наиболее значимых параметров, которые с максимальной точностью определяли бы методическую адекватность дидактического материала);
- обеспечение рационального отбора и внедрения дидактического материала в учебный процесс;
- способность сократить время подбора материала, соответствующего запросу учителя.

Надеемся, что в перспективе нами будет представлен развернутый паспорт дидактического материала, отражающий основные его педагогические и методические особенности, способный выступать в качестве инструмента управления учебным процессом.

Библиографический список

1. Бедрина, Е.В. Душеполезное чтение как дидактический материал для уроков русского языка в общеобразовательной школе (опыт проведения практических занятий по методике русского

языка со студентами-филологами). — Электронный ресурс // Режим доступа свободный: <http://www.samara.orthodoxy.ru/Hristian/Bedrina.html>. — Загл. с экрана. — Яз. рус.

2. Булохов, В.Я. Сто разновидностей диктанта / В.Я. Булохов; Краснояр. гос. ун-т. — Красноярск, 1994. — 72 с.

3. Воскресенская, Л.Б. Лингвострановедческая паспортизация ключевых слов: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Л.Б. Воскресенская. — М., 1981. — 21 с.

4. Воскресенская, Л.Б. Лингвострановедческий паспорт слова / Л.Б. Воскресенская // Рус. язык за рубежом. — 1981. — № 2. — С. 79-84.

5. Комисарова, Л.М. Лингвосоционическая паспортизация дидактического материала в обучении русскому языку // Русский язык и культура речи как дисциплина государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: опыт, проблемы, перспективы. — Электронный ресурс // Режим доступа свободный: <http://www.auditorium.ru/conf/conf25>. — Загл. с экрана. — Яз. рус.

6. Острикова, Т.А. Паспортизация контрольного диктанта / Т.А. Острикова; Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова. — Абакан, 2003. — 24 с.

КОРОЛЕНКО Анжела Юрьевна, преподаватель кафедры русского языка и литературы Канского педагогического колледжа, аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Красноярского государственного педагогического университета.

Статья поступила в редакцию 18.02.08 г.

© А. Ю. Короленко

Книжная полка

ББК 88/О-28

Общая психология [Текст] : учеб. для вузов по направлению 521000 «Психология» и специальностям 020400 «Психология», 022700 «Клиническая психология»: в 7 т. / МГУ им. М. В. Ломоносова; под ред. Б. С. Братуся. — М.: Академия, 2006. — (Университетский учебник по психологии). — ISBN 5-7695-2051-5.

Т. 4 : Внимание / М. В. Фаликман. — 2006. — 476 с. : рис. — Имен. указ.: с. 439–442. — Предм. указ.: с. 443–449. — Библиогр.: с. 450–469. — ISBN 5-7695-2521-5.

Четвертый том многотомного университетского учебника по общей психологии, подготовленного коллективом сотрудников кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, посвящен психологии внимания.

В нем излагаются классические подходы и современное состояние психологии внимания, ставятся проблемы соотношения внимания и сознания, внимания и деятельности человека. Рассматривается развитие внимания на протяжении всей жизни человека и методы диагностики внимания. Отличительная особенность книги — междисциплинарный подход к вниманию, насыщенность данными экспериментально-психологических и нейрофизиологических исследований последних лет.

Для студентов вузов, обучающихся по психологическим специальностям, а также для специалистов в области психологии познавательных процессов и для всех, кому интересна данная проблематика.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ ОФИЦЕРА

В статье рассматривается проблема развития военно-профессиональных качеств курсантов высшего военно-учебного заведения. Проведен обзор современных педагогических технологий, которые в настоящее время внедряются в учебно-воспитательный процесс Омского танкового инженерного института. Проведен сравнительный анализ результатов подготовки и защиты выпускных квалификационных работ, а также отзывов командиров воинских частей на выпускников вуза. Теоретически обоснована и подтверждена результатами педагогической деятельности эффективность предложенных педагогических технологий в учебном процессе Омского танкового инженерного института.

Современная педагогическая наука большое внимание уделяет такому направлению совершенствования образовательного процесса в учебных заведениях различного типа, как инновации, являющиеся одним из условий повышения качества подготовки специалистов и роста педагогического мастерства преподавательского состава. Инновационные идеи, посвященные разработке новых методов, приемов и форм обучения и воспитания, широко распространены не только в гражданских, но и в военных вузах.

В общем случае инновация — это результат творческой деятельности, направленной на разработку новых методов, технологий, внедрение новых организационных форм деятельности и т.п. [1].

С точки зрения С. М. Вишняковой, В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко и др., инновация в образовании — это введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания; в организацию совместной деятельности преподавателей и обучающихся; изменения в стиле мышления [2, 3]. Инновационная деятельность преподавателя представляет собой его включение в деятельность по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств в практике обучения и воспитания обучающихся, создание в образовательном учреждении определенной инновационной среды [4].

В науке под педагогической инновацией понимается нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющее целью повышение его эффективности.

В. А. Сластенин и др. [5] выделяют следующие обстоятельства, определяющие необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методо-

логии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, расширение их содержания требуют постоянного поиска организационных форм, технологий обучения.

В-третьих, демократизация образования привела к изменению характера отношения преподавателей к использованию приемов и способов педагогической деятельности и к созданию условий для внедрения инновационных идей в учебно-воспитательный процесс.

В-четвертых, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, приводит к реальной конкуренции на рынке образовательных услуг, что, в свою очередь, вынуждает вузы изыскивать новые подходы к совершенствованию образовательного процесса.

А. М. Герасимов и И. П. Логинов утверждают, что внедрение инноваций в образовательный процесс предметно проявляется в моделировании профессиональной деятельности, в развитии профессиональных способностей обучающихся в интерактивной форме и в совершенствовании качества учебно-воспитательного процесса [6]. Они также полагают, что инновационный подход к обучению необходимо рассматривать «как системную обоснованную педагогическую деятельность по приведению модели обучения в соответствие не только с реалиями социальной и профессиональной практики, но и с направленностью и динамикой их развития» [6].

К основным этапам инновационного обучения профессии относят:

— уяснение будущим специалистом модели своей деятельности;

— развитие опыта профессиональной самореализации;

— подготовку к выполнению задач повседневной и экстремальной деятельности [6].

С. Я. Батышев разделяет инновационные идеи по степени новизны:

— обновление, предполагающее замену ранее освоенного способа деятельности принципиально новым;

— дополнение, предусматривающее добавление нового элемента к прежнему способу деятельности;

— совершенствование, заключающееся в повышении уровня мастерства в применении различных способов деятельности [7].

Учитывая некоторый консерватизм в деятельности военных вузов и жесткую иерархию их построения, инновационные идеи в военном образовании первоначально должны воплощаться в виде совершенствования существующих форм и методов обучения, затем их дополнения и лишь только после получения положительных результатов можно переходить к широкому внедрению новых методов и форм [8].

В военных вузах накоплен достаточно большой опыт внедрения в учебно-воспитательный процесс инновационных методов и форм обучения.

С успехом используются такие формы, как использование возможностей музея института для активизации познавательной деятельности курсантов и их эстетического воспитания; применение компьютерных классов института в целях организации и проведения занятий; внедрена система подготовки курсантов к воспитательной деятельности в войсках путем проведения на младших курсах и в ТБОУПе мероприятий направленных на повышение воинской дисциплины.

В вузах активно внедряются следующие инновационные формы обучения и воспитания курсантов, способствующие развитию качеств офицера:

а) изучение курсантами новых образцов военной техники, поступающей на вооружение Российской армии, их тактико-технических характеристик, возможностей, принципов работы и особенностей функционирования на предприятиях промышленности МО РФ и в вузе, используя электронные учебники (компьютерные технологии);

б) выполнение выпускных квалификационных работ наиболее подготовленными курсантами в научно-исследовательских организациях Министерства обороны РФ;

в) участие курсантов в войсковых (специальных) учениях, проводящихся в том регионе, где расположен военный вуз;

г) использование коллективных способов обучения при проведении ремонтной практики, обслуживания вооружения и военной техники и других видов занятий с курсантами различных курсов.

Изучение курсантами новых образцов ВВТ на предприятиях промышленности проводится по согласованию с директором предприятия. Занятия организуются в ходе ремонтной практики, непосредственно в цехах с привлечением конструкторов. Серии занятий по отдельному образцу военной техники предусматривает подготовка преподавателей военного вуза, проводящих данное занятие (два человека на группу курсантов из 10 — 12 человек), на предприятии, в течение которой офицеры детально знакомятся с принципами функционирования образца ВВТ, особенностями его работы в различных режимах, структурными и функциональными схемами основных блоков, уясняют порядок эксплуатации, обслуживания и ремонта, разрабатывают планы проведения занятия и методические пособия к ним.

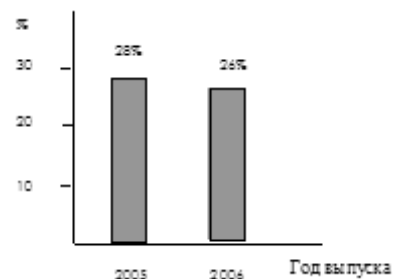


Рис. 1. Количество отрицательных отзывов на выпускников по вопросу их ознакомления с новыми и перспективными образцами военной техники

Занятия с курсантами по каждому новому образцу военной техники проводятся по следующей схеме: 2 часа — ознакомительная лекция представителя конструкторского бюро, на которой до курсантов доводятся основные тактико-технические характеристики образца ВВТ; 4 часа — практические занятия, на которых специалисты предприятия и преподаватели поясняют курсантам особенности: эксплуатации; организации ее технического обслуживания и текущего ремонта; 2 часа — практическое занятие по устройству образца; 4 часа — демонстрация возможностей на испытательном полигоне. После проведения занятий курсанты сдают зачет, результаты которого отражаются в специальных книжках формирования военно-профессиональных навыков.

Необходимость использования таких форм профессионального становления будущих офицеров вызвана, в первую очередь, происходящей в настоящее время модернизацией вооружения и военной техники, находящейся в войсках. В результате курсант, изучая в военном вузе один образец военной техники, по прибытии в войска может принять под командование совершенно другой модернизированный образец, иногда значительно отличающийся от прототипа, изучение которого в вузе не проводилось. В итоге командиры частей предъявляют претензии к качеству подготовки офицера в военном вузе. Использование возможностей предприятий военной промышленности в интересах военно-профессиональной подготовки курсантов значительно снизило количество отрицательных отзывов на выпускников по вопросу их ознакомления с новыми и перспективными образцами военной техники (рис. 1).

Изучение новых перспективных образцов военной техники на предприятиях промышленности также во многом способствует развитию мотивации у курсантов к освоению военной специальности. По мнению большинства курсантов, прошедших такой курс обучения, подобные занятия «позволяют уяснить перспективы развития военной техники на ближайший период и определить для себя приоритеты в профессиональном становлении — 49 %», «помогают в написании выпускной квалификационной работы — 27 %», «позволяют оценить уровень своей военно-профессиональной подготовки — 13 %», «нацеливают на необходимость совершенствования своих военно-профессиональных знаний, умений и навыков в течение всего периода службы в армии — 11 %».

Использование компьютерных технологий в профессиональном становлении будущих офицеров, с нашей точки зрения, в первую очередь связано с необходимостью изучения курсантами новых или модернизированных образцов вооружения и военной техники, не поступающих в настоящее время в военные вузы, однако имеющихся в войсках. В то же время не вызывает сомнения и тот факт, что компьютер-

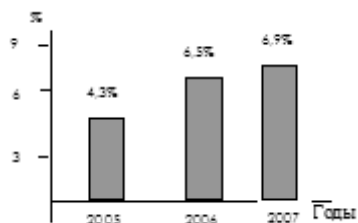


Рис. 2. Количество курсантов, выполняющих выпускные квалификационные работы в НИИ МО РФ

ные технологии позволяют интенсифицировать процесс профессиональной подготовки военных специалистов. Как справедливо отмечают многие исследователи (А. Л. Денисова, Л. Х. Зайнутдинова, Р. И. Круподеров, Г. А. Кручинина, И. И. Мархель, Д. Ш. Матрос, Е. И. Машбиц, С. В. Панюкова, Е. С. Полат, И. В. Роберт, А. В. Соловов, Н. Ф. Талызина, О. К. Филатов и др.), новые информационные технологии дали возможность выполнять компьютерным средствам обучения ряд дидактических функций: немедленно оценивать каждый ответ курсанта на заданный ему вопрос; выявлять возможные ошибки и определять их источники; регулировать уровень сложности заданий, выдаваемых курсантам; индивидуализировать обучение применительно к способностям, интересам, темпу работы и уровню подготовки отдельного курсанта; способствовать закреплению знаний, получаемых курсантами на лекциях, групповых занятиях, упражнениях, лабораторных и практических занятиях; формировать у курсантов необходимые практические навыки и умения; способствовать развитию у курсантов исследовательских навыков и умений.

С точки зрения С. Пейперта, компьютер — это инструмент, с помощью которого обучение может стать более интересным, быстрым и простым, если в его основе будет лежать оперирование моделями реального мира [9]. Именно поэтому одним из путей решения проблемы, связанной с необходимостью своевременной модернизации и повышения эффективности учебно-материальной базы военного вуза, является применение информационно-исследовательских компьютерных средств. Такие дидактические средства в настоящее время используют принципы виртуальной реальности и основываются на новых компьютерных технологиях. В этом случае компьютер становится мощным многофункциональным инструментом, способным заменить дорогостоящее, устаревшее, часто выходящее из строя лабораторное оборудование и военную технику. Применение таких компьютерных средств способствует внедрению в практику профессионального становления будущих офицеров проблемных методов, обеспечивающих не только повышение качества образования, но и развитие исследовательских навыков у курсантов.

Выполнение выпускных квалификационных работ в НИО Министерства обороны РФ проводится наиболее подготовленными курсантами (рис. 2).

Основной целью такой формы профессионального становления является перспективная подготовка научных кадров, так как курсанты, проявившие себя с лучшей стороны в процессе работы над дипломным проектом (работой) в научно-исследовательском институте, рассматриваются кандидатами на должности младших научных сотрудников в НИИ МО РФ.

Курсанту назначаются два руководителя выпускной квалификационной работы: преподаватель военного вуза и научный сотрудник НИИ. На время выполнения выпускной квалификационной работы кур-

сант прикрепляется к одному из научно-исследовательских отделов, в котором работает второй руководитель дипломной работы (проекта). Заслушивание курсанта по итогам проделанной работы производится как в научно-исследовательском учреждении (отделе), так и на кафедре. Перечисленные особенности организации дипломного проектирования для данной категории курсантов позволяют им быстрее адаптироваться к специфике деятельности научных организаций и продемонстрировать умение организовывать свою работу таким образом, чтобы достигнуть запланированных научных результатов.

Важными условиями своего профессионального становления при выполнении выпускной квалификационной работы в научно-исследовательских учреждениях Министерства обороны РФ курсанты считают: разработку дипломной работы (проекта) в рамках выполняемой в отделе научно-исследовательской или опытно-конструкторской работы, что значительно повышает статус проведенного исследования; получение возможности проводить эксперименты на современном научном оборудовании; заинтересованность сотрудников научно-исследовательской организации в результатах работы курсанта; возможность представить свои наработки на обсуждение научного коллектива и получить квалифицированные советы по определению направления дальнейшей научной работы; предоставление курсанту большей самостоятельности в выборе направлений научной работы и реализации полученного задания; получение доступа к современным научным разработкам в области получаемой военной специальности.

Сравнительный анализ результатов защиты выпускных квалификационных работ за последние 2 года курсантами вуза, имеющими средний балл от 4 до 5 и выполняющими эти работы в НИИ МО РФ и в военном вузе, представлены в табл. 1.

Результаты защиты дипломных проектов (работ) курсантами, выполнявшими их в НИИ МО РФ, при прочих равных условиях превышают результаты курсантов, выполнявших работы в военном вузе, что, на наш взгляд, объясняется следующими причинами:

- а) возрастанием мотивации к качественному освоению военной специальности у курсантов, получивших практику работы в научно-исследовательском учреждении;
- б) повышением ответственности курсантов за результаты своей выпускной квалификационной работы (особенно, если она является частью научно-исследовательской работы, выполняемой научным учреждением);
- в) совершенствованием навыков проведения научных исследований на современном оборудовании, что придает полученным результатам большую достоверность;
- г) осознанием важности полученных в результате выполнения выпускной квалификационной работы результатов для развития военной науки, обусловленным знанием курсантом целей и места своей работы в общих целях и результатах отдела (лаборатории) научного учреждения;
- д) совершенствованием навыков выступления с результатами работы перед научной общественностью, аргументированных ответов на вопросы и отстаивания своих выводов.

Участие курсантов в войсковых (специальных) учениях является одной из самых эффективных форм их профессионального становления. Мы можем выделить следующие основные условия успешного профессионального становления будущих офицеров

**Сравнительный анализ
результатов защиты выпускных квалификационных работ**

Таблица 1

Годы выпуска	Оценки за защиту выпускных квалификационных работ, %					
	отлично		хорошо		удовлетворительно	
	вуз	НИИ	вуз	НИИ	вуз	НИИ
2006	52	100	38	-	10	-
2007	52	60	38	40	10	-

в процессе их участия в войсковых (специальных) учениях:

а) предварительная подготовка курсантов, принимающих участие в учениях, заключающаяся в организации дополнительных занятий по изучению целей, задач и предполагаемых результатов учений; в проведении тренажеров на военной технике; в организации морально-психологической подготовки курсантов к предстоящей работе;

б) подбор экипажей, отделений и групп с учетом психологической совместимости курсантов и опыта совместной работы на тактико-специальных занятиях и учениях;

в) обеспечение курсантов материальными средствами, необходимыми для организации жизни и быта в районе учений, в полном объеме;

г) проведение всех необходимых видов технического обслуживания на военной технике, привлекаемой к учениям;

д) предоставление курсантам большей самостоятельности в процессе подготовки к учениям и непосредственно на учениях.

По мнению курсантов, принимавших участие в этих учениях, основными положительными моментами их влияния на профессиональное становление будущих офицеров являются:

а) повышение самостоятельности и ответственности;

б) получение таких практических навыков и умений, которые нельзя сформировать в военном вузе и которые определяются, в первую очередь, наличием реальных условий боевой деятельности, не дающих курсанту права на ошибку;

в) осознание курсантом недостаточности военно-профессиональных знаний, умений и навыков и необходимости их дальнейшего совершенствования;

г) ознакомление курсантов с деятельностью войск, реальным состоянием их боеготовности, взаимоотношениями внутри воинских коллективов, основными трудностями профессионального становления молодых офицеров в войсках.

Использование коллективного метода обучения предлагает пути разрешения многих назревших проблем и противоречий современного военного образования, таких как:

— противоречия между мотивацией и стимуляцией процесса обучения. Стимуляция многократно превосходит мотивацию. Коллективная учеба формирует и развивает мотивацию обучаемых в сотрудничестве;

— между пассивно-созерцательными и активно-преобразовательными видами учебной деятельности. Коллективный метод обучения включает каждого курсанта в активную работу на протяжении всего занятия, в сменных парах и экипажах;

— между психологическим комфортом и дискомфортом: коллективные способы обучения создают условия «живого», непринужденного общения;

— между воспитанием и обучением. На обычном занятии взаимовлияние обучаемых пресекается преподавателем («Не разговаривайте!», «Не подсказывайте!»). На занятиях же коллективного обучения все наоборот: беседуйте, поправляйте, оценивайте друг друга!

— между субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями. На классическом занятии всегда действует принцип взаимоотношений (субъект-объект). Если же обучаемый становится ассистентом преподавателя или самостоятельным экзаменатором, то успешно реализуется принцип «субъект-субъект». Коллективные способы обучения всеми своими методиками превращают каждого обучаемого и всю группу в целом в субъекты самообучения [10].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что инновационные формы обучения и воспитания, внедренные в учебный процесс вуза, способствуют повышению качества военно-профессиональной подготовки курсантов.

Библиографический список

1. Булыгин, Ю.Е. Организация социального управления (основные понятия и категории). Словарь-справочник. — М.: «Контур», 1999. — 254 с.
2. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
3. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Академия, 2002. — 576 с.
4. Барабанщиков, А.В., Звягинцев, В.Г. Педагогика высшей военной школы. — М.: ВПА, 1985. — 364 с.
5. Сластенин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. — М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. — 215 с.
6. Герасимов, А.М., Логинов, И.П. Инновационный подход в построении обучения (концептуально-технологический аспект). — М.: АПК и ПРО, 2001. — 64 с.
7. Профессиональная педагогика /Под ред. С.Я. Батышева. — М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. — 904 с.
8. Фокина, В.Н. Инновационная культура преподавателя вуза: теоретическая модель социологического исследования // Инновации в образовании. — 2001. — № 1. — 38-54 с.
9. Пейперт, С. Переворот в сознании. Дети, компьютеры и плодотворные идеи. Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1989. — 224 с.
10. Буланова-Топоркова, М. В., Духавнева, А. В. Педагогические технологии. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей. — М.: «МарТ», 2006. — 333 с.

РОМАШИН Владимир Николаевич, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин.
ИОАНИДИ Анатолий Федорович, начальник группы профессионально-психологического отбора.

Статья поступила в редакцию 24.12.07 г.

© В. Н. Ромашин, А. Ф. Иоаниди

ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ С РАЗЛИЧНЫМИ СТАТУСНО-РОЛЕВЫМИ ПОЗИЦИЯМИ ВО ВНУТРИКОЛЛЕКТИВНЫХ КОММУНИКАЦИЯХ

В статье рассматриваются результаты исследования индивидуально-психологических особенностей обучаемых с различными статусно-ролевыми позициями во внутриколлективных коммуникациях учебной группы.

Найти абсолютно одинаковых людей невозможно. Обучаемые отличаются друг от друга, а значит, отличаются результаты их учебной и служебной деятельности. Влияние индивидуально-психологических особенностей обозначено в поступках и поведении курсантов. Одни и те же методы воспитания и обучения, применяемые к курсантам, могут привести как к положительным, так и не ожидаемым результатам.

Существующие различия индивидуально-психологических особенностей выявлялись у обучаемых различных статусно-ролевых позиций в учебном коллективе — лидеров и аутсайдеров. Именно они представляют группы курсантов активно участвующих во внутриколлективных коммуникациях.

Изучение индивидуально-психологических особенностей курсантов, сводилось к следующим задачам:

1) создать современный психологический портрет обучаемого в военном вузе;

2) выяснить, какие существуют различия индивидуально-психологических особенностей курсантов с разным статусом во внутриколлективных взаимодействиях.

Для решения данной задачи, мы использовали методику модульного социотеста Анцупова [1] и многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16 ФЛО) [2]. Всего было исследовано 15 учебных групп курсантов института (328 человек).

Основные достоинства модульного социотеста Анцупова связаны с реальным оцениванием деятельности и взаимоотношений каждого обучаемого в группе, что позволяет говорить о характере внутриколлективных взаимодействий. С помощью его можно исследовать ряд качественных характеристик обучаемых:

- отношение к обучаемым в группе;
- воспринимаемое отношение сослуживцев к себе;
- профессиональные, нравственные, организаторские и др. качества;
- помощь коллегам, приоритет личных и коллективных целей.

Применение модульной методики совокупной оценки персонала позволяет объективно измерить

внутриколлективные взаимодействия, и роль каждого обучаемого в них.

Социотест имеет модульную структуру, включающую два базовых и комплекс дополнительных шкал.

В стандартных опросных листах обучаемым предлагалось ответить на вопросы четырех модулей:

1) оцените Ваше отношение к каждому члену Вашего коллектива по шкале от -5 до $+5$ баллов (модуль «Мое отношение» — **МО**);

2) оцените, как к Вам, на Ваш взгляд, относится каждый член Вашего коллектива по шкале от -5 до $+5$ баллов (модуль «Мое отношение» — **ОМ**);

3) оцените качество выполнения должностных обязанностей каждым членом Вашего коллектива по шкале от 0 до 10 баллов (модуль «Качество выполнения должностных обязанностей» — **ДО**);

4) оцените нравственные качества каждого члена Вашего коллектива по шкале от 0 до 10 баллов (модуль «Нравственные качества» — **НК**).

В модуле «Мое отношение», обучаемые оценивали их собственное отношение к каждому сослуживцу учебной группы. То есть им предлагалось воссоздать образ конкретного оцениваемого обучаемого, его характер и складывающихся с ним отношений, ситуации совместного взаимодействия, его поведенческие характеристики.

После заполнения модуля «Мое отношение» предлагается оценить отношение к нему каждого из учебной группы по модулю «Отношение ко мне».

При заполнении третьего и четвертого модуля обучаемые оценивают, по шкале от 0 до 10, качество выполнения должностных обязанностей.

Определяя среднее арифметическое всех оценок, выставленных конкретному курсанту сослуживцами, выявляем его ранг в учебной группе по каждому модулю.

Таким образом, обобщая результаты, полученные по каждой шкале, можно оценить положение каждого обучаемого в группе:

$$C = \frac{МО + ОМ + ДО + НК}{4},$$

где C — общий показатель статусно-ролевой позиции обучаемого в группе;

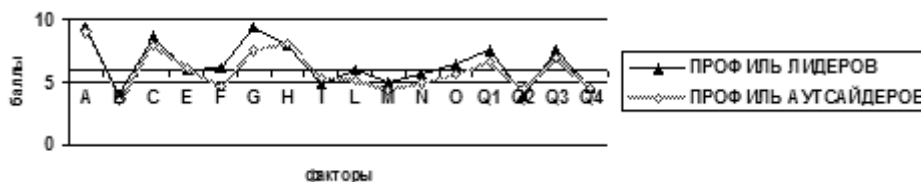


Рис. 1. Личностный профиль обучающегося в военном вузе

МО — средняя оценка курсанта по модулю «Мое отношение»;
 ОМ — средняя оценка курсанта по модулю «Отношение ко мне»;
 ДО — средняя оценка курсанта по модулю «Качество выполнения должностных обязанностей»;
 НК — средняя оценка курсанта по модулю «Нравственные качества».

Индивидуально-психологические особенности курсантов изучались с помощью многофакторной личностной методики Р. Кеттелла (16 ФЛО).

В исследовании использовалась форма С, имеющая 105 вопросов. Форма С используется чаще, когда тестирования ограничено и существует необходимость работы с группой. Исследование в группе позволяет свести к минимуму субъективный фактор, что позволяет увеличить надежность исследования.

Результатом исследования по данной методике является оценка характерологических свойств личности, которая описывается 16-ю фундаментально независимыми факторами. Каждый фактор имеет условное название и предполагает устойчивую связь между отдельными чертами личности. Структура факторов опросника у каждого отдельного человека отражает вероятностную модель индивидуально-психологических свойств его личности. При наложении на групповую модель той выборки, к которой принадлежит данный обучаемый, проявляется индивидуальность его личности. Данное обстоятельство с большой долей вероятности прогнозировать поведение личности в определенных ситуациях.

В исследовании было важно определить, какие черты личности позволяют успешно заниматься деятельностью в коммуникационной среде учебной группы, что будет способствовать развитию и профессиональному становлению обучающегося. В то же время нам необходимо знать, какие черты, наоборот, затрудняют процесс взаимодействия в группе и сдерживают процесс профессионализации.

По средним факторных значений полученных результатов осуществляется построение личностного профиля обучающегося в военном вузе.

Отмечаем, что, прежде всего, нас интересовали курсанты с высокими и низкими статусно-ролевыми позициями в учебной группе. После проведения исследования по методике А. Р. Анцупова такие обучаемые были выделены. Для них были рассчитаны выборочные средние по каждому фактору методики Р. Кеттелла и построены их личностные профили (рис. 1).

Данные, полученные в ходе исследования, позволили нам разработать психологический портрет обучающегося в военном вузе.

Современные обучаемые характеризуются следующими социально-психологическими особенностями:

1. Особенности межличностного взаимодействия (факторы А, F, H): курсанты военного вуза открыты в межличностных контактах, активны и общительны, готовы к вступлению в новые группы, в то же время

они сдержаны и рассудительны в выборе партнеров по общению; они готовы к сотрудничеству, совместной работе, проявляют активность в устранении конфликтов в группе, однако, могут идти на поводу у сослуживца (фактор А — 9,11 баллов); курсанты склонны к озабоченности, беспокойству о будущем, пессимистичны в восприятии действительности, сдержаны в проявлении эмоций (фактор F — 5,45 баллов); они смелы и предприимчивы, готовы к риску, способны принимать самостоятельные, неординарные решения, склонны к авантюризму и проявлению лидерских качеств (фактор H — 7,82 баллов).

2. Коммуникативные свойства (факторы E, Q₂, G, N, L): курсантам военного вуза присущи независимость характера, открытость, прямолинейность, доверчивость, уживчивость и терпимость по отношению к окружающим сослуживцам (фактор L — 4,82 баллов); у них развито чувство долга, ответственности, наблюдается осознанное соблюдение общепринятых моральных норм и правил (фактор G — 8,5 баллов), они зависимы от мнения и требований группы, в экстремальных ситуациях у них могут проявляться лидерские качества; в то же время обучаемые характеризуются настойчивостью, упрямством, своенравием, иногда конфликтностью и агрессивностью, склонны к авторитарному поведению (фактор E — 6,5 баллов); курсанты отличаются низкой самостоятельностью, стремлением учиться и принимать решение коллегиально, ориентированы на социальное одобрение (фактор Q₂ — 4,45 баллов); фактор N — 5,56 баллов указывает на неумение анализировать мотивы сослуживца, возможную недисциплинированность.

3. Эмоциональные особенности (факторы C, O, Q₃, Q₄): курсанты обладают хорошей эмоциональной устойчивостью (фактор C — 8,72 баллов), спокойно и адекватно воспринимают действительность, уверены в себе и своих силах, в экстремальных ситуациях проявляют хладнокровие (фактор O — 5,65 баллов); умеют контролировать свои эмоции и поведение, целенаправленны, в поведении для них характерно уравновешенность, сознательность, уверенность в себе и своих силах (фактор Q₃ — 6,83 баллов); однако курсанты обладают невысоким уровнем мотивации достижения определенной цели в процессе профессионального становления и довольствуются имеющимся (фактор Q₄ — 5,51 баллов).

4. Интеллектуальные особенности (факторы B, M, Q₁): курсанты имеют высокий уровень эрудированности, подвижность и оперативность мышления, они хорошо обучаемы, сообразительны (фактор B — 3,81 баллов); развитое воображение, практичны и реалистичны (фактор M — 4,58 баллов); обучаемые консервативны, устойчивы по отношению к традициям, придают сомнению новые идеи и принципы, склонны к морализации и нравоучениям, проявляют узость интеллектуальных интересов, ориентированы на конкретную деятельность (фактор Q₁ — 6,25 баллов).

5. Самооценка (фактор MD): курсанты адекватны в самооценке, социально нормативны, у них отмечаются эмоционально значимая ответственность пове-

Результаты сравнения индивидуально-психологических особенностей у курсантов с разными статусно-ролевыми позициями в учебной группе

Таблица 1

Факторы	Средние значения индивидуально-психологических особенностей курсантов		Критерий Крамера-Уэлча $T_{эмп}$	Статистические различия
	высокие ролевые позиции	низкие ролевые позиции		
MD	7,53	7,44	0,12	незначимы
A общительность	9,41	8,94	1,54	незначимы
B интеллект	4,06	3,61	0,9	незначимы
C эмоциональная устойчивость	4,65	7,94	1,01	незначимы
E доминантность	6	6,22	0,36	незначимы
F сдержанность	6,18	4,77	2,56	значимы
G моральные качества	9,35	7,55	2,86	значимы
H снороватость	7,88	8,05	0,25	незначимы
I чувствительность	4,88	5,44	0,91	незначимы
L доверчивость	5,94	5,22	1,5	незначимы
M практичность	5	4,33	0,99	незначимы
N наивность	5,71	5	0,97	незначимы
O тревожность	6,35	5,61	0,81	незначимы
Q1 радикализм	7,53	6,65	1,16	незначимы
Q2 зависимость от группы	3,94	4,55	0,97	незначимы
Q3 самоконтроль	7,59	6,94	1,14	незначимы
Q4 эмоциональная напряженность	4,65	4,55	0,19	незначимы

дения, эмоциональная стабильность, самодисциплинированность, им присущи самоконтроль эмоций и поведения, характеризующие зрелость личности.

Для определения достоверности и различий характеристик между выделенными группами мы применили критерий Крамера-Уэлча [3]

$$T_{эмп} = \frac{\sqrt{M \cdot N} \cdot |\bar{X} - \bar{Y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}},$$

где $T_{эмп}$ — эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча;

M, N — объемы выборок x и y ;

\bar{X}, \bar{Y} — выборочные средние, сравниваемых выборок;

D_x, D_y — выборочные дисперсии, сравниваемых выборок.

Данный критерий предназначен для проверки гипотезы о равенстве средних двух выборок. Используя средние значения индивидуально-психологических особенностей курсантов, мы рассчитали по всем факторам (табл. 1) $T_{эмп}$. Полученные значения сравнивали с критическим значением $T_{0,05} = 1,96$. (уровень значимости $\alpha = 0,05$, т.е. достоверность различий характеристик составляет 95 %): если $T_{эмп} \leq 1,96$,

то характеристики сравниваемых выборок совпадают; если $T_{эмп} \leq 1,96$, то характеристики сравниваемых выборок различны (табл. 1).

Таким образом, результаты статического анализа доказали существование значимых различий индивидуально-психологических особенностей курсантов с высоким и низким социально-ролевым статусом в учебной группе по факторам: F (сдержанность-экспрессивность), G (моральные качества).

Действительно, установив наличие достоверно значимых отличий индивидуально-психологических особенностей у курсантов полярных статусно-ролевых позиций в группе, мы приступили к определению личностных качеств, которые влияют на развитие внутриколлективных взаимодействий.

Применявшиеся в исследовании методики Р. Кеттелла (опросник 16 ФЛО) и методика А. Анцупова (модульный социотест) позволили установить достоверную взаимосвязь между индивидуально-психологическими особенностями обучаемых с полярными социально-ролевыми статусами в группе.

На основе сравнительного анализа личностных профилей мы пришли к выводу о том, что развитие внутриколлективных коммуникаций способствуют

курсанты с высокими статусно-ролевыми (социально-ролевой) позициями, и препятствуют курсанты, имеющие низкие статусно-ролевые позиции в учебной группе. То есть мы выявили, что благоразумие, сдержанность в проявлении эмоций (фактор F), высокая нормативность поведения, осознанное соблюдение общепринятых моральных норм, добросовестность и ответственность (фактор G) способствуют развитию внутриколлективных отношений в группе будущих офицеров.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что при развитии внутриколлективных коммуникаций, в учебно-воспитательной среде вуза необходимо корректировать процесс формирования индивидуальных особенностей обучаемых с низкими социально-ролевыми статусами в группе. Мы считаем необходимостью совершенствовать у них качества, оказывающие позитивные влияния на образовательный процесс и непосредственно на внутриколлективные взаимодействия.

Библиографический список

1. Анцупов, А.Р. Социально-психологическая оценка персонала / А.Р. Анцупов, В.В. Ковалев. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. — 303 с.
2. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: — СПб: Речь, 2001. — 104 с
3. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях. М. : МЗ-Пресс, 2004. — С. 46.
4. Воробьев, А.А. Внутриколлективные коммуникации в воспитательном процессе курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2005. — № 2(24). — С. 44 — 46.
5. Маврин, С.А. Целостный процесс воспитания в оценочной деятельности: Монография. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 1995. — 95 с.

ВОРОБЬЁВ Алексей Алексеевич, старший преподаватель кафедры тактики и тактико-специальной подготовки.

Статья поступила в редакцию 01.02.08 г.

© А. А. Воробьев

УДК 37.013.2

Н. Н. СИДОРОВА

Сургутский государственный университет

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ГИМНАЗИИ

Автор показывает этапы работы в педагогическом коллективе гимназии по развитию ключевых, базовых и специальных компетенций современного учителя. В статье представлена программа действий методической службы гимназии и первые результаты работы в данном направлении. Данная статья имеет практическую направленность и может быть использована в работе учебных заведений различного уровня.

Стремительные перемены в социально-экономической жизни требуют социокультурных преобразований, формирования новой концепции развития общества, кардинальных изменений в духовно-психологическом облике людей. Система образования стремится к наиболее полному соответствию изменяющимся социальным потребностям. Модернизация, фундаментализация образования обуславливают принципиально новые требования к качеству современного школьного учителя, который должен стать конкурентоспособным на рынке труда.

Одной из ведущих потребностей человека является его стремление к самоопределению, которое порождает внутреннюю активность личности, ориентирует ее на достижение успешности, самодостаточности. Активизация внутренних установок, преломляющих внешние воздействия, способствует развитию качеств конкурентоспособности.

Современному специалисту необходимо быть адекватным, жизнеспособным, умеющим изменять, радикально перестраивать жизненные условия и себя,

управлять собственной жизнью и собственным развитием.

В этой связи вопросы развития конкурентоспособности учителя нуждаются в целенаправленной деятельности, как самих учителей, так и администрации учебного заведения. На наш взгляд, одним из путей формирования качеств конкурентоспособного учителя в учебном заведении является компетентностный подход. Освоение ключевых, базовых и специальных компетенций учителем даст возможность не только сделать образовательный процесс более результативным, но и сформировать качества конкурентоспособной личности учителя.

Освоение компетентностного подхода и применение его в образовательном процессе является частью реализации программы развития гимназии по теме «Формирование конкурентоспособной личности в элитарном образовательном учреждении (гимназии)» (2005 — 2010 гг.) и рассчитана на реализацию миссии гимназии — «Конкурентоспособный гимназист, учитель, администратор».

Сегодня учителю надо не просто знать ключевые и базовые компетенции, но, главное, уметь применять их в ежедневной деятельности. В современной школе сложились определенные противоречия:

- между требованиями общества подготовить молодых людей к жизни в информационном обществе, сформировать у них ключевые компетенции и качества конкурентоспособной личности и неготовностью педагогов перестраивать свою работу с ЗУНовского подхода к компетентностному.

- между высокой квалификацией педагога-предметника и недостаточными знаниями возрастной психологии ученика XXI века.

На разрешение противоречий направлена разработанная методической службой программа по теме «Методическое сопровождение процесса становления и развития профессиональных компетенций современного учителя гимназии». В ходе работы определены следующие цели:

1. Изменить профессиональное мировоззрение учителя гимназии и сформировать качества конкурентоспособного учителя.

2. Внедрить компетентностный подход в педагогическую деятельность каждого учителя гимназии.

3. Разработать систему сопровождения для разрешения учебных проблем, возникающих у учителя, включив в данную работу всех преподавателей гимназии.

Чтобы достичь поставленных в программе целей необходимо решить следующие задачи:

1. Повысить ключевые и базовые компетенции учителя гимназии. Создать Портфолио по освоению ключевых и базовых компетенций каждым учителем

2. Создать условия для освоения педагогическим коллективом современных педагогических технологий: развития критического мышления, технологии портфолио, дебаты, ППМС (психолого-педагогического медико-социального) сопровождения.

3. Проводить методическое сопровождение освоения педагогическим коллективом технологии по разрешению учебных проблем, диагностике, мониторингу, coaching (тренингу) по схеме Мейера в рамках русско-фламандского проекта.

Ключевые понятия, определенные в процессе работы:

Компетентностный подход, конкурентоспособная личность, ключевые, базовые, специальные компетенции, диагностика образовательного процесса, сопровождение образовательного процесса, схема Мейера.

Результатом намеченного методического сопровождения, которое поможет становлению и развитию компетенций современного учителя гимназии будет формирование качеств конкурентоспособного педагога, т.е. обладающего следующими качествами:

- ориентация на будущее, которая проявляется в возможностях организовать свое образование, опираясь на собственные способности, с учетом требований будущего;

- деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях (ситуациях);

- владение ключевыми, базовыми, специальными компетенциями;

- компьютерная грамотность;

- умение осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки;

- мотивация на непрерывную самообразовательную деятельность;

- психологическая устойчивость;

- умение работать в команде.

Проблемно-ориентированный анализ результативности экспериментальной и инновационной деятельности учителей гимназии как ресурсная база реализации программы

В гимназии «Лаборатория Салахова» работают 130 учителей. Уровень квалификации педагогов достаточно высок: 77 учителей высшей квалификационной категории, 34 — первой, 12 — второй квалификационной категории, 2 молодых специалиста планируют проходить аттестации в следующем учебном году.

Коллектив гимназии рассматривает экспериментальную работу как неотъемлемую часть педагогической деятельности. В гимназии работают 2 кандидата педагогических наук, 4 аспиранта и соискателя.

В гимназии работает 8 заслуженных учителей Российской Федерации, 2 заслуженных учителя ХМАО, 15 отличников народного просвещения, 20 почетных работников общего образования; 14 учителей награждены Почетными грамотами Министерства образования РФ, 3 преподавателя получили в 2006 г. Грант Президента РФ; 2 педагога гимназии и директор гимназии получили Грант Губернатора ХМАО за авторские программы; 2 программы гимназии, 15 учителей и 9 гимназистов получили премии главы города Сургута.

Методическая служба гимназии состоит из отдела по руководству предметными кафедрами, отдела поисково-исследовательской деятельности гимназистов, отдела технологий современного образования, отдела СМИ, ППМС отдела.

Цель методической службы — сопровождение индивидуальной педагогической траектории учителя.

Методическая служба гимназии организует экспериментальную и инновационную работу, вовлекая в нее каждого учителя.

Гимназический коллектив имеет большой опыт деятельности в экспериментальном и инновационном режиме, с 1991 года коллектив работал как окружная и всероссийская экспериментальная площадка по разработке личностно-ориентированного учебного плана.

С 2001 года гимназия — окружная экспериментальная площадка по теме «Образовательная программа гимназии — вариативная модель реализации личностно-ориентированного образования».

С 2002 года — федеральная экспериментальная площадка по теме «Создание гимназии-лаборатории как культурно-образовательной среды, ориентированной на саморазвитие личности учащихся». В гимназии в рамках экспериментальной работы разрабатывались система разноуровневого образования, профильного обучения, ИОМа (индивидуального образовательного маршрута) гимназиста-старшеклассника, технология «Портфолио».

С 2005 года в гимназии разрабатывается система ППМС сопровождения образовательного процесса.

С 2007 года гимназия получила статус опорной школы по теме «Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение педагогического процесса». Методическая служба способствует распространению передового педагогического опыта учителей и гимназической системы на муниципальном и всероссийском уровне.

В гимназии организованы постоянно действующие семинары, которые разрабатывают наиболее актуальные педагогические проблемы: разноуровневое обучение, профильное обучение, экстернат,

индивидуальный образовательный маршрут. В 2006 — 2007 гг. работает семинар «Ключевые и базовые компетенции учителя гимназии».

Опыт работы гимназии обобщен в монографии Повзун В. Д. и Сидоровой Н. Н. «Формирование конкурентоспособности гимназиста в гимназии» (СПб, 2005 г.).

Преподаватели гимназии постоянно делятся своим педагогическим опытом:

2000 год — окружной семинар руководителей образовательных учреждений по теме «Гимназия-лаборатория как культурно-образовательная среда, ориентированная на саморазвитие личности учащегося».

2002 год — слет лучших учителей России. Гимназия принимала 6 слетов победителей и лауреатов Всероссийского конкурса «Учитель года». В данном слете принимали участие более 50 педагогов из 12 регионов России.

2002 год — месячные курсы-стажировка директоров Сургутского района в гимназии (стажировку прошли 11 человек)

2002 год — площадка для проведения августовской конференции по теме «Гимназия-лаборатория как культурно-образовательная среда, ориентированная на саморазвитие личности учащегося», в «мастер-классах» участвовали 30 преподавателей гимназии.

2003 год проведен городской семинар учителей начальных классов (47 участников).

2004 год проведены городские семинары для учителей математики и иностранного языка (приняли участие более 70 человек).

2005 год — площадка по теме «Модель нового образовательного учреждения», в рамках августовской конференции «От качества управления — к качеству образования». В 6 педагогических мастерских выступили 23 преподавателя гимназии.

Преподаватели гимназии постоянно печатаются в «Педагогическом вестнике» (издание департамента образования и науки г. Сургута), журнале «Методист», «Учительской газете», предметных еженедельниках издательского дома «Первое сентября». О. А. Ткаченко, И. А. Гумирова, Т. С. Бобейко — победители конкурса «Я иду на урок» по литературе, географии, истории. В 2006 году 25 преподавателей гимназии приняли участие в конкурсе на лучший урок, который проводит журнал «Методист», 5 уроков наших преподавателей уже напечатаны в журнале «Методист» за 2006 — 2007 гг.

Материальная база гимназии позволяет проводить диагностику и мониторинг эксперимента организовывать семинары с привлечением отечественных и зарубежных ученых.

Концептуальные основания программы

При разработке данной программы были взяты за основу:

— компетентностный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы к образовательному процессу;

— исследования в области компетентностного подхода (Н. Ф. Радионова А. П. Тряпицына);

— ценностно-смысловые аспекты педагогической компетентности (В. П. Бездухов, А. В. Кирьякова, С. Е. Мишина, О. В. Правдина);

— личностно-ориентированное обучение (Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская);

— формирование качеств конкурентоспособной личности (В. Д. Повзун, Н. Н. Сидорова);

— психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение образовательного процесса (Е. И. Казакова, Т. В. Светенко).

Обобщая отечественные и зарубежные исследования сущности компетенций и компетентности, ученые РГПУ им. А. И. Герцена (коллектив исследователей под руководством А. П. Тряпицыной) договорились понимать под компетентностью интегральное качество личности, характеризующее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. «Способность» в данном случае выступает не как «предрасположенность», а как «умение». «Способен», т. е. «умеет делать».

Компетенции: ключевые, базовые, специальные.

В процессе исследований учеными было уточнено понимание профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Ключевые компетенции необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. Ключевые компетентности приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации; коммуникации, в том числе на иностранном языке; социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т. д.). Для профессиональной педагогической деятельности базовыми будут компетентности, необходимые для «построения» профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

1. Видеть ученика в образовательном процессе.
2. Строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования.

3. Устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы.

4. Создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы).

5. Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование — так определены базовые компетенции современного учителя, в этом суть компетентностного подхода к педагогическому процессу.

Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности.

Разумеется, все три вида компетентности взаимосвязаны и развиваются одновременно.

Общезвестная истина, что образовательный процесс — это субъект-субъектные отношения учителя и ученика. Чтобы учитель принимал любое учебное затруднение не как нерадивость ученика, необоснованные претензии родителей и администрации, учителя необходимо вооружить приемами и алгоритмами разрешения учебных проблем. В современном образовательном процессе сложились противоречия, которые можно разрешить в процессе инновационной деятельности.

Компетентностный подход соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом (в конструировании содержания образования и систем контроля его качества) к системе ключевых компетенций.

Компетентностный подход требует изменения мировоззрения учителя. Сегодня ученику необходимо иметь опыт использования знаний, умений и навыков, полученных в школе, в активной практической деятельности. Таким образом, выпускник школы должен иметь достаточный для успешности в жизни личный опыт познавательной и творческой деятельности, опыт осуществления известных способов деятельности (например, моделирования, конструирования, проектирования и т. д.), опыт эмоционально-ценностных отношений. При таком подходе знания являются базой компетентности человека. На основе знаний, умений, навыков и разнообразного опыта деятельности и отношений у ученика формируются ключевые компетенции, приводящие к образованности и компетентности ученика в определенной сфере.

При переходе от традиционной системы образования к компетентностям учителю необходимо овладеть новыми педагогическими технологиями, самостоятельно проводить диагностику учебных результатов и мониторинг результатов учебной деятельности, рассматривать возникающие педагогические затруднения как учебную задачу, которую надо разрешить, а не как безвыходную ситуацию.

Диагностика — (от греч. — способный распознать), учение о методах и принципах управления и изучения признаков, характеризующих наличие дефектов в процессах, для предсказания возможных отклонений в режимах их работы. Педагогическая диагностика ставит своей задачей распознавание существа и состояния процесса обучения для оказания быстрой и эффективной помощи ученику, учителю, руководителю (П. И. Третьяков).

Схема Мейера — алгоритм изучения проблемы для нахождения выхода из создавшейся ситуации. Каждая педагогическая ситуация рассматривается с точки зрения педагога, психолога, социального педагога и вырабатывается совместный план действий — сопровождения для разрешения проблемы. Данная схема разработана в рамках бельгийского проекта ППМС сопровождения. В российском образовании ППМС сопровождение разрабатывается несколькими площадками в Санкт-Петербурге, Пскове и др. городах. С 2004 года в рамках российско-фламандского проекта работают несколько образовательных учреждений г. Сургута, в том числе и гимназия «Лаборатория Салахова».

Приоритетные направления реализации программы

Понимание, что учитель должен владеть необходимым теоретическим багажом современных педагогических технологий и практическими приемами их внедрения в образовательный процесс привело к созданию данной программы.

Методическая служба гимназии видит свою задачу в сопровождении процесса освоения и развития ключевых, базовых и специальных компетенций учителя гимназии.

Программа состоит из двух направлений деятельности методической службы:

1) направление — повышение теоретических знаний учителя гимназии, развитие ключевых и базовых компетенций.

Повышение психологической грамотности каждого учителя гимназии;

2) направление — практическое применение компетентностного подхода в работе учителя гимназии.

Первое направление — повышение теоретических знаний учителя гимназии, развитие ключевых и базовых компетенций. Повышение психологической грамотности каждого учителя гимназии. Данное направление реализуется через освоение ключевых и базовых компетенций современного учителя и осуществляется с помощью технологии «Портфолио».

Методическая служба разработала ряд мероприятий по теоретическому освоению компетенций учителями гимназии:

- педагогический совет «Компетентностный подход в гимназическом образовании»;
- обучающие семинары по группам;
- круглые столы с представлением «Портфолио» учителя;
- семинары, которые проводили ученые, разрабатывающие данное направление, Т.В. Светенко, Е.И. Казаковой, В.Д. Повзун.

Кроме того, были разработаны методические рекомендации по новым педагогическим технологиям, технологии портфолио.

Второй этап данного направления — освоение учителями гимназии теоретических обнов ППМС (психолого-педагогического медико-социального) сопровождения был проведен по той же схеме:

- педагогический совет «ППМС сопровождение гимназического образовательного процесса»;
- обучающие семинары по группам;
- круглые столы с представлением «Портфолио» учителя по теме ППМС;
- российско-бельгийский семинар.

Второе направление — практическое применение компетентностного подхода в работе учителя гимназии включает:

1. Использование вариативной курсовой подготовки для освоения и развития ключевых и базовых компетенций.

Освоение ключевых компетенций на курсах «Intel». Обучение для будущего».

Обучение на дистанционных курсах с использованием информационных технологий «Компетенции современного учителя» (ЦДО «Эйдос»).

Электронный учебник: педагогические основы разработки (ЦДО «Эйдос»).

Обучение на дистанционных курсах педагогического университета «Первое сентября».

2. Внедрение технологий «Портфолио» и новых педагогических технологий в педагогическую деятельность каждого учителя.

Введение очно-экстернатной формы обучения гимназистов.

Введение технологии «погружения» в предмет для интенсификации учебной деятельности.

Экспериментальная отработка рейтинговой шкалы оценивания учебных результатов.

3. Внедрение в работу каждого учителя мультимедийных технологий.

Использование 12-канального внутреннего телевидения для учебного процесса.

Работа в компьютерных залах Центра новых информационных технологий учителей всех предметов 1 — 11 классов.

Научно-практическая конференция «Использование информационных технологий в образовательном процессе гимназии».

4. Повышение психологической компетентности учителя для разрешения учебных, межличностных затруднений и конфликтных ситуаций.

Работа по схеме Мейера при разрешении конфликтных ситуаций и учебных затруднений.

Организация работы ППМС отдела в составе методической службы для психолого-педагогической помощи ученикам, родителям, учителям.

5. Участие учителей гимназии в конкурсах, методических семинарах, научно-практических конференциях с обобщением своего опыта.

Методическая служба пропагандирует опыт учителей гимназии, рекомендует его для участия в фестивалях, конкурсах, научно-практических конференциях.

Материалы «Из опыта работы представлены на сайте гимназии, в научно-методическом журнале «Грани».

Центральные методические газеты и журналы «Методист», предметные еженедельники издательского дома «Первое сентября» постоянно публикуют работы учителей гимназии.

Реализация программы «Методическое сопровождение процесса развития профессиональных компетенций учителя гимназии», на наш взгляд, дает первые результаты: усилился интерес и стремление применить новые педагогические технологии в своей работе. Это дало возможность учителям активно применять информационные технологии, мультимедийные уроки, что повышает *эффективность каждого занятия*.

Но более значимым успехом мы считаем то, что работа в рамках экспериментальной работы деятельности привела к стремлению учителя гимназии рассматривать психолого-педагогического сопровождение как возможность решать возникающие учебные затруднения. Кажущаяся простота психолого-педагогического сопровождения на самом деле меняет психологию учителя. Это не только требование к учителю — знать психологические особенности ученика, но и научиться рассматривать каждое учебное затруднение, в первую очередь, с позиции самого ученика: насколько ученик хорошо понял инструкцию учителя, как отработаны общие и специальные навыки, как влияет социальное окружение на данную учебную ситуацию. ППМС сопровождение дает возможность учителю обращаться к узким специалистам — логопеду, психологу, социальному педагогу с целью решения учебных проблем. Каждый учитель гимназии сам разобрал учебное затруднение и проблеме, постарался найти выход из затруднения. Это дало возможность создать case-study — банк данных разрешения учебных проблем. Это дает возможность любому педагогу ознакомившись с банком найти ответ на проблему, которая возникла у учителя.

Работа методической службы гимназии по развитию профессиональной компетенции учителя дает возможность учителю стать конкурентоспособным на современном рынке труда, что и является целью нашей деятельности.

Библиографический список

1. Акулова, О.В., Васильева Т.В. Модернизация общего образования: вариативный личностно-направленный учебный план школы: Книга для администрации школы / под ред. В.В. Лаптева, А.П. Тряпицыной. — СПб: ООО «Береста», 2002. — 95 с.
2. Башарина, Л.А., Гришина И.В. Организационные технологии управления школой: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений. — СПб: КАРО, 2003 — 144 с.

3. Бездухов, В.П., Мишина, С.Е., Правдина, О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. — Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. — 132 с.

4. Воронов, В.В. Педагогика школы в двух словах: конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей. - М.: Педагогическое общество России, 2002 — 192 с.

5. Давыдова, Н.Н. Мониторинг качества образования: теория и практика : сб. ст. — М 77, Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2001. — 100 с.

6. Ильенко, Л.П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях. - Изд. 4-е, перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2000.- 53 с.

7. Ильенко, Л.П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях: книга для учителя. - Изд. 2-е, перераб. и доп. — М., 1999. — 40 с.

8. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионой. — СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 392 с.

9. Кормилкина, Н.П., Левицка, Л.П. и др. Педагогическая инициатива как условие развития образования. — Тюмень: ТОГИРРО. 1998. — 147 с.

10. Косов, Б.Б. Личность и педагогическая одаренность: новый метод. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 128 с.

11. Лебедев, О.Е. и др. Новое качество школьного образования: возможности современной школы / под общей редакцией О.Е. Лебедева; авторы: О.Е. Лебедев, Н.И. Неупокоева, А.Н. Бакушина, Н.Ю. Конасова. — СПб: СПбАППО, 2003. — 154 с.

12. Лизинский, В.М. О методической работе в школе. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2002 — 160 с.

13. Мигаль, В.И., Мигаль, Е.А. Управление современной школой. Выпуск 1. Внутришкольный контроль и сетевое планирование: практическое пособие для руководителей школ, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — Ростов-н/Д: Изд-во Учитель, 2003. — 64 с.

14. Повзун, В.Д., Сидорова, Н.Н. Формирование конкурентоспособности старшеклассника в гимназии: монография. — СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. — 138 с.

15. Светенко, Т.В., Галговская, И.В. и др. Большая книга о маленькой школе / Под ред. Т.В. Светенко, И.В. Галговской. — Псков: ПГПИ, 2003. — 336 с.

16. Сидорова, Н.Н. Критерии рейтингового отбора в профильные 10-е классы естественно-математического направления (физико-математический профиль) // Практика административной работы в школе. — № 2. — 2006. — С. 18 — 19.

17. Сидорова, Н.Н. Портфолио и образовательный рейтинг ученика // Сургутский педагогический вестник. — 2004. — №1. — С. 51.

18. Сидорова, Н.Н. Формирование конкурентоспособной личности в элитарном учебном заведении (гимназии). Программа развития учреждения на 2005 — 2010 гг. // Сургутский педагогический вестник. — 2006. — № 1. — С. 9-12.

19. Хайтова, В.В., Ваганова, Н.Н. Организация деятельности экспериментальных площадок. Нормативные документы, материалы из опыта работы // серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве» / - М.: Центр инноваций в педагогике. 1996. — 80 с.

20. Чечель, И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося / М.: Сентябрь, 1998. — 144 с.

СИДОРОВА Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Сургутского государственного университета, заместитель директора по научно-методической работе МОУ «Гимназии «Лаборатория Салахова», г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра.

Статья поступила в редакцию 28.11.07 г.

© Н. Н. Сидорова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В ходе исследования выявлен комплекс педагогических условий организации самостоятельной учебной деятельности в профильной школе, предложены критерии и показатели уровня данной деятельности, направления ее реализации в образовательном процессе. Результаты исследования могут быть использованы в практике профильной школы при организации учебных занятий разных типов и в процессе проведения курсовой подготовки учителей.

Ученику, оканчивающему школу, необходимо овладеть знаниями и умениями, универсальными способами деятельности, ключевыми компетентностями, позволяющими успешно осуществить свой профессиональный выбор и продолжить образование в выбранной сфере деятельности.

Федеральными стандартами старшей школы предусмотрено формирование у учащихся ключевых компетентностей. Развитие учебно-познавательной компетентности предполагает организацию в образовательном процессе самостоятельной учебной деятельности [1, 2].

Под самостоятельной учебной деятельностью (по А. В. Хуторскому) понимают готовность ученика к целеполаганию, планированию, анализу, рефлексии, самооценке учебно-познавательной деятельности [2].

Исследователи выделяют недостатки, встречающиеся при организации самостоятельной учебной деятельности в практике школы.

Например, П. И. Пидкасистый указывает, что отсутствует система в организации самостоятельных работ, уровень заданий, предлагаемых ученику, часто не соответствует его учебным возможностям [3]. А. П. Аношкин отмечает, что сложность для педагогов составляет выявление критериев оценки факта самостоятельности при организации учебной деятельности [4]. Отсутствие таких критериев затрудняет определение уровня организации данной деятельности.

Организация самостоятельной учебной деятельности актуальна на этапе профилизации школы. Реализация целей профильного обучения ориентирована на различные достижения школьника, в том числе на развитие самостоятельности, умения осуществлять самоорганизацию [1]. Однако в настоящее время отсутствуют методические рекомендации по организации самостоятельной учебной деятельности в рамках учебных предметов, предусмотренных моделью профильной школы (базовые, профильные учебные предметы, элективные курсы) с опорой на теоретические аспекты профильного обучения.

На основе анализа литературы по педагогике и психологии мы выделили *противоречия* между:

1) необходимостью развития у школьников учебно-познавательной ключевой компетентности, предусматривающей осуществление самостоятельной учеб-

ной деятельности в образовательном процессе и трудностями ее организации в практике школы;

2) профилизацией школы, предполагающей возрастающую роль самостоятельной учебной деятельности в обучении, и отсутствием методических рекомендаций по ее организации на учебных занятиях профильной школы.

Обозначенная актуальность, необходимость решения выделенных противоречий определили *проблему* нашего исследования: создание в образовательном процессе профильной школы педагогических условий для оптимальной организации учениками самостоятельной учебной деятельности.

Для изучения проблемы организации самостоятельной учебной деятельности в педагогической науке был проведен анализ понятийного аппарата, критериев исследуемой деятельности, педагогических условий ее организации.

Мы установили, что в педагогике встречается подмена понятий «самостоятельная учебная деятельность» и «самостоятельная работа». На наш взгляд, определение, предложенное П. И. Пидкасистым, позволяет разграничить данные понятия: «самостоятельная работа выступает в процессе обучения в качестве специфического *педагогического средства* организации и управления самостоятельной деятельностью учащихся» [5].

Определив место самостоятельной учебной деятельности среди педагогических категорий, отражающих виды деятельности в образовании, и, изучив фактор отношений, возникающий в процессе данной деятельности, мы уточнили содержание изучаемого понятия. *Самостоятельная учебная деятельность* — это подсистема образовательной деятельности, представляющая такую форму организации учебной деятельности, при которой ученик, являясь субъектом отношений, осуществляет ее планирование, организацию, контроль и анализ полученных результатов, а учитель — координатор данной деятельности.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу (Г. С. Абрамова, А. П. Аношкин, Х. Дуглас, Т. П. Иванова, В. С. Кучменко, А. К. Маркова, Л. М. Фридман, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.), мы выделили *группу критериев*, позволяющих оценить уровень самостоятельной учебной деятельности: уровень усвоения знаний и сформированных учебных

умений и навыков учеников; мера помощи, предоставляемая ученику в процессе самостоятельной учебной деятельности; уровень познавательного интереса учащихся.

Обобщение информации о степени разработанности проблемы организации самостоятельной учебной деятельности в педагогике, позволило нам предложить *педагогические условия*, необходимые для осуществления данной деятельности в профильной школе:

1) реализация в образовательном процессе системы разноуровневых самостоятельных работ, включающих одновременно базовый и профильный уровни, что позволит организовать самостоятельную учебную деятельность учащимся с разными учебными возможностями в рамках индивидуального образовательного маршрута;

2) реализация в образовательном процессе системы двухуровневых учебных программ элективных курсов, предусматривающих формирование опыта самостоятельной учебной деятельности путем последовательного включения старшеклассников в индивидуальную проектировочную деятельность;

3) применение в образовательном процессе системы средств индивидуального мониторинга образовательных достижений учащихся, направленных на оценку и коррекцию индивидуального маршрута ученика.

Обоснование реализации в образовательном процессе вышепредложенного комплекса педагогических условий мы проводили с опорой на *теоретические аспекты профильного обучения*, которые были представлены двумя позициями. Во-первых, *педагогическими исследованиями*, предусматривающими осуществление дифференциации, организацию проектировочной деятельности старшеклассников, реализацию задач психолого-педагогического сопровождения в профильной школе. Во-вторых, *анализом модели профильной школы*, которая предполагает проектирование содержания общеобразовательных предметов разного уровня сложности на основе базового и профильного компонента образовательного стандарта; проектирование содержания элективных курсов на основе создания учебных программ, отвечающих требованиям практико-ориентированной направленности учебного процесса; осуществление контроля над результатами образовательных достижений учеников в рамках всех типов учебных предметов профильной школы [2, 6, 7].

Проведенный обзор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил перейти к проектированию экспериментальной работы.

Мы выделили два направления реализации заявленного комплекса педагогических условий (на примере занятий по биологии в старшей школе):

1. Организация занятий общеобразовательных базовых и (или) профильных учебных предметов на основе применения разработанной системы разноуровневых учебных заданий и разноуровневых контрольных тестов.

Предлагаем фрагмент разработанной системы разноуровневых учебных заданий по общей биологии [8].

Тема: «Химическая организация клетки»

Задание базового уровня

Цель: изучить строение, свойства и функции АТФ

Способ действия:

— Проанализировав строение АТФ, объясните полное название этого вещества: аденозинтрифосфорная кислота.

— Укажите особенность соединения фосфатных групп в молекуле АТФ.

— Объясните механизм синтеза и распада АТФ. На каких этапах жизнедеятельности клетки происходит запас и расход энергии?

— Сравните состав веществ: АМФ, АДФ, АТФ. Выделите их отличительные особенности.

— Изучив механизм синтеза и распада АТФ, объясните ее функции.

Задания профильного уровня

*АТФ содержится в каждой клетке. Чем это можно объяснить?

Способ действия:

— Вспомните, в чем заключается универсальность функций АТФ?

— Приведите примеры, подтверждающие этот ответ.

**Как соотносятся по строению вещества: АМФ и РНК?

Способ действия:

— Вспомните строение всех возможных нуклеотидов в составе РНК.

— Соотнесите строение нуклеотида АМФ с одним из возможных нуклеотидов РНК.

***Синтез АТФ происходит в основном в митохондриях и хлоропластах. Объясните почему?

Состав предложенных учебных заданий определен двумя уровнями: базовым и профильным. *Базовый уровень* учебного задания соответствует базовой части федерального компонента государственного стандарта общего образования. Уровень является обязательным для изучения всеми учащимися, здесь предложен подробный план, отражающий возможную последовательность действий ученика. *Профильный уровень* учебного задания соответствует профильной части федерального компонента государственного стандарта общего образования. На этом уровне можно выделить подуровни, отличающиеся по степени сложности задания. Чтобы выполнить задание *первого подуровня*, необходимо обратиться к уже усвоенной базовой информации. Задание *второго подуровня* направлено на актуализацию знаний и умений школьников по предыдущим темам курса. На обоих подуровнях указан краткий способ действий. Задание *третьего подуровня* творческого характера и, соответственно, способа действий не содержит.

На учебных занятиях рекомендуем применять также разноуровневые *тестовые задания* для осуществления промежуточного и итогового контроля в учебной деятельности (состав тестовых заданий аналогичен составу разработанной системы разноуровневых учебных заданий) [8].

2. Организация занятий элективных курсов на основе применения разработанной системы двухуровневых учебных программ, предусматривающих реализацию проектной технологии, и соответствующих им критериев оценки результатов курсов.

Представляем фрагмент разработанной двухуровневой программы элективного курса (табл. 1).

В структуре учебной программы выделено *два уровня*: лекционно-практический курс и проектная деятельность. Оценка учебной деятельности школьников осуществляется в ходе защиты практических работ (первый уровень) и проекта (второй уровень).

В ходе констатирующего этапа эксперимента исследовано состояние проблемы организации самостоятельной учебной деятельности учащихся в практике профильной школы и выяснено, что 20 % учащихся (всегда) и 60 % (в основном) умеют организовывать самостоятельную учебную деятельность; учителя

Таблица 1

Примерное планирование учебного материала лекционно-практического курса	Часы
<ul style="list-style-type: none"> Химический состав пищевых продуктов. Пищевая ценность белков, жиров, углеводов. Минеральные вещества: макро- и микроэлементы. (Лекция) 	2 ч
<ul style="list-style-type: none"> Правила проведения и оформления практической работы. (Лекция) Значение нитратов и нитритов, определение нитритов в пищевых продуктах. (Практическая работа) 	2 ч
<ul style="list-style-type: none"> Состав и свойства углеводов. Качественная реакция на обнаружение углеводов. Обнаружение крахмала в продуктах питания. Состав и свойства липидов. Качественная реакция на обнаружение липидов. (Практические работы) 	4 ч
<ul style="list-style-type: none"> Состав и свойства белков. Качественная реакция на обнаружение белков. Изучение свойств чая как природного индикатора. (Практические работы) 	4 ч
<ul style="list-style-type: none"> Составление рекомендаций по рациональному питанию. (Семинар) 	2 ч

Примерное планирование учебного материала для проектной деятельности	Часы
<ul style="list-style-type: none"> Изучение химического состава пищевых продуктов и пищевой ценности органических и минеральных веществ. 	2 ч
<ul style="list-style-type: none"> Изучение принципов организации исследования. Формулировка цели и задач исследования. Анализ методик, необходимых для проведения качественных реакций на органические вещества, содержащиеся в пищевых продуктах. Планирование исследования, изучение критериев его оценки. 	6 ч
<ul style="list-style-type: none"> Проведение исследования по выбранной теме. Оценка полученных результатов, оформление выводов. 	6 ч
<ul style="list-style-type: none"> Представление результатов работы. (Семинар) 	2 ч

ля отмечают трудности в процессе организации самостоятельной деятельности учащихся на учебных занятиях базового и профильного уровня, элективных курсов.

На основе выше выделенных критериев самостоятельной учебной деятельности были проведены диагностики среди учащихся:

Критерий 1. Уровень усвоения знаний и сформированных учебных умений и навыков учащихся (определяли коэффициент полноты усвоения знаний по методике А.В. Усовой [9]; коэффициент уровня владения интеллектуальными и исследовательскими, организационными умениями на основе анкетирования).

Критерий 2. Мера помощи, предоставляемая ученику в процессе самостоятельной учебной деятельности (определяли коэффициент усвоения знаний путем анализа заданий, выполненных учеником самостоятельно, с периодической или постоянной помощью на разном уровне сложности).

Критерий 3. Уровень сформированного познавательного интереса учащихся (определяли среднее арифметическое баллов по вопросам анкеты и сравнивали этот результат со стандартом по методике В. С. Юркевича [10]).

В ходе формирующего этапа эксперимента реализация заявленных педагогических условий осуществлялась путем их варьирования в выделенных четырех экспериментальных классах следующим образом:

Класс 1 (контрольный класс, в учебном процессе не создавались педагогические условия организации самостоятельной учебной деятельности).

Класс 2 (эпизодическое применение разноуровневых учебных заданий и разноуровневых контрольных

тестов без их объединения в систему, применение проектной технологии имеет случайный характер).

Класс 3 (регулярное применение системы разноуровневых учебных заданий и разноуровневых контрольных тестов, применение проектной технологии имеет случайный характер).

Класс 4 (регулярное применение системы разноуровневых учебных заданий, разноуровневых контрольных тестов, а также системы двухуровневых учебных программ элективных курсов, предусматривающих применение проектной технологии).

Результаты психолого-педагогической диагностики мы фиксировали в *индивидуальных диагностических картах* учеников, анализ которых позволил выделить уровни организации самостоятельной учебной деятельности в профильной школе с учетом всех рассмотренных критериев и их показателей [11]. Основным критерием является мера помощи, предоставляемая ученику в процессе выполнения разноуровневых самостоятельных работ:

Уровень 1. Ученик организует учебную деятельность на базовом уровне сложности, как правило, с постоянной помощью учителя.

Уровень 2. Ученик организует учебную деятельность на базовом уровне сложности с периодической помощью учителя.

Уровень 3. Ученик организует учебную деятельность на базовом уровне сложности в основном самостоятельно.

Уровень 4. Ученик организует учебную деятельность на базовом уровне сложности с периодической помощью учителя или самостоятельно и на профильном уровне сложности с периодической помощью учителя.

Уровень 5. Ученик организует учебную деятельность на базовом и профильном уровне сложности самостоятельно.

Результаты в экспериментальных классах выглядят следующим образом:

Класс 1 (контрольный). Число школьников на первом уровне уменьшается на 10 %, на втором уровне — не изменяется. При этом увеличивается процент учащихся на третьем, четвертом и пятом уровне на 2, 4, 4 % соответственно.

Класс 2. Уменьшается число учащихся на первом уровне на 15 %. На последующих четырех уровнях число учащихся увеличивается соответственно на 3, 4, 3 и 5 %. То есть процентные показатели незначительно отличаются от контрольного класса.

Класс 3. Уменьшается число учеников на первом уровне на 24%. Увеличивается процент учащихся на втором и третьем уровне на 2% и 1%, на четвертом и пятом уровне данные показатели возрастают уже на 7 и 14%.

Класс 4. Процент учащихся уменьшается на первом уровне на 29 %, увеличивается на 1 % на втором и третьем уровне, на 10 % — на четвертом уровне, на 17 % — на пятом уровне.

В ходе эксперимента постепенно уменьшается число учеников на первом уровне, остается прежним или незначительно увеличивается — на втором и третьем уровне, сильно возрастает — на четвертом и пятом уровне.

Таким образом, *результаты эксперимента доказали*, что реализуемый в образовательном процессе комплекс педагогических условий для организации самостоятельной учебной деятельности учащихся профильной школы является эффективным, так как способствует повышению уровня знаний, учебных умений и навыков, познавательного интереса учащихся и организации ими учебной деятельности без помощи учителя (или с минимальной помощью).

В заключение отметим *научную новизну нашего исследования*:

1) выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия организации самостоятельной учебной деятельности учащихся профильной школы;

2) разработаны структура и содержание разноуровневых самостоятельных работ (учебных заданий), двухуровневых учебных программ элективных курсов, разноуровневых контрольных тестов на основе применения системного подхода в обучении, которые направлены на формирование опыта самостоятельной учебной деятельности школьников в условиях профильного обучения;

3) определены направления реализации педагогических условий организации самостоятельной учебной деятельности учеников на основе анализа модели

общеобразовательной школы с профильным обучением на старшей ступени;

4) выявлены критерии и показатели самостоятельной учебной деятельности учащихся, позволяющие определить уровень ее организации в образовательном процессе профильной школы.

Результаты проведенного исследования *могут быть использованы* в практике профильной школы при организации занятий базовых, профильных учебных предметов, элективных курсов, а также в процессе проведения курсов повышения квалификации для учителей профильной школы.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. — 2002. — № 6. — С. 10 — 41.
2. Рягин, С.Н. Управление введением профильного обучения в образовательное пространство школы. — Омск : ООИПКРО, 2004. — 209 с.
3. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и колледжей; под редакцией П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 608 с.
4. Аношкин, А.П. Педагогическое проектирование систем и технологий обучения. — Омск: издательство ОмГПУ, 1997. — 140 с.
5. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М. : Педагогика, 1980. — 240 с.
6. Гагарин, В.И., Канунников, С.Н., Никишина, Г.В., Соломатин, А.М. Конструирование профильного обучения в современной школе: учебно-метод. пособие. — Омск: ОмГУ, 2003. — 99 с.
7. Худин, А.Н., Белова, С.Н. Организация профильного обучения в школе // Завуч. — 2006. — № 6. — С. 116 — 124.
8. Воловоденко, А.С. Разноуровневые задания как средство развития общеучебных умений и навыков. 10 класс: метод. рекомендации к урокам общей биологии. Ч.1. — Омск: ООИПКРО, 2004. — 40 с.
9. Усова, А.В., Бобров, А.А. Формирование у учащихся учебных умений. — М. : Знание, 1987. — 79 с.
10. Фридман, Л.М. и др. Изучение личности учащихся и учебных коллективов. - М. : Просвещение, 1988. — 207 с.
11. Воловоденко, А.С. Формирование опыта самостоятельной учебной деятельности в условиях профильного обучения // Учебное занятие: поиск, инновации, перспективы: науч.-метод. сб. — Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. — № 2. — С. 46 — 50.

ВОЛОВОДЕНКО Анжела Сергеевна, учитель МОУ «Лицей № 166», соискатель кафедры социальной работы, педагогики и психологии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского.

Статья поступила в редакцию 20.11.07 г.

© А. С. Воловоденко

ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

На основании проведенного исследования установлено, что технология учебного проектирования подчеркивает роль опыта, умений практически использовать знания в новых ситуациях, ставя акцент на подчиненности знаний умениям, реализуя тем самым компетентностный подход. Содержательная компонента технологии реализуется посредством введения в образовательную программу школы элективного (факультативного) курса «Учебное проектирование», что способствует формированию следующих ключевых компетенций/компетентностей старшеклассников: компетентность разрешения проблем, технологическая компетентность; информационная компетентность; коммуникативная компетентность.

Понятие «ключевые компетентности» появилось как формулировка социального заказа к системе образования. Идея «компетентностного» образования ориентирует педагога на то, чтобы каждый ребенок овладевал не только конкретными предметными, но и универсальными умениями, позволяющими эффективно действовать в ситуациях неопределенности (эвристических, ситуациях риска, активного выбора), адаптироваться к изменяющимся условиям труда, ориентироваться в гигантских информационных потоках [4, 8, 9].

Ориентированное на компетенции образование (образование, основанное на компетенциях: *competence-based education — CBE*) начало формироваться в 70-х годах в Америке [58] и уже в 1996 году на симпозиуме в Берне (27 – 30 марта) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (*key competencies*), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего образования. В докладе В. Хутмахера [Цит. по 4] отмечается, что есть разные подходы к тому, что определяют в качестве основных (*key*) компетенций. Их может быть всего две — уметь писать и думать (*scriptural thought (writing) и rational thought*), или семь: учение (*learning*); исследование (*searching*); думанье (*thinking*); общение (*communicating*); кооперация, взаимодействие (*co-operating*); уметь делать дело, доводить дело до конца (*getting things done*); адаптироваться к себе, принимать себя (*adopting oneself*). Дальнейшее развитие CBE-подхода характеризуется тем, что материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. Советом Европы принято определение ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы»: *политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с*

возрастанием информатизации общества; способность учиться на протяжении жизни» [4, с. 35].

В этом контексте трактовки компетенций в мире продолжается работа по изменению содержания образовательных стандартов. Россия также включилась в этот процесс. В документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в российском образовании, узловое понятие которого — компетентность [7, с. 56], и директивно зафиксировано в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [5].

Ориентация школы на старшеклассника, готового к решению жизненно важных ситуаций, выдвигает в разряд приоритетных задач педагогики формирование ключевых компетенций выпускника школы. Для ее решения необходимо включить в образовательное пространство такую среду, которая ставит учащегося в позицию субъекта деятельности. [1, 2, 6, и др.]. Такой средой, которая предполагает новый уровень компетентностного развития школьника является реализация в учебном процессе технологии учебного проектирования при реализации элективного (факультативного) курса «Учебное проектирование в рамках предпрофильной и профильной подготовки старшеклассников.

В своем исследовании нами доказывается, что формируемая при этом учебная проектная деятельность школьников закономерно нацеливает школу на достижение таких результатов, как:

- компетентность разрешения школьниками проблем, т.е. способность анализировать нестандартные ситуации, ставить цели, планировать результат своей деятельности и разрабатывать алгоритм его достижения, оценивать результаты своей деятельности, что позволяет принять решение в той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь;
- технологическая компетентность, т.е. готовность к пониманию инструкции, описания технологии, алгоритма деятельности; к четкому соблюдению

технологии деятельности, что позволяет оперативно осваивать и грамотно применять новые технологии, технологически мыслить в тех или иных жизненных ситуациях.

- информационная компетентность, объединяющая готовность к самообразованию и готовность к использованию информационных ресурсов;

- коммуникативная компетентность, реализуемая через готовность к социальному взаимодействию.

Для обоснования выделенных ключевых компетенций рассмотрим процесс проектирования. Проектирование — самостоятельный вид деятельности, интегрирующий в себе различные виды деятельности (по М. С. Кагану) — преобразующую, познавательную, ценностную, коммуникативную — дающие возможность к познанию, продуктивному воображению, творческому и свободному преобразованию реальности на основе «идеальной модели будущего». Сущность проектной деятельности заключается в способности выводить человека за свои пределы в форме целеполагания, моделирования, конструирования и реального воплощения идеального образа проектируемого объекта (проекта). В процессе реализации проекта человек рефлектирует относительно его идеальной структуры, идеальных форм, идеальных отношений между людьми и т. д. «Проектная деятельность является культурной формой деятельности, в которой возможно формирование способности к осуществлению ответственного выбора» [2, с. 118]. Из определения сущности проектной деятельности следует, что формирование учебной проектной деятельности школьника зависит от определенных обстоятельств (явлений), которые *целенаправленно проектируются* и создаются педагогом.

Учебная проектная деятельность в отличие от профессиональной проектной преследует другие цели, хотя в обоих случаях продуктом деятельности является проект. В понятие проекта средней школы и профессионального образования входит полный, завершённый цикл продуктивной (инновационной) деятельности» [6, с. 9].

Учебная проектная деятельность рассматривается нами как база для обеспечения мобильности и оперативности поиска решения проблемы. Целями учебной проектной деятельности является не только окончательное оформление проекта, и даже не знания по его разработке, а подготовка человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения. Поэтому учебная проектная деятельность иначе развернута во времени — все ее фазы, стадии и этапы в учебном проектировании широко развернуты и методически обеспечены. В учебном проектировании школьнику предоставляется систематическая возможность игры, развивающей навык проектного мышления, оттачивающей его конструктивные возможности, насыщающей учебный проект множественностью возможных подходов, создавая условия для самостоятельности и активности школьника. Самостоятельность школьника обеспечивается такими методическими приемами, как развернутость, пошаговость, методическая обеспеченность, ясность постановки задачи. Каждый завершённый этап учебного проектирования представлен не единственным ответом, а серией вариантов.

В содержательной части технологии учебного проектирования, нами сформулированы цели обучения (общие и конкретные) и содержание учебного материала дисциплины «Учебное проектирование».

Общей целью проектируемой модели обучения школьников является развитие учащихся как субъ-

ектов целостной учебной проектной деятельности, подготовка их к успешному и гармоничному функционированию в информационно и технологически насыщенном мире:

- формирование учебной проектной деятельности, компетенций познавательной деятельности (проектно-технологическое мировоззрение и мышление; графическая, дизайнерская, экологическая и экономическая грамотность; культура труда, потребность в проектной деятельности, высокие мотивы этой деятельности);

- практическая подготовка к проектной деятельности, компетенций продуктивной деятельности (специальные знания, умения, навыки, опыт целостной учебной проектной деятельности);

- формирование адекватного социального взаимодействия, компетенций общения.

В основу содержания дисциплины «Учебное проектирование» положена классическая теория продуктивной деятельности, содержание метода проектов В. В. Гузеева, Е. С. Полат, Т. И. Шамоной и др. Современные подходы к освоению проектной деятельности, отраженные в теориях А. М. Моисеева, А. М. Новикова, В. И. Слободчикова и др., также включены в содержание курса. Элементы современной теории проектирования обучения используются в части структуры и содержания дисциплины. Выявлены обобщенные знания и умения, необходимые школьнику для овладения учебной проектной деятельностью. В результате обучения школьники *должны знать*: фазы, стадии и этапы учебной проектной деятельности, алгоритмы выполнения каждого этапа, эвристические методы разработки проекта, способы коллективной распределительной деятельности, теоретические основы оценки качества проекта; *должны уметь*: разрабатывать проект определенного целевого назначения, использовать методы творческого мышления, методы распределенной коллективной деятельности, информационные компьютерные средства, анализировать качество проекта, пользоваться готовыми программными продуктами по разработке проекта.

Организационная система учебной информации дисциплины «Учебное проектирование» характеризуется определенной структурой, связями между ее элементами. Понятие «учебные элементы», введенное в дидактику В. П. Беспалько, означает «объекты, явления и методы деятельности, отобранные из науки и внесенные в программу учебного предмета для их изучения» [1, с. 46]. Учебные элементы содержания дисциплины были отобраны на основе следующих принципов:

- выполнения требований государственных образовательных стандартов (ГОС) к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников средней школы [1, с. 174];

- соответствия содержания образования познавательным возможностям учащихся;

- принцип научности предполагает, что отбираемые учебные элементы должны быть неразрывно связаны с методами и средствами соответствующей науки, с ее исходными положениями;

- принцип фундаментальности отбираемых учебных элементов имеет в свою очередь следующие параметры: инвариантность, универсальность, интегративность, «метазнаниевость», проблемность и культурная нагруженность.

Важным критерием при отборе содержания дисциплины «Учебное проектирование» является критерий доступности учебного материала, который при-

нительно к обучению в школе, требует излагать учебный материал на уровне сложности, соответствующем верхней границе познавательных возможностей школьников.

Критерий полезности при отборе содержания учебной дисциплины определяет востребованность учебных элементов при изучении других дисциплин.

Вследствие непрерывного увеличения объема научной и учебной информации, транслируемой в школе в условиях ограниченных сроков обучения, критерий минимальной достаточности при отборе учебных элементов дисциплины был отнесен к разряду важнейших [1, с. 177 – 178].

Источниками формирования содержания курса «Учебное проектирование» явились: монографии по проблематике проектной деятельности; статьи в научных журналах; диссертационные исследования по данной предметной области; литературные источники по истории развития проектной деятельности; проекты по различным дисциплинам.

В результате структурно-логического анализа содержания учебного материала по дисциплине «Учебное проектирование» была отобрана система понятий, составляющих тезаурус данного курса.

В основе содержания курса «Учебное проектирование» лежит модульный принцип, наиболее полно раскрытый в работах М.А. Чошанова [10], П. М. Эрдниева и др. В начале 70-х гг. П. М. Эрдниевым была создана концепция укрупнения дидактических единиц, основная идея которой состоит в том, что знания усваиваются системнее, прочнее и быстрее, если они предъявляются обучаемому крупным единым блоком. Структурной единицей учебного процесса является модуль — цикл учебных тем. Основное значение слова «модуль» (от лат. «modulus») — функциональный узел. В соответствии с модульным принципом содержание обучения по дисциплине «Учебное проектирование» выделяется в отдельные модули, в роли которых выступают фазы разработки проекта, и далее различные типы проектов. У школьников формируются целостные представления об учебной проектной деятельности, о каждом из типов проектов, включенных в учебную программу для изучения. Модуль реализует целостность, логическую и содержательную завершенность учебной информации, отражает наиболее существенные стороны одного функционального элемента (в данном случае конкретного типа проекта (фазы проектной деятельности)), позволяет рассмотреть разработку проекта, с активным привлечением и актуализацией ранее сформированных знаний и умений. Структура второй половины курса имеет относительную независимость модулей. Эта особенность позволяет передвигать модуль в учебной программе без ущерба логики и последовательности изучения.

Дисциплина «Учебное проектирование» имеет междисциплинарный статус, поскольку при разработке проектов необходимо владение не только основами целостной учебной проектной деятельности но и содержанием тех дисциплин, на предметной основе которых происходит разработка проекта.

Процессуальная часть технологии учебного проектирования представляет **технологический процесс**, состоящий из следующих компонентов: организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности обучаемых; методы и формы работы учителя; деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса [9].

В технологии учебного проектирования нами наряду с традиционными формами, методами и приема-

ми, постоянно разрабатываются и активно внедряются в практику обучения методически обоснованные и ситуационно мотивированные методы и приемы творческой деятельности [2, 3, 6], ориентирующие на определенные модели осуществления учебной проектной деятельности: методы с применением затрудняющих условий; методы группового решения творческих задач; методы коллективного стимулирования творческих поисков; методы моделирования; авторское проектирование. При всем своем различии методы обучения адекватны объективным закономерностям реального процесса создания проекта. Все их разнообразие подпадает под общие принципы организации учебной проектной деятельности: интегративности (развитие опыта самостоятельной целостной учебной проектной деятельности), коммуникативности (социальная направленность обучения и развития личности), принципа необходимого разнообразия (осознанность, творческая направленность на развитие личности)

Внешним результатом освоенной учебной проектной деятельности являются проекты различных типов: учебно-информационные, творческие, исследовательские, практико-ориентированные. Внутренняя и внешняя структуры проектов, дидактические особенности проектов разного типа, форма продуктов, основные требования к оформлению и презентации изложены нами в учебно-методическом пособии «Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся». Все типы проектов рассчитаны на опыт работы с компьютером и средствами телекоммуникаций.

В проектируемой модели обучения особое место занимает проблема личностно ориентированного педагогического взаимодействия. Э.Ф.Зеер рассматривая личностно ориентированное взаимодействие как педагогическое общение субъектов образования, особо выделяет функцию фасилитации [3, с. 157]. Педагогическая фасилитация — это усиление продуктивности образования и развитие субъектов педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога. В. Н. Смирнов указывает, что феномен фасилитации возникает только в том случае, если педагог является авторитетным, референтным, признанным для учащегося [Цит. 3, с.127].

Принятие и дальнейшее развитие компетентностного подхода в нашей модели обучения приводит к использованию аутентичного оценивания. Понятие «аутентичное оценивание» во многом равнозначно дефинициям «истинное, настоящее, подлинное, верное оценивание». К их числу относятся: экзамены в форме эссе, проекты учащихся, учебные эксперименты, устные презентации, дебаты, дискуссии, художественные (креативные) работы учащихся, являющиеся практическим результатом их деятельности. Основной целью аутентичного оценивания является оказание помощи учащимся в развитии их способностей анализировать собственную деятельность, сопоставлять ее с общепринятыми стандартами и на основе этого проявлять инициативу для достижения собственного прогресса. Кроме того, в процессе аутентичного оценивания от учащихся зачастую ожидается, что они должны представлять свою работу публично и устно. Это углубляет процесс обучения за счет новых требований к обучаемым — рефлексии достигнутого и подачи его таким образом, чтобы результаты их деятельности стали понятны другим. Аутентичное оценивание в этой связи реализует еще одну важную задачу — оно показывает учащимся, что выполняемая ими работа достаточно важна,

привлекает внимание других, заслуживает высокой оценки.

Обобщая вышеизложенное, сформулируем понятие технологии учебного проектирования (ТУП).

Технология учебного проектирования имеет ряд характерных параметров:

- ТУП — модель обучения в триаде: *технологический проект (парадигма) — педагогическая технология* (комплекс моделей обучения) — *модель обучения* (ситуационно обусловленная последовательность действий обучающего и обучаемых);

- особенностью технологической схемы ТУП является методическое сопровождение информационно-коммуникационных средств обучения и совокупности деятельностей субъектов процесса обучения;

- методы и формы обучения — активные методы и формы творческой деятельности, адекватные объективным закономерностям реального процесса создания проекта;

- ТУП реализует личностно ориентированное педагогическое взаимодействие на основе взаимной корреляции ключевых компетенций учащегося и педагога;

- ТУП использует метод аутентичного оценивания. Целями ТУП являются:

- трансформация содержания обучения в освоение способов учебной проектной деятельности;

- представление проектной деятельности в процессуальной форме;

- представление способов решения проблем в эмпирической форме;

- построение обучения в последовательности действий, ситуаций;

- мотивационное обеспечение технологии на основе возможностей самореализации участников учебного процесса.

Таким образом, нами впервые установлено, что в процессе освоения учебной проектной деятельности могут быть созданы условия, в которых происходит формирование ключевых компетентностей. При этом, освоение учебной проектной деятельности старшеклассниками позволяет расширить педагогические возможности для когнитивного и креативного развития старшеклассников. Технология учебного проектирования, программа элективного курса «Учебное проектирование» могут быть использованы в рамках сетевого планирования профильного обучения школьников на базе колледжа.

Данный вывод подтверждается результатами опроса учащихся ряда школ Белоярского района. Так, 76 % респондентов отметили творческий характер учебной проектной деятельности; 68 % отметили возможность неформального общения; 63 % — желание принести пользу обществу; 59 % — возможность проявить себя, заявить о себе не только на уровне школы, но и в районе и округе (2006).

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 190 с.
2. Власова, Л.Н. Метод проектов — действенное средство самообразования учащихся. Современная школа на пороге XXI века: опыт, проблемы, перспективы. — М.: Методическая библиотека, 2000. — 195 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. — 258 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: труды методологического семинара : <http://www.ustu.ru>.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 1. — С. 3 — 16.
6. Новиков, А.М., Новиков, Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). — М.: Эгвест, 2004. — 120 с.
7. Стратегия модернизации содержания общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2001. — № 3. — С. 9 — 26.
8. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 / Центр «Эйдос» www.eidos.ru/news/compet.htm
9. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 437 с.
10. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие / М.А. Чошанов. — М.: Народное образование, 1996. — 160 с.

КРАЛЯ Надежда Александровна, заместитель директора Белоярского технико-экономического колледжа, соискатель Омского государственного университета.

Статья поступила в редакцию 21.12.07 г.

© Н. А. Краля

Книжная полка

Днепров С. А., Кадневский В. М. Педагогика в терминах и понятиях : пособие-справочник для самообразования. — Омск : ОмГУ, 2006. — 191 с.

Издание включает свыше 500 психолого-педагогических понятий и терминов, представленных в виде заданий в текстовой форме. Предназначено для самостоятельной работы при изучении комплекса психолого-педагогических дисциплин в вузе и самоконтроля знаний. Может помочь в выработке понятий, способствующих развитию педагогического сознания и подготовке к профессиональной педагогической деятельности.

Для студентов психолого-педагогических специальностей любых форм обучения. Может быть полезно педагогам разных образовательных учреждений для проверки знаний студентов, а также всем интересующимся психолого-педагогическими проблемами.

По вопросам приобретения — (3812) 67-32-55

E mail: skv@adm.omsu.omskreg.ru

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ САМОКОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье излагаются авторские концептуальные идеи по развитию самоконтроля студентов как системного свойства через реализацию технологии управленческой деятельности преподавателя, побуждающей собственную активность и самостоятельность управляемых в осуществлении учебно-контрольной деятельности и обеспечивающей их субъектную позицию в этом процессе.

Динамичные изменения, происходящие в современном обществе (политические, экономические, социальные и т.п.), диктуют новые требования к системе российского профессионального образования и ориентируют его в сторону целенаправленного развития творческого потенциала личности и его проявления (активности) в обучении.

Студенты средних профессиональных учебных заведений представляют собой значительную часть молодежи и относятся в основном к двум возрастным группам — подросткам и юношам. Основная их масса поступает в техникумы (училища, колледжи) в 14–15 лет, в возрасте, когда заканчивается подростковый период развития и начинается юношеский. Возраст 15–17 лет в возрастной психологии принято относить к ранней юности. В этом возрасте «самосознание приобретает качественно-специфический характер, определяемый необходимостью оценить особенности своей личности с учетом конкретных жизненных устремлений. Происходит стабилизация самооценки, рост произвольности психических процессов, совершенствование механизмов саморегуляции» [1, с. 70]. «Саморегуляция личности тесно связана с развитием потребности в самовоспитании, которая в общем виде представляет собой стремление индивида к самопознанию и на этой основе к проведению определенной работы по самосовершенствованию как отдельных качеств, так и всей личности в целом» [1, с. 93]. Период ранней юности характеризуется ростом самостоятельности, означающим «переход от системы внешнего управления к самоуправлению» [2, с. 57].

Следовательно, в профессиональном образовании актуальной становится проблема организации образовательного процесса, способствующей реализации всех компонентов человеческого «само», благодаря развитию самоуправления и соуправления как в деятельности преподавателя, так и в деятельности студентов на учебных занятиях.

В процессе самоуправления субъект воздействует на себя самого, и в учебной деятельности студент «выполняет функции как исполнительские, так и управленческие, то есть выступает для самого себя и как объект управления («я — исполнитель») и как субъект управления («я — контролер»)» [3, с. 45]. Одной из функций процесса самоуправления, по мнению ряда исследователей (Ю. Н. Кулюткин, А. С. Лында, Т. И. Шамова, Л. А. Шипилина, И. М. Чередов, В. А. Якунин) является самоконтроль. Показателем и одновременно

результатом самоуправления человека, по мнению Л. А. Шипилиной, является его самоорганизация, подразумевающая «не только изменение личности в деятельности, но и личностные изменения, возникновение иных взглядов, новых ощущений, совершенствование и развитие качеств и свойств личности» [4, с. 63]. Следовательно, являясь одной из функций самоуправления, самоконтроль, вкупе с остальными обеспечивает самоорганизацию человека.

С позиций системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов самоконтроль студентов возможно определить как системное свойство человека, имеющее процессуальный характер, выступающее как способность (результат) учебной деятельности студента и являющееся механизмом её регуляции.

Системный и личностно-деятельностный подходы в исследовании развития самоконтроля студентов позволяют рассматривать его как функциональную систему (являющуюся подсистемой системы самоуправления), имеющую собственную структуру, включающую в себя ряд взаимосвязанных компонентов, и обладающую интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных ее частей. Рассмотрение структурного аспекта самоконтроля выражает предположение о внутреннем строении и связях между его компонентами, что, в свою очередь, позволяет отобразить систему самоконтроля в статике, во внутренней организации. Каждый структурный компонент самоконтроля имеет свою специфику и несет свою функциональную «нагрузку». Функциональный аспект отображает систему самоконтроля в динамике. Структуру образует устойчивая взаимосвязь компонентов, а систему — функционирующая структура, деятельность которой подчинена определенным целям.

Опираясь на структуру самоконтроля, предложенную А. С. Лынду [5], и, в соответствии с логикой проводимого исследования, можно выделить следующие структурные и функциональные компоненты самоконтроля студентов в учебной деятельности:

1) компонент «самоцелеполагание» связан с умением студента определять цели контроля предстоящей учебной деятельности; выполняет ориентировочную функцию (ведущая), позволяющую студенту определить направления осуществления самоконтроля до начала учебной деятельности, и несет особенно активную нагрузку;

2) компонент «самоанализ» связан с умением студента сопоставлять текущее состояние деятельности, ее результаты с нормой (эталон), анализировать результаты своей работы, выявлять отклонения от нормы и определять их причины. Данный компонент выполняет аналитическую функцию (ведущая), позволяющую студенту получить информацию о состоянии деятельности, ее результатах, выявить причинно-следственные связи;

3) компонент «самооценка» связан с умением студента адекватно оценивать индивидуальный результат учебной деятельности в соответствии с заданными критериями оценки; выполняет оценочную функцию (ведущая). В процессе оценивания студент реализует интерпретацию и отношение к фактическому результату учебной деятельности, основываясь на учете мнений своих одногруппников и преподавателя;

4) компонент «самопрогнозирование» связан с умением студента определять пути устранения отклонений/ исправления ошибок, выявленных в результате самоанализа; выполняет прогностическую функцию (ведущая), позволяющую студенту осуществить прогноз, предсказать ход дальнейшей учебной деятельности.

В качестве внутреннего механизма самоконтроля выступает рефлексия, определяющая, в русле системного подхода, внутреннюю связь и взаимозависимость компонентов системы самоконтроля. «Рефлексия начинается там, где возникает отклонение от образца, где осознается неудовлетворительность прежнего образца. Но это только начало рефлексивного движения. Рефлексия приводит к сдвигу в образах, к изменению схем деятельности и мысли. Рефлексия в широком смысле включает в себя такие процессы, как самопонимание и понимание других, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого и т.д.» [6, с. 19].

В логике проводимого исследования рассматривается интеллектуальный аспект данного феномена, согласно которому рефлексия понимается как умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия (В. В. Давыдов, А. В. Захарова, М. Э. Боцманова). Для обоснования рефлексии в качестве внутреннего механизма самоконтроля ценным представляется описание А. В. Карповым трех видов рефлексии, выделяемых в зависимости от функций, которые выполняют рефлексивные процессы в той или иной ситуации:

1) ситуативная рефлексия. Эта форма выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего. Она включает способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, а также координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями;

2) ретроспективная рефлексия. Служит для анализа уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексия в данном случае затрагивает предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или ее отдельных этапов, уже находящихся в прошлом. Эта форма может служить для выявления возможных ошибок;

3) перспективная рефлексия. Данный вид рефлексии включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование возможных результатов [7, с. 32].

Осуществляя самоконтроль в учебной деятельности, студенты выступают в роли его субъектов. По утверждению А. В. Брушлинского, субъект — это «человек ... на высшем (индивидуализированно для каждого из них) уровне активности, целостности (системности), автономности» [8, с. 9]. Быть субъектом, на его взгляд, значит, инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов. Быть субъектом самоконтроля, в логике проводимого исследования, значит, проявлять активность и самостоятельно инициировать и осуществлять самоцелеполагание, самоанализ, самооценку и самопрогнозирование своей учебной деятельности для достижения учебных целей, что, в свою очередь, способствует усилению личной ответственности за результаты деятельности. К. А. Абулханова-Славская под ответственностью понимает «самостоятельное, добровольное осуществление необходимости в границах и формах, определяемым самим субъектом. Она выступает как мысленное моделирование субъектом ответственной ситуации, ее пределов и уровня сложности, а затем — практическое осуществление. Субъект ответственности сам вводит критерии, по которым ограничивает поле своей активности, сам ведет контроль. Ответственность превращает внешний долг во внутреннюю потребность, поэтому если внешний долг, или обязанность, требует внешнего контроля за его выполнением, то его превращение во внутреннюю обязанность сопровождается переходом к самоконтролю» [9, с. 111 — 112]. В связи с этим можно предположить, что, являясь субъектом самоконтроля, студент одновременно выступает и как субъект ответственности.

Самоконтроль как системное свойство человека приобретает в процессе развития и имеет уровневую организацию. Исходя из понимания развития как процесса перехода из одного состояния в другое, более совершенное, перехода от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, считаем, что развитие самоконтроля студентов как системного свойства есть динамический процесс продвижения от одного уровня к другому. Механизм перехода с одного уровня на другой, более высокий, заключается в отработке и развитии каждого компонента системы до уровня его взаимодействия с другими; в результате их интеграции рождается новый уровень развития самоконтроля.

Саморазвитие системы самоконтроля будет происходить через самостоятельность студентов, выступающей, по мнению В. А. Якунина, «особой формой проявления активности как субъектной характеристики» [10, с. 28]. Под самостоятельностью понимается способность человека выполнять определенные действия или целый комплекс действий без непосредственной помощи со стороны другого человека. Эта способность лежит в основе самостоятельной деятельности [11, с. 255]. Таким образом, динамика перехода от уровня к уровню характеризуется усложнением субъектного опыта, возрастанием активности и самостоятельности студентов в осуществлении самоконтроля.

С позиций личностно — деятельностного подхода, субъектный опыт есть опыт жизнедеятельности отдельного человека, приобретаемый и реализуемый в ходе познания окружающего мира, в общении, в различных видах деятельности [12, с. 37]. В логике проводимого исследования под субъектным опытом пони-

мается опыт осуществления самоконтроля студентами в учебной деятельности, содержание которого может быть представлено когнитивным (знаниевым), операциональным (технологическим) и аксиологическим (ценностным) элементами.

Для развития самоконтроля студентов как системного свойства преподаватель создает условия через сочетание форм организации обучения, способствующего проявлению студентами активности в усвоении нового субъектного опыта и становления их как субъектов самоконтроля. Основанием для сочетания форм организации обучения является учебно-педагогическая ситуация, отражающая субъектно-субъектное взаимодействие и представляющая собой совокупность условий, в которую активным образом включены преподаватель и студенты как субъекты контроля и самоконтроля. Выбор учебно-педагогических ситуаций осуществляется исходя из структурных и функциональных компонентов самоконтроля. Следовательно, к таким ситуациям могут быть отнесены: 1) постановка цели контроля предстоящей учебной деятельности; 2) сопоставление результатов работы студентов с нормой (образцом); 3) выявление отклонений и анализ их причин; 4) определение оценки объектов самоконтроля; 5) определение путей устранения отклонений; 6) анализ и оценка деятельности студентов по самоконтролю.

Рассмотренные выше учебно-педагогические ситуации, создаваемые преподавателем в процессе обучения, разрешаются в условиях диалогового взаимодействия преподавателя и студентов. Суть взаимодействия состоит в неразрывности прямого и обратного воздействий, органического сочетания изменений воздействующих друг на друга субъектов. В этом смысле взаимодействие выступает способом функционирования управления [12, с. 83]. Следовательно, создание условий для эффективного взаимодействия субъектов процесса обучения, способствующего развитию (саморазвитию) самоконтроля студентов выступает в качестве цели управленческой деятельности преподавателя. В рамках проводимого исследования актуальны идеи человекоцентристского подхода к управлению, акцентирующего внимание на создании условий для раскрытия, реализации и развития потенциала личности (Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, П. И. Третьяков, Р. Х. Шакуров, Т. И. Шамова, Л. А. Шипилина). Главное внимание акцентируется на сотрудничестве преподавателя и студентов, студентов между собой, студента «с самим собой» (Г. А. Цукерман); усилении роли преподавателя как координатора и организатора; создании атмосферы доброжелательности, взаимного уважения благодаря вовлечению студентов в совместную учебно-контрольную деятельность. Преподаватель строит свое управление не как прямое воздействие, а как создание в процессе обучения таких условий (через выбор форм организации обучения), которые способствуют осуществлению все более целенаправленной, активной и самостоятельной учебно-контрольной деятельности обучающихся.

Совместную деятельность преподавателя и студентов по развитию (саморазвитию) самоконтроля студентов через учебно-педагогические ситуации с помощью форм организации обучения необходимо организовать согласно принципу технологичности. В технологии «заключен теоретико-практический инструментальный деятельности субъекта по освоению и внедрению конкретной методики в педагогическую деятельность» [11, с. 229 — 230].

Технология деятельности преподавателя по развитию самоконтроля студентов как системного свойст-

ва представляет собой процесс управления развитием самоконтроля студентов в их взаимодействии с преподавателем в различных учебно-педагогических ситуациях посредством оптимального сочетания форм организации обучения, осуществляемый в соответствии с логикой рефлексивного управления.

Сущностной характеристикой рефлексивного управления, по мнению Т. И. Шамовой и Т. М. Давыденко, является делегирование многих полномочий и ответственности за результаты учебы и труда самим участникам образовательного процесса. Специфика рефлексивного управления образовательным процессом состоит в том, что побуждает собственную активность и самостоятельность управляемых, влияет на процессы самоуправления и тем самым обеспечивает их субъектную позицию в образовательном процессе [12, с. 101].

Содержательной стороной разработанной технологии является организация рефлексивного взаимодействия управляющего и управляемых в каждой учебно-педагогической ситуации посредством сочетания форм организации обучения. Процессуальная сторона технологии представлена циклами взаимодействия управляющего и управляемых, каждый из которых предполагает последовательное осуществление четырех стадий.

На стадии рефлексивного анализа осуществляется совместная деятельность преподавателя и студентов по поводу актуализации и анализа субъектного опыта в рефлексивной позиции. Результатом взаимодействия является раскрытие каждым студентом своего опыта осуществления самоцелеполагания, самоанализа, самооценки и самопрогнозирования (когнитивный, операциональный, аксиологический элементы). На данной стадии ведущая роль принадлежит управляющему (преподавателю). Сотрудничество в учебном процессе представляет собой взаимодействие по следующей основной линии: преподаватель—студент (студенты). Ведущей функцией управления и самоуправления, обуславливающей содержание деятельности преподавателя и студентов на этой стадии является информационно-аналитическая, необходимость реализации которой обусловлена потребностью в информации о состоянии опыта осуществления самоконтроля и, в целом, об уровне его развития. Эта информация впоследствии будет служить основой для поиска путей повышения эффективности совместной деятельности по наращиванию субъектных функций управляемых, принятия решений о реализации соответствующих управленческих воздействий. Информационно-аналитическая функция тесно взаимосвязана с мотивационно-целевой функцией, задачей которой является осознание участниками процесса обучения необходимости осуществления самопознания путем актуализации и анализа субъектного опыта, определения уровня развития самоконтроля в учебной деятельности.

На конструктивно-ориентационной стадии усложняется характер взаимодействия управляющего и управляемых (преподавателя и студентов) благодаря реализации преподавателем интенсифицирующих управленческих воздействий, стимулирующих осуществление студентами самоконтроля в учебной деятельности. В ходе таких воздействий преподаватель «передает» свои изначальные управленческие функции в руки самого студента. Совместная деятельность преподавателя и студентов направлена на построение обучающимися (преподавателями) своей деятельности по развитию (саморазвитию) самоконтроля. Результатом взаимодействия является самоопределение

участников процесса обучения в предстоящей деятельности по развитию (саморазвитию) самоконтроля. Студенты на данной стадии определяют отношение к своему прежнему опыту осуществления самоконтроля, выделяют в нем «сильные» стороны и недостатки, усваивают новый субъектный опыт в различных учебно-педагогических ситуациях, осознают значимость самоконтроля для самоуправления учебной деятельностью. На этой стадии у партнеров по взаимодействию практически равные права и обязанности, что приводит к нарастанию субъектных функций управляемых и обеспечивает действенную интеграцию деятельности управляющего (преподавателя) и управляемых (студентов) по развитию (саморазвитию) самоконтроля. Сотрудничество в учебном процессе представляет собой, взаимодействие по следующим линиям: 1) студенты (в парах) — преподаватель; 2) студенты (в четверках — «звеньях») — преподаватель; 3) студенты (в «звеньях») — студент, которые дополняются взаимодействием еще по двум линиям: 4) студент — преподаватель; 5) студент — студент (в парах). Реализация плано-прогностической функции управления и самоуправления преподавателя и студентов отражает осуществление деятельности, направленной на постановку цели развития (саморазвития) самоконтроля, конструирование совместной деятельности и выбор организационных форм для ее достижения. Осуществление организационно-исполнительской функции предполагает деятельность участников процесса обучения по формированию и регулированию совместной деятельности посредством сочетания форм организации обучения и реализации интенсифицирующих управленческих воздействий, необходимой для развития (саморазвития) самоконтроля.

На стадии стабилизации совместная деятельность преподавателя и студентов направлена на реализацию поставленных целей развития самоконтроля и сочетает наибольшее проявление активности и самостоятельности студентов в его осуществлении и педагогическую поддержку их преподавателем. Ведущую роль на этом этапе играет организационно-исполнительская функция управления и самоуправления, поскольку она несет в себе основной потенциал преобразования субъектного опыта каждым студентом. Организационные отношения определяются как связи между людьми, возникающие из-за распределения полномочий и закрепления за ними функций их совместной деятельности. Реализуя данную функцию, управляющий (преподаватель) делегирует полномочия в осуществлении самоконтроля самим управляемым (студентам), которым на стадии стабилизации и принадлежит ведущая роль. Сотрудничество в учебном процессе представляет собой взаимодействие по линии студент — преподаватель, которое дополняется взаимодействием еще по трем линиям: 1) студент — студент (в парах) — преподаватель; 2) студент — студент (в парах); 3) студент — студенты (в «звеньях»). Контрольно-диагностическая функция служит повышению ответственности управляющего и управляемых за развитие (саморазвитие) самоконтроля в учебной деятельности и позволяет преподавателю организовать обратную связь, без которой невозможно выработать дальнейшие корректирующие и планирующие решения в этом направлении.

Стадия системной рефлексии завершает цикл рефлексивного управления развитием самоконтроля студентов в различных учебно-педагогических ситуациях. На этой стадии осуществляется совместная

рефлексивная деятельность преподавателя и студентов по развитию (саморазвитию) самоконтроля, результатом которой является оценка степени достижения целей развития самоконтроля в совместной деятельности и индивидуальной деятельности. Контрольно-диагностическая функция управления и самоуправления, реализуемая на данной стадии, занимает особое место в целях стимулирования совместной деятельности преподавателя и студентов в развитии (саморазвитии) самоконтроля. Данная функция представляет собой деятельность преподавателя и студентов по выявлению уровня развития самоконтроля в соответствии с разработанными показателями; оценку процесса развития (саморазвития) самоконтроля на уровне личности студента и деятельности самого преподавателя в различных формах организации обучения. Таким образом, реализация контрольно-диагностической функции обеспечивает положительную и отрицательную обратную связь и является важнейшим источником информации об уровне развития (саморазвития) самоконтроля для каждого участника процесса обучения. Контрольно-диагностическая функция очень тесно взаимосвязана с регулятивно-коррекционной функцией, основным назначением которой является определение новых направлений в построении взаимодействия преподавателя и студентов в развитии (саморазвитии) самоконтроля в учебно-педагогических ситуациях в различных формах организации обучения с учетом причин, вызывающих отклонения в ожидаемых результатах. Сотрудничество в учебном процессе представляет собой взаимодействие по следующим линиям: 1) студент «с самим собой»; 2) студент — преподаватель; 3) студент — студент (в парах) — преподаватель; 4) студент — студенты (в «звеньях») — преподаватель.

Реализация разработанной технологии управленческой деятельности преподавателя создаст возможности для отработки каждого компонента системы самоконтроля в отдельности и во взаимодействии с другими компонентами, что, в результате, обеспечит развитие самоконтроля студентов как системного свойства. Сочетая различные формы организации обучения, педагог стимулирует проявление студентами активной позиции в качестве субъектов самоконтроля и, таким образом, обеспечивает результативность его развития.

Библиографический список

1. Особенности обучения и психического развития школьников 13 — 17 лет / Педагогическая наука — реформе школы; под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1988. — 192 с.: ил.
2. Кон, И.С. Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 1982. — 207 с. — (Б-ка классного руководителя).
3. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых. — М.: Просвещение, 1985. — 128 с. — (Б-ка руководителя веч. и заоч. сред. общеобразоват. шк.).
4. Шишина, Л.А. Технология управления саморазвитием менеджера: учеб. пособие. — Омск, ОмГПУ, 1998. — 359 с.
5. Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. — М.: Высш. школа, 1979. — 157 с. (Профтехобразование. Профпедагогика).
6. Огурцов, А.П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание е// Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. — Новосибирск: Наука, 1987. — С. 13 — 19.

7. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 424 с.
8. Брушлинский, А.В., Воловикова, М.И. Психология индивидуального и группового субъекта; под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — 368 с.
9. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
10. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. — Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. — 160 с.

11. Шипилина, Л.А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете. Монография. — Омск: Издательство ОмГПУ, 1998. — 293 с.
12. Шамова, Т.И., Давыденко, Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе: практико-ориентированная монография. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. — 384 с.

ЮРЬЕВА Елена Георгиевна, преподаватель кафедры менеджмента и товароведения.

Статья поступила в редакцию 03.04.08 г.

© Е. Г. Юрьева

УДК 371.398

Е. А. КОРСАКОВА

Новосибирский технологический
институт (филиал)
Московского государственного
университета дизайна и технологии,
МОУ «Лицей «200», г. Новосибирск

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРЫ НОВОГО ТИПА

В данной статье определено содержание понятия «культура» как феномена в образовании общества. Автор отмечает несоответствия существующей модели образования современной культурной эпохе, обращает внимание на повышение роли дополнительного образования в осуществлении логики признаков постиндустриальной культуры в образовательных моделях на современном этапе, предлагает к рассмотрению культуросообразную креативную модель дополнительного образования школьников.

Кризисное состояние системы образования, попытка его реформирования в последние десятилетие — факт, который необходимо исследовать в контексте взаимодействия с другими элементами системы общественных отношений. По мнению Е. В. Бондаревской, А. П. Валицкой, М. Н. Дудиной, Н. Н. Макарецвой, И. Е. Видт, кризис образования необходимо рассматривать в контексте общемировой тенденции становления постиндустриальной культуры как очередного этапа культурогенеза, сопровождаемого глобальными катаклизмами.

Культура — это исторически определенный уровень развития общества и человека, выраженный в формах организации жизнедеятельности людей, а также в созданных ими материальных и духовных ценностях, знаковых и символических системах. По определению Л. П. Бугеой, «культура включает в себя исторически конкретную совокупность знаково-символических систем, аккумулирующих опыт бытия в виде способов восприятия, мышления, познания, переживания и действия, а также в виде знаний, ценностей, критериев и способов оценки, нормативов, целей и смыслов, хранящих и воспроизводящих опыт собственно духовной деятельности в общественном и личном менталитете. Наконец, это техника и технология всех форм духовно-практической деятельности человека в мире, форм коммуникаций, взаимодействия и общения» [1].

Образование как подсистема культуры всегда нацелено на формирование личности, готовой успешно

действовать в условиях существующей культуры [4]. Современный французский педагог А. И. Марру пишет: «образование — это способ коллектива приобрести молодое поколение к ценностям и навыкам, характеризующим культуру данного общества. Следовательно, образование — явление вторичное по отношению к культуре и в норме представляет собой как бы краткое изложение, ее выжимку» [5]. Поэтому нынешний кризис образования — закономерное следствие, отражающее противоречие между образовательной моделью, служившей индустриальной культуре, и нарождающимися признаками культуры нового типа.

Характеризуя кризис образования, современные ученые — В. П. Борисенков, А. П. Валицкая, Э. Н. Гусинский, А. С. Запесоцкий, Б. Г. Корнетов, И. А. Колесников, Ф. Т. Михайлов, В. М. Розин и др. отмечают, что суть кризиса «в многократном расщеплении единого мировосприятия и миропонимания, дифференциации, размежевания и герметизации отдельных культурных сфер» (А. Е. Чучин-Русов). Они отмечают «болевы» точки несоответствия существующей образовательной модели современной культурной эпохе, среди которых принципиально обращают на себя внимание следующие [3].

Во-первых, при современной диверсификации форм и способов познавательной деятельности стало все более проблематичным «переводить» научные знания на язык школьных учебников. Объем знаний и количество дисциплин растут на несколько поряд-

ков быстрее, чем совершенствуются методы и содержание образования.

Во-вторых, формирующийся ценностный плюрализм возвел в статус важнейшей ценности индивидуальность. Школа же, организуя образовательное пространство на коллективно-групповых началах, объективно не позволяет реализовываться индивидуальным траекториям развития личности ученика.

В-третьих, модель образования индустриальной культуры рациональна, как культура, ее породившая. На эту бездушную рациональность в свое время сетовал О. Шпенглер, отмечая, что «мозг берет бразды правления, потому что душа вышла в отставку» [7]. Рациональный подход обеспечил выделение базовых основ знаний и неестественное с точки зрения культурного единства разделение гуманитарного и естественнонаучного знания. Это, с одной стороны, порождает методологическую проблему типов такого выделения, с другой — не в полной мере использует педагогические возможности гуманитарных средств в развитии личности.

В-четвертых, существующая ныне модель образования нацелена на третий уровень развития психики человека (А. Н. Леонтьев) — уровень интеллекта, тогда как уровень сознания (четвертый — высший) остается не принципиальной целью и «осваивается» опосредованно, не благодаря, а часто вопреки организованной системе образования.

В-пятых, образование индустриальной культуры по сути своей является репродуктивным, что предполагает наличие двух иерархически подчиненных друг другу звеньев: учитель — источник знания, а ученик его «реципиент». Такие исходные позиции по определению не позволяют в полной мере реализовать субъект-субъектный принцип обучения.

Сформированное в условиях иерархической зависимости, сознание легко поддается социальной манипуляции, что являет собой огромную социальную опасность в нынешних условиях.

Таким образом, суть кризиса современного образования — исчерпанность культурной адекватности образовательной парадигмы, созданной для индустриальной культуры. Поэтому перед обществом в целом и перед педагогами в частности возникла проблема приведения всех структурных звеньев образования в соответствие с признаками постиндустриальной культуры.

В научных исследованиях, посвященных анализу взаимодействия культуры и образования, несколько направлений: гуманистическая и этническая направленность культурогенезных функций образования (Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, М. Н. Дудина, Н. Н. Макаревич и др.), образование как культурный феномен, обоснование методологического уровня понимания проблем соотношения образования и культуры (Б. С. Гершунский, А. С. Запесоцкий, Ф. Т. Михайлов, Е. В. Листвина и др.), обоснование новой методологии педагогических исследований, основанной на позиции отечественной культурологии и западной антропологии, согласно которой человек является субъектом культуры и всемирно-исторического процесса (В. Л. Бенин, В. Г. Безрогов, Г. Б. Корнетов, А. А. Макареня, А. И. Чучин-Русов и др.). Мнения ученых в вопросе проблем образования склоняются к его модернизации в соответствии с логикой культуросообразности, актуализируя основные задачи:

— создание креативной модели образования, которая, отражая основные классификационные признаки постиндустриализма, должна обеспечить формирование у учащихся способности к саморазвитию

и самообразованию «через всю жизнь», межкультурную толерантность и гуманистическую направленность доминирующих социальных ценностей, исходящих из постулата: «человек — творец культуры и субъект собственной жизнедеятельности» в условиях открытого, трансферного, поливариантного образовательного пространства;

— равноправное функционирование различных моделей образования, адекватным культурам различного типа (традиционная, инструктивная), в соответствии с культурной спецификой регионов и культурным возрастом социальных групп — заказчиков образовательных услуг.

В своем диссертационном исследовании И. Е. Видт определяет «механизм реализации креативной модели образования, адекватной постиндустриальной культуре». Он состоит в том, что:

— на этапе прогнозирования необходимо перевести общекультурные тенденции инновационного характера в вариативные сценарии педагогических преобразований;

— на этапе проектирования — разрабатывать комплексные программы различных уровней в логике репрезентирования основных классификационных признаков культуры нового типа и их специфичном проявлении в регионе;

— на этапе программирования — обеспечить пакет программно-методического сопровождения образовательного процесса, выполненном в логике культуросообразности, т.е. отвечающим принципам открытости, вневедомственности, интегрированности, креативности и др.;

— на этапе научно-методического сопровождения — необходимо создать педагогическую инфраструктуру открытого характера на макро-, мезо- и микроуровне, способную регулировать, корректировать и контролировать процесс реализации креативной модели. На макроуровне это предполагает постепенное придание статуса заказчика образованию, прежде всего, обществу, а государство, выступая и создателем, преимущественно должно выполнять роль организатора и гаранта качества и доступности образования; мезоуровень предполагает создание «горизонтальных» образовательных учреждений как полноправных субъектов системы образования в форме «Лабораторий», «Ассоциаций» и пр., включающих различные социокультурные институты; микроуровень предполагает реализацию своеобразного варианта креативной модели каждым ОУ в соответствии с социокультурной спецификой региона, а значит, контингента учащихся;

— на этапе диагностики — разработать диагностическую концепцию и адекватный психолого-педагогический менталиеориентированный инструментарий для отслеживания эффективности достижения целей образования в культурологической трактовке» [2].

В рамках нашего исследования системы дополнительного образования школьников определяем стратегию проектирования образовательной модели в рамках культуры нового типа, суть которой в том, что модернизация должна содействовать репрезентированию морфо-эпистемических признаков постиндустриальной культуры в образовательном пространстве. Культурологическая формулировка цели креативной модели образования, адекватной культуре нового типа, такова: развитие автономно-гуманистического сознания субъекта культуры.

В условиях становления культуры нового типа система дополнительного образования (ДО) России становится основным социальным пространством, об-

ладающим особым потенциалом для развития личности, основной личностно-образующей культурной средой. Система дополнительного образования несет особую цивилизационно-культурную миссию. Специфическими функциями ДО школьников является введение ученика в культуру, науку, цивилизацию [6].

Автором данной статьи проведен анализ «инновационного поля России» в дополнительном образовании школьников за последние 10 – 15 лет, позволяющий говорить о том, что в педагогической практике учреждений ДО идея культуросообразности находит свое воплощение. В соответствии с принципом изоморфности типа культуры и типа образования модернизация ДО осуществляется в логике приведения признаков образовательной модели в соответствие признакам постиндустриальной культуры уже на современном этапе, а именно:

— стратегической целью ДО является социальная адаптивность и автономное сознание личности, что обеспечивает готовность человека к глобальным переменам постиндустриализма;

— создание в ДО универсальной образовательной среды, изучение единого знания в совместной познавательной деятельности взрослого и ребенка, что соответствует принципу интегративности и универсальности современной культуры;

— ДО актуализирует у ученика формирование социальных компетенций, толерантности и межкультурной грамотности, что вызвано полилогичным, поликультурным принципом отбора содержания и принципа образования;

— возможность выбора индивидуальных траекторий обучения в ДО позволяет учащимся осуществлять ответственный личный (индивидуальный) выбор, что соответствует поливариантности современной информационной культуры.

В процессе проведенного исследования разработан культуросообразная креативная модель дополнительного образования школьников Лицея № 200 (г. Новосибирск), основанная на использовании потенциала художественно-эстетической, дизайнерской деятельности для развития интеллектуально-творческого потенциала школьников, формирования ключевых компетенций в профориентированном направлении — дизайне. Теоретико-методологической базой при разработке модели ДО стал деятельностный, личностно-ориентированный, проблемный и компетентностный подход в обучении. Выделены три этапа формирования ключевых компетенций школьников (мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный, результативно-оценочный), представленные через цели, процесс, содержание и результат. Определены дидактические условия, реализация которых способствует эффективному формированию ключевых компетенций учеников школы: концепция блочного преподавания; отбор содержания элективных курсов, основанный на интегративном подходе, активные формы и методы обучения (метод сотрудничества, групповой, технология «портфолио», метод проектов), направленные на развитие креативности, самостоятельности, активизацию творческой проектной деятельности; применение информационных технологий при решении проектных задач.

Выделенные теоретические подходы в обучении позволили автору статьи разработать методику работы креативной модели ДО: образовательный процесс осуществляется через реализацию так называемых «программ-комплексов», которые в свою очередь представлены различными студиями. В рамках прог-

раммы метаобласти «Дизайн» представлено 4 модуля, расположенных горизонтально (с 5 по 11 классы). Горизонтальная логика связывает каждый модуль ключевой идеей, последовательно реализуемой на курсах по выбору. Занятия проходят как процесс выполнения определенного проекта в виде оформленного доклада, макета, изделия декоративно-прикладного или художественного искусства, костюма и т.п., презентация которых проводится периодически в рамках ежегодных научно-практических конференций, которые организует ЦРТДиЮ Заельцовского района г. Новосибирска. Составной частью конференции является конкурс-презентация проектов и исследовательских работ со всей области. Это стимулирует развитие исследовательской деятельности учащихся всех школ области, т.е. обуславливает мезоуровень образовательного пространства постиндустриальной культуры, а также дает возможность педагогам обмениваться опытом по организации такого рода деятельности.

Одним из условий реализации модели является привлечение родителей к образовательному процессу (студии организуют совместные занятия детей и родителей), что способствует преодолению отчужденности друг от друга ребенка и родителей. Родители имеют право выбора студий и сами комплектуют себе программу занятий в лицее, реализуя свое право заказчика образовательных услуг.

Результаты диагностики внедрения креативной модели ДО школьников показали положительную динамику развития автономно-гуманистического сознания учащихся. Это подтверждает возможность социокультурной модернизации ДО школьников в условиях креативной культуросообразной модели образования.

Библиографический список

1. Буюева, Л.П. Культура и образование. Проблема взаимодействия / Культура и культурология образования: материалы круглого стола // Вопросы философии. — 1997. — С. 14.
2. Видт, И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: дис... док. пед. наук / И.Е. Видт. — Тюмень, 2003. — 50 с.
3. Запесоцкий, А.С. Образование в условиях формирования культуры нового типа / А.С. Запесоцкий. — М.: Наука, 2002. — С. 10.
4. Иванов, А.В. Культурная педагогическая среда общеобразовательного учреждения как условие развития личности ребенка: монография / А.В. Иванов. — М.: Наука, 2005. — 143 с.
5. Марру, А.И. История воспитания в античности / А.И. Марру. — М.: ГЛК, 1998. — С. 11.
6. Чеков, М.О. Теория и практика дополнительного образования детей в России / М.О. Чеков. — Самара: Самара, 2001. — 286 с.
7. Шпенглер, О. Закат Европы / О. Шпенглер. — Новосибирск: Наука, 1993. — С. 463.

КОРСАКОВА Елена Алексеевна, старший преподаватель кафедры дизайна и технологии НТИ (филиал) МГУДТ, аспирант заочного отделения кафедры педагогики и психологии института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, педагог дополнительного образования МОУ «Лицей № 200».

Статья поступила в редакцию 16.04.08 г.

© Е. А. Корсакова

ЛИЧНОСТЬ И СУБЪЕКТ: ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПОНЯТИЙ ДЛЯ ПСИХОЛОГИИ

В данной статье анализируются понятия личность и субъект в двух аспектах: а) эмпирической валидности; б) инструментальной значимости. Рассматриваются два подхода, сложившихся в отечественной психологии личности и осуществляется их сравнительный анализ с точки зрения двух предложенных аспектов. Показываются границы и область применения обоих подходов. На основе анализа подходов предлагается различение понятий субъект и личность, обозначается сфера их применения. Утверждается, что реальности, стоящие за понятиями субъект и личность, отражают принципиальную двойственность природы человека.

Целью нашей статьи является анализ эвристической ценности и функциональной значимости понятий субъект и личность при их инструментальном применении. Актуальность обусловлена тем, что они очень часто смешиваются, противопоставляются или используются как синонимы, что серьезно затрудняет понимание позиций различных авторов. Особенно остро этот вопрос стоит в психологии личности, где личность рассматривают как субъект деятельности (Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, К. А. Абульханова). Дело усугубляется еще и тем, что в отечественной психологии, а именно о ней мы будем говорить, существует два варианта понимания личности: широкий (школа С. Л. Рубинштейна) и узкий (школа А. Н. Леонтьева). Отсюда мы попытаемся, с одной стороны, различить специфику широкого и узкого подходов к пониманию личности и после этого обозначить соотношение понятий личность и субъект. Отметим, что мы уже осуществляли сравнительный анализ «широкого» и «узкого» подходов к пониманию личности и их истоки [16]. Здесь уточним их различие и рассмотрим в соотношении с понятием «субъект».

Итак, с точки зрения С. Л. Рубинштейна [28], (широкое понимание) личность является не психологической категорией, а общественной. Он утверждает, что «в качестве личности человек выступает как единица в системе общественных отношений, как реальный носитель этих отношений. В этом, по его словам, заключается положительное ядро той точки зрения, которая утверждает, что понятие личности есть общественная, а не психологическая категория» [25, с. 31]. Психология исследует личность лишь потому, что в нее входят психические явления, а конкретнее, сознание. Соответственно, психология входит в число наук, изучающих личность, «потому что нет личности без психики, более того — без сознания <...> Человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему» [там же]. Сама же личность рассматривается как единица в системе общественных отношений. Подчеркнем: личность не психологическое явление, а социальное, относящееся к социальному (общественному) пространству. Размышляя о личности, Б. Г. Ананьев говорит о статусе и социальных ролях, которые, отражаясь в

сознании, представляют позицию личности. Отметим, что позиция личности представляет собой психическое образование; это мое представление о статусе и ролях. Получается, что единицей анализа личности здесь выступает статус и социальные роли. Вот, что пишет Б. Г. Ананьев: «С началом самостоятельной общественно-трудовой деятельности строится собственный статус человека, преемственно связанный со статусом семьи, из которой он вышел. Под влиянием обстоятельств жизни и исторического времени собственный статус может все более отдаляться от старого статуса и преодолевать старый уклад жизни, сохраняя, однако, наиболее ценные традиции. Сочетание черт относительной устойчивости и преобразований в связи с развитием всего общества характерно для статуса. Положение личности в обществе определяется системой ее прав и обязанностей, их соотношением, реальным обеспечением прав личности со стороны данного общества и реальным осуществлением обязанностей по отношению к обществу со стороны личности. <...> Статус личности как бы «задан» сложившейся системой общественных отношений, социальных образований, объективно определяющих «место» личности в социальной структуре. Понятие статуса личности может быть дополнено понятием позиции личности, характеризующим субъективную, деятельную сторожу положения личности в этой структуре. <...>» [3, с. 154 — 155].

Б. Г. Ананьев также говорит о необходимости рассматривать личность в историческом контексте. Личность — «продукт своей эпохи и жизни страны, современник и участник событий, составляющих вехи истории общества и ее собственного жизненного пути» [3, с. 152]. По его мнению, как не бывает несоциальной личности, так не существует и внеисторической личности.

Итак, говоря о личности, в данном подходе затрагиваются два ключевых аспекта: а) личность как общественная категория (единица в системе общественных отношений), единицами анализа которой выступают статус и роли, которые, отражаясь в психике субъекта, определяют позицию личности; б) личность рассматривается в системе человек — историческая ситуация. Такое понимание личности соответ-

ствуется лишь одному уровню личности, который в теории А. Г. Асмолова получил название «роль для всех» [5].

Если говорить о личности как о предмете психологии, то оно определяется через: а) сознание: «человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему» [25, с. 31]; б) общественно значимое поведение: «в качестве собственно личностных свойств из всего многообразия свойств человека обычно выделяются те, которые обуславливают общественно значимое поведение или деятельность человека» [25, с. 30].

В такой, я бы сказал, социологической трактовке личности возникает одна проблема. Личность как бы повисает в «воздухе» общественных отношений, пропадает ее реальный носитель — человек. Отсюда в данном подходе возникла необходимость включать в структуру личности и индивидуальные свойства человека, отчего он и получил название «широкого». Поэтому, например, Б. Г. Ананьев выделяет следующие свойства личности: а) биологические особенности, б) особенности отдельных психических процессов, в) уровень подготовленности (опыт); г) социально обусловленные качества. Похожие уровни выделяет и К. К. Платонов [24]. Здесь, как ни странно, вывод личности из системы общественных отношений, и рассматривая ее как единицу этой системы, ее уровни выводятся не из системы, а из человека, как индивида.

Оставалась еще и другая проблема. Здесь личность производна от общественных отношений, чем теряется ее активная роль в этих отношениях. Личность на самом деле превращается в слепок общества и лишается собственной активности (за такое понимание личности часто критиковали деятельностный подход). Поэтому Б. Г. Ананьевым, как указывает И. Б. Котова, была введена такая характеристика человека как субъекта деятельности, что оказалось, по ее словам, очень продуктивным: «оно помогло раскрыть способ организации личностью жизни» [22, с. 388]. Подчеркнем: понятие субъекта вводится для того, чтобы наделить личность активностью, которая выступает как способ организации. Отсюда А. Г. Ананьев пишет, что личность является в той мере субъектом, в какой она произвольно и сознательно организует свою жизнь, соотнося ее с общественно значимыми целями: «Сложный и долговременный характер активности субъекта является показателем наличия не только приспособленных к отдельным ситуациям тактик поведения, но и стратегии достижения посредством этих тактик далеких целей, общих идей и принципов мировоззрения. Именно стратегическая организация поведения включает интеллект и волю в структуру личности, соединяя их с потребностями, интересами, всей мотивацией поведения личности» [3, с. 158].

Такое понимание личности наблюдается и в работах Абульхановой, которая понятие жизненного пути соотносит с понятием субъекта. Как указывает В. Н. Дружинин, для нее «проблема жизни личности, в принципе, сводится к проблеме активного управления ее потоком жизненных событий» [13, с. 36]. Отсюда возникает теория К. А. Абульхановой о временной организации жизненного пути личности, в которой она рассматривает активность как качество субъекта деятельности или субъекта жизненного пути: «Понятие активности первоначально употреблялось нами для обозначения личностного уровня, качества и способность осуществления деятельности. В таком понимании активность выступала как качество субъекта деятельности. Такая активность обеспечивает целост-

ность в осуществлении деятельности личностью, включает саморегуляцию, которая осуществляет комплексную мобилизацию, взаимную компенсацию различных психических составляющих деятельности и т. д. Впоследствии понятие активности было определено нами как особое высшее личностное образование, связанное с ее жизненным путем, его целостной и ценностной временной организацией. Это понятие активности выражает качество личности как субъекта жизненного пути, по С. Л. Рубинштейну, и проявляется в формировании жизненной позиции, жизненной линии, смысла и концепции жизни» [1, с. 13].

Отметим, что субъект оказывается определенной формой организации деятельности и жизненного пути.

У К. А. Абульхановой наблюдается еще один смысл, вносимый в понятие субъекта в отличие от личности. Субъектом оказывается человек реально (или актуально) реализующий те или иные мотивы. Ведь, если мы рассмотрим вводимое ею понятие жизненной линии, то увидим, что оно включает в себя не только определенный способ организации жизненного пути, но и его воплощение в течение определенного времени: это «удержание, развитие, изменение позиции во времени жизни. В самом широком смысле слова «жизненная линия» — способ жизненного движения, изменения и развития» [1, с. 16].

Таким образом, в данном подходе к личности относятся социально обусловленные формы поведения, ориентированные на систему общественных целей, а к субъекту отводится организующая функция, по реализации форм поведения, посредством которого достигаются эти цели. Единицей анализа личности выступают статус и социальные роли, представленные в позиции личности, а единицей анализа субъекта является произвольное или волевое действие. «Произвольное» мы понимаем как реализующееся посредством стимулов — средств (Л. С. Выготский). Интересно отметить, что в данном варианте, понимание субъекта полностью соответствует теории Л. С. Выготского, но ни одной ссылки на нее нет. Поэтому мы специально обозначили произвольность через понятие стимул — средство, так как считаем это наиболее точное ее определение. Как показал Л. С. Выготский применение стимул-средства является первичной формой произвольности и порождения человека как субъекта активности [10].

Обратимся теперь к узкой трактовке личности. Сразу отметим, что в данной школе личность изначально рассматривается как психологическая категория, а значит по своей сути являющаяся предметом психологии. Личность есть специфически человеческая форма активности, обусловленная специфически человеческой системой жизненных отношений. В данном подходе за основу берется уже другие системы рассмотрения: а) личность — индивид; б) человек — жизненный мир.

Первый аспект подчеркивает принципиальную отличность человека как индивида и человека как личности, что в предыдущей школе объединялось (индивидуальные свойства включались в структуру личности). Понятие личность отражает принципиально человеческую систему отношений, имеющую социальное происхождение.

Во втором аспекте личность рассматривается как превращенная система жизненных отношений, под которыми понимается «объективное отношение между субъектом и каким-либо объектом или явлением действительности, характеризующееся потенциальной возможностью качественно определенной формы

взаимодействия между ними» [19, с. 117]. Подчеркнем, что жизненное отношение (точнее система жизненных отношений) в первую очередь предполагает уникальную жизненную позицию конкретного человека, его Я, ориентирующегося в возможностях своей активности и переживающего (в смысле Л. С. Выготского) себя в мире (именно переживающего, а не представляющего). Эта уникальная жизненная позиция прекрасно обозначена М. М. Бахтиным как «мое не алиби в бытии». Размышляя о поступке, он говорит следующее (у А. А. Леонтьева): «Каждая мысль моя с ее содержанием, как поступок — двуедина: он (поступок) глядит как двуликий Янус, в объективное единство культурной области и в неповторимую единственность переживаемой жизни» [17 с. 65]. Здесь выделяются два ключевых аспекта, которые и обозначают в философском смысле жизненную позицию:

1. Мир дан мне не просто как отвлеченно теоретический образ, как «отвлеченно-единое», но, в первую очередь, как «конкретно-единственное»: «Большой теоретический мир (мир как предмет совокупности наук всего теоретического познания) мы делаем моментом маленького теоретического мира (психического бытия как предмета психологического познания)» [17, с. 65]. То есть окружающий меня мир всегда познается (видится) с определенной позиции, в которой я нахожусь, и соответственно, дан мне только в ее отношении, но не во всем своем многообразии. Мир — это всегда мой мир, который не есть часть большого мира, но есть он сам, данный мне.

2. Позиция, в которой я нахожусь, единственна и неповторима, ввиду того, что именно Я в ней нахожусь. Точнее, Я ее и определяю, задаю; она есть «мое не алиби в бытии». Вот что пишет М. М. Бахтин по этому поводу: «В данной единственной точке, где я теперь нахожусь, никто другой в единственном времени и единственном пространстве единственного бытия не находился. То, что мною может быть совершено, никем и никогда совершено быть не может. Можно осознать жизнь только как событие, а не как бытийную данность» [17, с. 66].

В последнем аспекте прослеживается еще одна ключевая характеристика жизненной позиции: она не дана, она задана как возможность. Ниже, анализируя понятие превращенной формы, мы еще раз остановимся на этой характеристике, только говоря уже не просто о жизненной позиции и ее потенциальности, но о «держателе» этой потенциальности — личности. Здесь подчеркнем, что возможность мы понимаем, как «возможность стать». Заметим, что наличие возможности задает надситуативность активности личности, ведь она (надситуативность) предполагает преобразование наличного ради иного — возможного (надситуативность — это действие, ориентированное на возможное).

Вернемся к психологии и посмотрим, как в ней находят свое выражение описанные нами философские идеи М. М. Бахтина. Можно выделить три аспекта рассмотрения личности в школе А. Н. Леонтьева:

1. «Личность есть системное и поэтому сверхчувственное качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами» [18, с. 78]. Проблема личности — это исследование места человека, его позиции «в системе, которая есть система общественных связей, общения, которая **открывается** ему; это исследование того, что, ради чего и как использует человек врожденное ему и приобретенное им» [18, с. 92].

Как можно понимать «сверхчувственное качество»? Ответим на него словами М. М. Бахтина: «Нельзя забывать, что вещь и личность — пределы, а не абсолютные субстанции. Смысл не может (и не хочет) менять физическое, материальное и другие явления, он не может действовать как материальная сила. Да он и не нуждается в этом: он сам сильнее всякой силы, он меняет тотальный смысл события и действительности, не меняя ни на йоты в их действительном (бытийном) составе, все остается как было, но приобретает совершенно иной смысл (смысловое преобразование бытия)» [17, с. 70]. То есть сверхчувственное нужно понимать как смысловое, как пространство смыслов (или отношений). Здесь можно привести аналогию с представлениями Л. С. Выготского о смысловом поле сознания (в нашем контексте смысловое поле Л. С. Выготского — это поле значений): «В игре, говорит Выготский, ребенок оперирует вещами как имеющими смысл, оперирует значениями слов, замещающими вещь. Происходит отрыв значения лошади от реальной лошади, перенос его на палочку. Реальная деятельность с палочкой как с лошадью — условие перехода к оперированию «чистыми» значениями. Затем действие отодвигается на задний план, становится точкой опоры, и смысл отрывается от действия с помощью другого действия. Это происходит через движение в смысловом поле, не связанном с видимым полем, с реальными вещами. Это смысловое поле подчиняет себе все реальные вещи и реальные действия» [17, с. 84]. Как ребенок, как деятель, в игре «движется» в поле значений, так и ребенок, как личность, «движется» в поле отношений (или смыслов). Именно в этом смысле и нужно понимать сверхчувственность.

А. В. Петровский [26] и М. Г. Ярошевский [22], вслед за А. Н. Леонтьевым, рассматривая личность, как системное качество, выделяют три его измерения:

А. Личность как свойство, погруженное в пространство индивидуальной жизнедеятельности субъекта. Определяющей характеристикой личности здесь является активность, преодолевающая рамки ситуативных требований и ролевых предписаний. То есть в явлениях надситуативной активности [23].

Б. Пространство межличностных связей (интериндивидуальное пространство). Здесь личность рассматривается как качество, погруженное в межиндивидуальное пространство и проявляющаяся в поступках и социальных актах. Об этом измерении ниже мы будем говорить более подробно.

В. Пространство идеальной представленности (метаиндивидуальное пространство). Здесь личность проявляется в деяниях, то есть, как пишут авторы, в реальных вкладах в других. Эти вклады получили название «отраженная субъектность» [23].

2. Личность есть превращенная система жизненных отношений. Здесь подчеркивается, что личность — это не место в мире отношений; это и есть мир отношений, представленный в превращенной форме (например, в смысловых образованиях — это «порожденные развитием деятельности субъекта психические образования, в которых в специфической форме отражено пристрастное, индивидуализированное отношение субъекта к миру» [19, с. 93]). Что такое превращенная форма? М. К. Мамардашвили выделяет следующие характеристики превращенных форм:

1. Превращенность других отношений. С точки зрения научного знания, превращенная форма является воспроизведением предмета в виде представления о нем. Т.е. превращенная форма есть производное от

реальной и без нее не существует. Здесь важно подчеркнуть единство «бытия и сознания», единство превращенных и реальных форм. Примером такого единства может служить образ, как превращенная форма, и реальный отображаемый в образе объект (реальная форма); в теоретическом аспекте их можно разделить, но в реальном нет.

2. Превращенная форма — «это качественно новое (по сравнению с исходным), дискретное явление, в котором посредствующие, промежуточные звенья «сжались» в особый функциональный орган, обладающий своей квазисубстанциональностью (и, соответственно, новой последовательностью акциденций, часто обратной действительной)» [20, с. 275 — 279].

3. Превращенные формы — это замещающие формы. М. К. Мамардашвили описывает следующую динамику превращений: выключение отношений из связей — восполнение его иной предметностью и свойствами — синкретическое замещение предшествующего уровня системы этим формообразованием. В качестве таких заместителей реальных отношений выступают функциональные органы.

М. К. Мамардашвили, раскрывая понятие «превращенной формы», использовал весьма эффективные, с точки зрения В. П. Зинченко, приемы его доопределения: «Он дал ряд эквивалентов этого понятия: квазисубстанциональность, предмет-фантом, внутренняя форма видимости, функциональный орган, а в своих последних размышлениях на эту тему описывал феномен превращенной формы в терминах внутреннего поля, внутреннего пространства (ср. О. Мандельштам: «пространства внутренний избыток»), в котором может осуществляться внутреннее движение (или живое движение души), саморазвитие» [21, с. 167]. О возможных измерениях этого пространства мы писали выше.

Заметим, что с введением понятия превращенной формы, снимается проблема активности, вставшая в предыдущей школе. Превращенные формы и личность, как превращенная система жизненных отношений, имеют свою динамику, свое внутреннее движение, свое внутреннее пространство. Это пространство задает и временное измерение личности. Как указывает В. П. Зинченко, «Живое время замечательно тем, что в нем одновременно даны все три «цвета времени»: прошедшее, настоящее и будущее. Я лишь хочу подчеркнуть, что наличие оператора более высокого ранга — оперирование знаком при всем его несовершенстве — служит основой овладения оператором более низкого ранга — оперирования орудием. Это и есть «синхронистическое» понимание развития — понимание развития не от низшего к высшему и даже не от высшего к низшему, а как «стояние времени» или «держание времени»» [14, с. 160]. Здесь появляется возможность рассмотреть личность не как данное, точнее не только как данное, а как заданное, как проект, как перспектива, как «возможность стать».

Отсюда же выходят попытки рассмотреть личность как становящуюся, развивающуюся, переживающую (в смысле Ф. Е. Василюка) жизнь. Так, Т. М. Буякас считает, что в структуру личности входит разрыв, зазор между имеющимися жизненными отношениями, естественно реализующимися и возможными: «Но любой действительный шаг личностного становления связан с прерыванием этого автоматизма деления себя, с разрыванием оков причинно-следственных цепей. То, что случится в следующий момент, не всегда и не обязательно должно вытекать из того, что было перед этим» [6, с. 97].

Заметим, что не включив в структуру личности разрыв между имеющимся и возможным, между тем, что есть, и тем, что может быть, мы не сможем объяснить явление саморазвития, самопреобразования, духовности (в понимании В. П. Зинченко), являющиеся ключевыми характеристиками развитой, зрелой личности. Именно на такой теоретической позиции основана теория развития Б. Д. Эльконина, который в качестве его единицы выделяет событие [33].

А. А. Пузырей, анализируя современные психотерапевтические практики, подчеркивает их ограниченность, заключающуюся в том, что они имеют дело с «обывателем», ориентированного на приспособление, а не на свое духовное развитие. Самый главный их недостаток — ориентация на человека наличного. В противоположность такой установке он говорит о необходимости ориентироваться на человека возможного: «...психология должна иметь дело с человеком не наличным, а только еще должным прийти, с человеком искомым, грядущим...» [27, с. 269]. Им постулируется наличие в человеке особой духовной силы, которая толкает его к поступку, шагу к своей целостности, более высокому духовному развитию, к тому, кем он только может быть, но не обязательно будет («к опыту, которые есть то, что не есть»). Таким образом, личность представляет собой человека в актах его развития, смысло-жизненного преобразования, существования, говоря словами А. А. Пузырей, как «человека пути».

3. Личность есть совместно порождаемая реальность. То есть она в свою структуру должна включать другого человека. Человек по природе не один. В этом смысле личность рождается в совместном переживании, она «находится» между мной и другим. Здесь личность рассматривается как межличностная характеристика, как качество, рождаемое в общении и одновременно принадлежащее двум индивидам. В. А. Петровский в этом плане пишет, что общение — это «производство» общего: «Человек делится с другим тем, что ценно для него самого, чтобы другой человек испытал то же, что и он сам, он производит общее — а это и есть общение» [23, с. 72].

На диалогичность личности указывал также М. М. Бахтин: «Два принципиально различных, но соотносительных между собой ценностных центра знает жизнь: себя и другого, и вокруг этих центров распределяются и размещаются все конкретные моменты бытия. Этим не нарушается смысловое единство мира, но возводится до степени событийной единственности. Вообще, быть — значит общаться диалогически» [17, с. 66-67]. Таким образом, мир (если это человеческий мир) предполагает диалектику «Я — Другой».

А. В. Петровский в этой связи пишет следующее: «Примечательно, что переводя рассмотрение личности в это интериндивидуальное пространство, мы обретаем возможность ответить на вопрос о том, что представляют собой многие хорошо исследованные социальной психологией феномены (самоопределение личности и т.д.). Что это, собственно групповые или личностные явления? По-видимому в интериндивидуальном измерении ложная альтернатива (личностное или групповое?) оказывается преодоленной. Личностное выступает через групповое, групповое — через личностное. Вопрос, таким образом, снимается» [22, с. 402].

О таком понимании личности говорит Ф. Е. Василюк, рассматривая «психотерапевтические упования». Рассматривая терапевтическую коммуникацию не как взаимодействие, а как совместное действие,

он подчеркивает диалогичность личности, ее производность от общения с другим, от системы Я — Другой. В этом плане интересно высказывание Ж. Лакана, которое приводит Ф. Е. Василюк, о критериях прекращения психотерапевтической работы: «Клиент начинает анализ с того, что он говорит о себе, но обращается при этом не к вам или он обращается к вам, но говорит не о себе. Если он говорит о себе и при этом обращается к вам — психотерапия завершена» [8, с. 38]. Приведем в этом ключе еще одну цитату, которая по нашему мнению прекрасно отражает то, о чем мы говорим: «Я люблю тебя не за то, кто ты, а за то, кто Я, когда я с тобой» (Г. Маркес).

Как видно из выше сказанного, в данной школе, личность принадлежит уже не просто социальному или общественному пространству, но «внутренне — социальному» пространству, единицей которого уже выступает переживание, а не статус и роли. В этом ключе о переживании, как единице изучения личности и среды говорил Л. С. Выготский: «Переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет — средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка. Переживание нужно понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности. Всякое переживание есть переживание чего-нибудь. Нет переживания, которое не было бы переживанием чего-нибудь, как нет акта сознания, который не был бы актом сознания чего-нибудь. Но всякое переживание есть мое переживание. В переживании, следовательно, дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том как я переживаю эту среду; с другой — сказываются особенности развития моей личности. В моем переживании сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту» [11, с. 994 — 995]. По нашему мнению, рассматривая личность в данном контексте, нам нужно говорить именно о переживании (но в несколько дополнителном, чем у Л. С. Выготского значении), а не просто об отношении, которое также предполагает единство субъекта и объекта (личности и среды): «События неизбежно распадаются на внешние и внутренние; отношения же — это всегда внутреннее отношение к внешнему, к самому себе, в них внешнее и внутреннее связаны неразрывно» [1, с. 9]. О переживании именно потому, что в этом понятии подчеркивается не просто единство внешнего и внутреннего, но еще и факт развития личности. О переживании, потому что это понятие задает динамичность, утверждение возможного, а не просто фиксация наличного. Именно в этом плане переживание рассматривает Ф. Е. Василюк [9], именно как переживание.

Что касается субъекта, то это понятие, в описываемой школе, не объединяется с понятием личности, как в предыдущей, и вообще, практически не используется при характеристике личности. Но, несмотря на это, все же можно обозначить тот смысл, который в него вносится.

Так, Д. А. Леонтьев пишет следующее: «...функцию личности можно охарактеризовать как ориентировку в отношениях, связывающих субъекта с объективной действительностью, и подчинение деятельности иерархии этих отношений» [19, с. 153]. Здесь очевидно, что в понятие субъекта вносится смысл «человека» реально выполняющего деятельность. Таким

образом, наблюдается пересечение с позицией Абульхановой, описанной нами выше.

Что касается субъекта, как организатора жизнедеятельности, то косвенно в школе А. Н. Леонтьева можно обнаружить и эту идею. Ведь личность у него — это иерархия деятельностей, которые соотносятся с мотивами. Но деятельность сама по себе не реализуется, а лишь посредством действий и операций. Действия, в свою очередь, соотносятся с целями, которые предполагают осознанный результат будущих преобразований.

В системно-динамическом подходе к мотивации Васильева и Магомед-Эминова также обозначается необходимость разделения предметной стороны деятельности, реализующейся посредством целей и намерений и личностной стороны [7].

В. А. Петровский пишет про план возможного и действительный план, говоря о самореализации (или самоактуализации?) как переводе возможного в действительное. Более того, обозначенная выше такая характеристика превращенной формы как самодвижение, которое осуществляется во внутреннем пространстве (пространстве смыслов), есть ни что иное, как указание на личность, рассматриваемую с позиций «возможности стать».

Понимание субъекта как самоорганизации активности можно видеть и у Д. Н. Узнадзе [30], который писал, что субъект формирует установки посредством воображения и тем самым себя детерминирует.

Обозначим еще раз нашу позицию: единицей анализа личности является (или, по крайней мере, должно являться) переживание, в то время как единицей анализа субъекта является произвольное или волевое действие (или, по крайней мере, должно являться). Причем обозначенные единицы имеют различную направленность: если произвольное действие направлено на мир и преодоление его ограничений, то переживание направлено в первую очередь на «меня», «внутри», на отношение к миру. Конечно, здесь существует еще масса проблем и вопросов: что такое жизненное отношение, как оно соотносится с переживанием, что представляют собой возможности личности, в каких единицах их объяснять, что именно происходит с отношениями когда они превращаются, в чем специфика и закономерности внутренней динамики превращенных форм, как личность реализуется в «движении» субъекта и изменяется в нем, каким образом субъект определяется личностью и т.д.? В данных вопросах мы целенаправленно разделили субъекта и личность, чтобы показать, что за этими понятиями лежат разные процессы. Но это не значит что субъект — это один человек, а личность другой или субъект — это одна часть человека, а личность другая или субъект это один уровень развития, а личность другой. Нет! Это два аспекта одного движения — движения жизни (или деятельности в значении А. Н. Леонтьева). Они едины, и их разорвать невозможно, но, еще раз подчеркнем, и отождествлять их тоже не нужно.

Разница в реальностях, стоящих за этими понятиями, отчетливо обнаруживается в вопросе анализа жизненного пути личности (или человека?). Если понимать жизненный путь с позиции субъекта, то мы получаем способы организации жизни разными людьми [2], если же мы рассматриваем жизненный путь с позиции личности, то на первый план выходит переживание событий, где обнаруживается, либо не обнаруживается и факт развития личности, и вся трагичность жизни. Здесь лишь отметим, что события понимаются нами в контексте теории развития

Б. Д. Элькониной, а не как любое «изменение жизни», как у А. А. Кроника [15]. Более того, это не нечто конкретное, в смысле внешне описываемое. Внешне описывая что-либо, мы лишь констатируем факт изменения, причем не важно чего и на сколько значимого. Для того, чтобы факт изменения рассмотреть как событие, мы должны увидеть «смысловое движение», изменение жизненной позиции, увидеть новообразование, для чего требуется ориентировка в смысловом пространстве, а не во внешне наблюдаемом. Нужно понимать, что событием можно назвать не всякое изменение, но лишь то, которое приводит к изменению системы жизненных отношений, причем приводит необратимо и предполагает порождение иного. И еще в этом ключе. Не бывает внешних и внутренних событий. Они всегда и внешние, и внутренние; они находятся в интериндивидуальном пространстве и в то же время переживаются мной, как принадлежащие моему внутреннему миру. Психологической единицей анализа события является именно переживание (в значении Ф. Е. Василюка) или если следовать терминологии Л. С. Выготского, смена переживаний жизни: «Кризис представляется раньше всего моментом перелома, который выражается в том, что от одного способа переживаний среды ребенок переходит к другому» [11, с. 995].

Рассмотрим вопрос о единстве субъекта и личности более подробно. И, опять же, словами М. М. Бахтина: «В соотношении с моим единственным местом активного исхождения в мире все мыслимые пространственные и временные отношения приобретают ценностный центр, слагаются вокруг него в некое устойчивое конкретное архитектурное целое — возможное единство становится действительной единственностью. Если я отвлекусь от этого центра исхождения моей единственной причастности бытию, неизбежно разложится конкретная единственность и нудительная действительность мира, он распадется на абстрактно-общие, только возможные моменты и отношения, могущие быть сведенными к тому же только возможному, абстрактно-общему единству...» [17, с. 66]. То есть именно субъект превращает возможное в единственное и единое, реально существующее, ставшее фактом жизни. Здесь интересно то, что утверждается эта единое и единственное посредством поступка, который, возможно, и утверждает в своем единстве и высшей форме субъекта и личность (или личность как субъекта жизни). Важен еще один момент: ценности «живут» только в поступках. А значит, и личность как факт жизни, а не только как возможность, «живет» лишь в социальных актах, поступках и деяниях (в смысле А. В. Петровского). То есть не просто субъект жизненного пути, как получается у К. А. Абульхановой, а личность как субъект жизненного пути!

Двойственность человека, выраженная нами в понятиях субъект и личность, находит свое подтверждение и в работах философов. Она находит свое воплощение в двух континуумах: действительном и смысловом. Так, М. Г. Гинсбург [12] отмечает наличие этой двойственности и у Н. А. Бердяева (материальность — духовность), и у С. Л. Франка (вневременность — временность), М. М. Бахтина (пространственно-временное и ценностно-смысловое пространства). В нашем случае первое соотносится с субъектом, а второе с личностью. Такое понимание личности, как указывает А. С. Арсеньев [4] можно обнаружить у десятка крупнейших мыслителей, в число которых входят Л. Фейербах, К. Маркс, Н. Бердяев, М. Бахтин, К. Домбровский, К. Роджерс (и вся гуманистическая

психология) и многие другие. Сюда же мы можем добавить и экзистенциальную психологию В. Франкла [31, 32]. Здесь важно отметить, что и С. Л. Рубинштейн в своей последней работе «Человек и мир» приходит именно к такому пониманию человека [29].

М. Г. Гинсбург обозначает также и единство этих сфер человека: «Итак, человек является двойственным, духовно-материальным, бесконечно-конечным, вневременно-временным существом. Эта двойственность является порождающим противоречием, задающим его собственно человеческое существование. Эти два аспекта человеческого существования могут быть описаны как две размерности — «вертикальная» и «горизонтальная», причем «вертикальная» составляющая осмысляет человеческое существование, обеспечивая его ценностно-смысловое единство; проявляется же и реализуется она в «горизонтальной» составляющей. Обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация есть определение себя в мире — самоопределение» [12, с. 46].

Подводя итог нашей статье, можем сказать, что понятия субъект и личность отражают различные стороны человека, что выражается не только в описании явлений, стоящих за ними, но и применении понятийного аппарата, призванного раскрывать сущность этих явлений. Это два аспекта существования человека, взятого в разных системах анализа. Но эта двойственность должна быть осмыслена, с нашей точки зрения, как диалектическое единство. Мы попытались показать это через утверждение о принципиальной двойственности человека. Конечно, в данной статье по этому поводу мы осуществили лишь попытку, или даже скорее высказали пожелание, указав на возможные пути дальнейших исследований в рамках задачи утверждения единства субъектного и личностного в человеке. Так как это не было целью нашей статьи, то мы оставляем ее будущему и надеемся, что ближайшему.

Библиографический список

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избранные психологические труды. — М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с. — (Серия «Психологи Отечества»).
2. Абульханова, К. А. Стратегии жизни. — М. : Педагогика, 1991.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. — СПб: Питер, 2001. — 288 с. — (Серия «Мастера психологии»).
4. Арсеньев, А. С. Размышления о работе С. Л. Рубинштейна «Человек и мир» // *Вопр. филос.* — 1993. — № 5. — С. 130 — 160.
5. Асмолов, А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М. : Смысл, 2001 г. — 416 с.
6. Буюкас, Т. М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредованной символами // *Вопросы психологии.* — 2000. — № 1. — С. 96 — 109.
7. Васильев, И. А., Магомед-Эминов, М. Ш. Мотивация и контроль за действием. — М. : МГУ, 1991. — 144 с.
8. Василюк, Ф. Е. Методологический анализ в психологии. — М. : МГППУ; Смысл, 2003. — 240 с.
9. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М. : Моск. ун-т, 1984. — 200 с.
10. Выготский, Л. С. Психология // *История развития высших психических функций.* — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 511 — 756.
11. Выготский, Л. С. Психология // *Вопросы детской психологии.* — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000.
12. Гинсбург, М. Г. Психологическое содержание личностного самоопределения // *Вопросы психологии.* — 1994. — № 3. — С. 43 — 53.

13. Дружинин, В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 135 с.
14. Зинченко, В. П. Посох О. Мандельштама и Трубка М. Мамардашвили. — М.: Мысль, 1991. — 327 с.
15. Кроник, А.А., Ахмеров, Р.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. — М.: Смысл, 2003. — 284 с.
16. Кубарев, В. С. Два деятельностных подхода в отечественной психологии личности // Омский научный вестник. — 2006. — № 6. — С. 230 — 234.
17. Леонтьев, А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность.) — М.: Смысл, 2001. — 392 с.
18. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Академия, 2004. — 352 с.
19. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
20. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию. — М., 1990 г.
21. Моргунов, Е. Б., Зинченко, В. П. Человек развивающийся: очерки российской психологии. — М., 1994 г. — 301 с.
22. Петровский, А. В., Ярошевский, М.Г. История психологии: учеб. пособие для высшей школы. — М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1994. — 448 с.
23. Петровский, В. А. Личность в психологии. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
24. Платонов, К.К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — 255с.
25. Психология личности. Тексты; под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей. — М.: Моск. ун-т, 1982. — 288 с.
26. Психология развивающейся личности; под ред. А.В. Петровского; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1987. — 240 с. : ил.
27. Пузырей, А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. — М.: Смысл, 2005. — 488 с.
28. Рубинштейн, С. А. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1976. — 416 с.
29. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб: Питер, 2003. — 512 с.
30. Узнадзе, Д. Н. Общая психология. — М.: Смысл: Питер, 2004. — 412 с.
31. Франкл, В. Воля к смыслу. — М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. — 368 с.
32. Франкл, В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 367 с.
33. Эльконин, Б. Д. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2001. — 144 с.

КУБАРЕВ Вячеслав Сергеевич, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии.

Статья поступила в редакцию 16.11.07 г.
© В. С. Кубарев

УДК 155.4

Л. Г. КАРПОВА

Омский государственный
педагогический университет

ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Обосновывается актуальность развития творческих способностей личности с учётом современных реалий. Излагаются представления о данном феномене, сложившиеся в психологии творчества. Отражена полемика учёных относительно спорных вопросов в понимании сущности творческих способностей. Данная статья может быть полезна педагогам дошкольного и школьного образования, студентам и аспирантам психолого-педагогических специальностей.

В настоящее время можно отметить повышенный интерес к проблеме творческих способностей, позволяющий рассматривать человека как мощный естественный ресурс развития общества, ибо в современных, быстро меняющихся условиях возрастает потребность в личностях творческих, профессионально и социально мобильных, открытых новому опыту и умеющих находить решение в нестандартных ситуациях.

Проблеме творческих способностей посвящено немало работ, однако в современной психологической науке данный феномен не имеет однозначной интерпретации. Рассмотрим некоторые взгляды отечественных психологов, внёсших определённый вклад в понимание творческих способностей.

Так, понимание творческих способностей как феномена, позволяющего человеку создавать новое, рассматривает Л. С. Выготский, который отмечает,

что ребёнок, опираясь на свою непреходящую детскую фантазию, ограниченный опыт и знания, создаёт продукты творческого мышления [5]. В процессе развития у ребёнка развиваются творческое мышление, творческое воображение, в том числе и творческие способности.

Согласно В. Н. Дружинину, творческие способности — это общая способность к творчеству, которая характеризует личность в целом и проявляется в различных сферах активности; это интегративное качество психики личности, обеспечивающее продуктивные преобразования в её деятельности. Учёный рассматривает творческие способности как способность к преобразованию знаний и связывает с ними фантазию, воображение, порождение гипотез, новизну [7].

Интересной является позиция А. Я. Пономарёва, согласно которой способность к творчеству сопряжена с двумя личностными качествами: интенсивнос-

тью к поисковой мотивации и чувствительностью человека к «побочным» образованиям (мыслям, образам, чувствам, внешним продуктам), которые возникают при мыслительном процессе. Основой успеха решения творческих задач, по мнению учёного, является «способность действовать в уме» (СДУ), определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действий (ВПД) [13].

Новый взгляд на данный феномен предложен Д. Б. Богоявленской, по мнению которой «то, что принято считать творческими способностями есть способность к осуществлению ситуативно нестимулированной деятельности, т.е. способность к познавательной самостоятельности... её проявление не ограничено сферой профессий умственного труда, а характеризует творческий характер любого вида труда» [3, с. 55].

В то же время Д. Б. Богоявленская считает, что творческие способности представляют собой интегральное образование, основой которого является интеллектуальная активность, которая тем выше, чем выше уровень умственных способностей. Основные подсистемы интеллектуальной активности составляют умственные способности и мотивационный строй личности. Высокий уровень познавательной самостоятельности обеспечивает доминирование познавательной мотивации [2].

В концепции творческих способностей В. Д. Шадрикова они соответствуют духовным способностям, которые рассматриваются как интегральные проявления интеллекта и духовности личности [20].

Изучая композиционную деятельность студентов, С. Н. Данилушкина рассматривает композиционно-творческие способности как комплекс индивидуально-психологических свойств личности, отвечающий требованиям композиционной деятельности и оказывающий влияние на качество протекания процесса и практическое исполнение творческой композиции [6]. Согласно С. Н. Данилушкиной, творческая деятельность студента, в отличие от творческой деятельности профессионального художника, может включать репродуктивность, так как новизна в процессе обучения носит субъективный характер. Мы разделяем данную точку зрения.

Творческие способности также рассматриваются как базовый компонент креативности, проявляющийся в творческой деятельности и обеспечивающий её успешность [8]; в качестве подсистемы в структуре одарённости [21]; как возможность реализации человеком собственной индивидуальности [22]; как общая творческая способность (креативность), являющаяся универсальной способностью творческого отношения к действительности и проявляющаяся в различных видах деятельности [11].

В современных словарях по психологии и педагогике творческие способности представлены неоднозначно. В одних источниках данный феномен рассматривается как способность находить решения нестандартных задач, создавать оригинальные продукты деятельности, реконструировать ситуацию с целью получения нового результата; способность к продуктивному мышлению, формированию новых образов воображения [14]. В других источниках творческие способности представлены через креативность — это творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности; это способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности [16].

В рассмотренных дефинициях находит отражение такое понимание природы творческих способностей, как её потенциальный характер и как свойство личности. Сегодня также можно рассуждать о творческих способностях как о динамическом и развивающемся явлении, зависящем от многочисленных факторов и механизмов.

В нашем понимании творческие способности человека определяют успешность овладения любой деятельностью, где присутствует творческий аспект, в результате которой преобразуется или создаётся новый продукт.

Понять природу творческих способностей без понимания сущности способностей, разумеется, невозможно, хотя именно по этому вопросу существует множество разноречивых суждений. Современное исследование способностей позволяет выделить некоторые позиции относительно понимания данного феномена.

Согласно первой позиции, сторонниками которой являются Выготский Л. С., Рубинштейн С. Л., способности — это система обобщённых психических действий [4, 15].

Другая точка зрения, выразителями которой являются Платонов К. К., Чудновский В. Э., базируется на представлении о способностях как об индивидуально-психологических особенностях личности, которые обеспечивают успешность осуществления какой-либо деятельности. Представители этого направления акцентируют внимание на роли способностей в обеспечении успешного овладения человеком всякой деятельностью [11, 19].

Существует и такой подход (Артемьева Т. И., Теплов Б. М.), который мы разделяем, согласно которому способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности человека, выражающий его готовность к овладению определёнными видами деятельности и их успешному выполнению [1, 18].

В рамках нашего исследования, представляет интерес теория способностей Б. М. Теплова, которая объединяет социологический и психологический аспекты рассмотрения проблемы способностей. Под способностями Б. М. Теплов понимает определённые индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся у человека запасу навыков и знаний, а обуславливают лёгкость и быстроту их приобретения [17].

По мнению Б. М. Теплова, способность существует только в движении, в развитии. Это развитие осуществляется в процессе деятельности, поэтому способности не могут возникнуть вне конкретной деятельности, они создаются в этой деятельности. Благодаря постоянному выполнению деятельности, человек поддерживает у себя и далее развивает соответствующие способности.

Мы опираемся на положение Б. М. Теплова и полагаем, что творческие способности — это система индивидуально-психологических свойств личности, которая определяет успешность выполнения творческой деятельности, но при этом не сводится только к знаниям и умениям, а существует на основе творческих задатков. Также важно отметить, что сама творческая деятельность и созданные в ней условия способствуют развитию творческих способностей.

Исследователи полемизируют и по поводу разделения способностей на виды. При всём многообразии подходов и позиций к проблеме способностей некоторые учёные считают, что способности делятся на природные и человеческие [4, 15]; согласно другой

точке зрения, способности можно разделить на общие и специальные [7, 12, 18]. Существует также позиция, отличающаяся от вышеизложенных, где феномен «специальные способности» рассматривается как «фантом», так как любая деятельность осваивается на фундаменте общих способностей, которые развиваются в этой деятельности [20].

Следуя положению о разделении способностей на природные и человеческие, мы относим творческие способности к человеческим, так как считаем, что осмысленно создавать что-то новое и оригинальное может только человек. При этом мы исходим из положения о том, что основой для возникновения творческих способностей являются творческие задатки.

Развитие творческих способностей через активизацию творческих задатков в онтогенезе представлены в работах Л. Б. Ермолаевой-Томиной, С. Л. Рубинштейна, В. Д. Шадрикова [8, 15, 20]. Основное положение данных исследований сводится к тому, что на основании врожденной первой сигнальной системы (биологическая предпосылка) в процессе социализации формируется творческая способность, которая продолжает развитие под влиянием социальных условий.

Таким образом, творческие задатки определены природой человека и врожденной морфологией мозга. Следовательно, творческие способности — это человеческие способности, наличие которых обусловлено врожденной морфологией мозга.

Мы разделяем точку зрения В. Н. Дружинина, С. Л. Ермолаевой-Томиной, А. В. Морозова, которые относят творческие способности к общим способностям [7, 8, 9], поскольку, во-первых, творческие способности развиваются на основе интеллектуальных способностей, и чем больше выражена общая способность к познанию, тем интенсивнее развиваются творческие способности, то есть они взаимосвязаны между собой; во-вторых, общие способности определяют успешное выполнение любой деятельности.

На наш взгляд, творческие способности — это совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, отличающая его от других людей, действующая на основе творческих задатков и определяющая успешность осуществления любой деятельности, вносящая в неё творческое начало.

В нашем определении прослеживается взаимосвязь творческих способностей и деятельности, имеющей творческий аспект. Очевидно, что понятие «творческая деятельность» и выражение «деятельность, имеющая творческое начало», предполагают момент преобразования и создание некого нового, оригинального, поэтому, по нашему мнению, их можно трактовать как тождественные понятия.

Вопрос о понятии творческой деятельности приобретает всё большую практическую значимость. Проведённый анализ литературы показал, что творческой является всякая деятельность, в процессе которой человек создает нечто новое, оригинальное [15], осуществляется на основе самоорганизации, а не по строгому предписанию [5], где главным является воспроизводство и соиздание новых способов решения задач и которая делает человека существом, обращённым к будущему и видоизменяющим своё настоящее [10].

Взаимосвязь творческих способностей и творческой деятельности рассматривается как основная особенность творческих способностей, определяющая их развитие [1, 5, 10, 13, 15, 17, 20].

Итак, мы видим, что творческая деятельность направлена на создание нового, оригинального и способ-

ствует развитию творческих способностей, а творческие способности отвечают требованиям творческой деятельности и определяют успешность овладения человека этой деятельностью, поэтому действительно имеет место наличие взаимосвязи между данными явлениями.

Таким образом, при определении сущности творческих способностей мы исходим из того, что творческие способности, с одной стороны, как более узкое, специфическое понятие, связаны с общим понятием «способности» и включает в себя его основные характеристики, с другой стороны, данный феномен обладает рядом отличительных характеристик и поэтому является самостоятельным объектом изучения.

Подводя итог, следует заметить, что на сегодняшний день существует множество теорий, раскрывающих сущность данного феномена. Однако современная наука ещё далека от полного раскрытия сущности творческих способностей. При этом следует помнить, что творческие способности, как научная проблема, считаются в психологии одной из самых серьёзных областей теоретического и экспериментального исследования. Возрастающий интерес к данной теме связан, очевидно, с перестройкой жизненного уклада и переоценкой, произошедшей в обществе, так как данный феномен рассматривается как личностный ресурс развития нашего государства.

Библиографический список

1. Артемьева, Т. И. Методологический аспект проблемы способностей [Текст] / Т. И. Артемьева. — М.: Наука, 1987. — 184 с.
2. Богоявленская, Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей [Текст] / Д. Б. Богоявленская // Психологический журнал. — 1995. — т. 16. — № 5 — С. 49 — 58.
3. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д. Б. Богоявленская. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
4. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1960. — 445 с.
5. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский : Психологический очерк. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
6. Данилушкина, С. Н. Развитие творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов на занятиях по композиции [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. Н. Данилушкина. — Омск, 1999. — 216 с.
7. Дружинин В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. — СПб: Питер, 2002. — 368 с.
8. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества [Текст] / Л. Б. Ермолаева-Томина. — М.: Академический проспект, 2003. — 304 с.
9. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология [Текст] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. — М.: Академический проспект, 2004. — 560 с.
10. Нечаев Н. Н., Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы [Текст] / Н. Н. Нечаев // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 3-25.
11. Ожиганова, Г. В. Подражание поведению взрослого как механизм формирования креативности у детей [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Г. В. Ожиганова. — М., 1999. — 240 с.
12. Платонов, К. К. Проблемы способностей [Текст] / К. К. Платонов. — М.: Наука, 1972. — 312 с.
13. Пономарёв, Я. А. Психология творчества [Текст] / Я. А. Пономарёв. — М.: Наука, 1976. — 303 с.
14. Психологический словарь [Текст] / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М.: АСТ: [и др.], 2006. — 479 с.
15. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — СПб: Изд-во «Питер», 2001. — 720 с.
16. Современный словарь по педагогике [Текст] / Составитель: Рапацевич Е. С. — М.: Современное слово, 2001. — 928 с.

17. Теплов, Б. М. Избранные труды: в 2-х т. — Т.1 / Б. М. Теплов. — М.: Педагогика, 1985. — 328 с.
18. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. — М.: АПН РСФСР, 1961. — 543 с.
19. Чудновский, В. Э. Воспитание способностей и формирование личности [Текст] / В. Э. Чудновский — М.: Знание, 1986. — 80 с.
20. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. — М.: Логос, 1994. — 315 с.
21. Щебланова, Е. И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: дисс... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Е.И. Щебланова. — М., 2006. — 311 с.

22. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности [Текст] / Е. Л. Яковлева. — М.: Флинта, 1997. — 224 с.

КАРПОВА Людмила Григорьевна, аспирант кафедры общей и педагогической психологии.

Статья поступила в редакцию 15.04.08 г.

© Л. Г. Карпова

УДК 154.3

И. В. КОЧКАРЕВА

Омский государственный педагогический университет

ВИДЫ МЕХАНИЗМОВ МОБИЛИЗАЦИИ РЕСУРСОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается проблема актуализации ресурсов совладающего поведения. Научная новизна состоит в том, что раскрывается функционирование механизма мобилизации копинг-ресурсов с точки зрения рефлексивного подхода. Впервые описаны механизмы мобилизации ресурсов совладающего поведения, выделенные на основе факторного анализа.

В современной психологии активно разрабатывается проблема совладающего поведения. Многие ученые пытаются найти ответы на вопрос о том, каким образом человек справляется с трудной ситуацией. В связи с этим актуальным является изучение ресурсов преодолевающего поведения.

Копинг-ресурсы исследуются зарубежными и отечественными психологами (С. R. Snyder, С. E. Ford, R. N. Harris, В. А. Бодров), которые они трактуют как «физические и духовные возможности человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программ и способов (стратегий) поведения для предотвращения и купирования стресса» [1, с. 116].

Так, в отечественной психологии аспекты преодоления человеком трудных ситуаций встречаются в трудах ученых, занимавшихся проблемами воли (Л. С. Выготский; В. А. Иванников; Е. П. Ильин; В. И. Селиванов; Ш. И. Чхартишвили и др.). Ими затрагивались вопросы, так или иначе связанные с мобилизацией собственных сил и проблемой совладания с жизненными трудностями посредством воли. Волевая регуляция как личностный уровень произвольной регуляции трактуется следующим образом: «Сознательная мобилизация личности своих психических и физических возможностей для преодоления трудностей и препятствий при совершении целенаправленных действий и поступков» [2, с. 14]. Этот процесс становится возможным благодаря волевому усилию (А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, Г. И. Челпанова и далее в работах В. И. Селиванова и В. К. Калина). По мнению В. И. Селиванова, волевое усилие является одним из главных средств, с помощью которых человек осуществляет власть над своими побуждениями,

это «особое психическое напряжение, сознательно вызываемое каждый раз, когда личность испытывает дефицит энергии и стремится мобилизовать её резервы, чтобы преодолеть трудности, препятствующие достижению цели» [2, С. 18]. Однако данное внутреннее действие, приводящее к мобилизации и формированию нужного побуждения не полностью раскрыто в психологии. Можно сказать, в отечественной психологии при изучении ресурсов преодоления сложных жизненных ситуаций в рамках произвольной регуляции поведения внимание обращается на то, «как» человек справляется с трудностями, по сути, речь идет о механизмах мобилизации.

В зарубежной психологии проблема механизма актуализации ресурсов совладания в целом не ставится, однако указывается важность мобилизации копинг-ресурсов, которые ученые подразделяют на две группы по отношению к личности: внутренние и внешние (S. Folkman, R. S. Lazarus, S. E. Taylor. и др.). Во внутренние ресурсы они включают locus контроля, оптимизм, чувство принадлежности и др., во внешние — социальную поддержку, оценку поведения другими людьми. По сути, за рубежом в исследовании ресурсов совладающего поведения больше рассматриваются факторы среды и личности, актуализация которых опосредованно влияет на выбор стратегий совладания.

В связи с этим можно говорить о важности изучения механизма актуализации ресурсов совладающего поведения для жизни человека. Что представляет собой механизм мобилизации ресурсов для преодоления трудных ситуаций? При изучении волевого усилия, механизм его реализации ученые видят в из-

менении или создании дополнительного смысла в воображаемой ситуации (А. В. Запорожец, В. И. Селиванов, В. А. Иванников, А. Н. Леонтьев и др.). На роль воображаемых и актуальных форм диалога, структурирующих восприятие мира человеком, указывает и Г. Й. М. Херманс [4]. В созданной теории валуации он рассматривает процесс порождения смысла посредством воображения и продукт этого процесса. Однако сам механизм, благодаря которому создается личностный смысл, не описывается. Другими словами, отечественные и зарубежные ученые указывают на роль воображения в образовании смысла и, соответственно, мобилизации собственных сил. Участие представлений в побуждении и регуляции поведения говорит о наличии работы человека со своим внутренним миром. Особенности функционирования внутреннего мира будут проявляться через воображаемые ситуации, поскольку именно воображение выступает сквозным психическим процессом (А. М. Веккер), являясь образующей внутреннего мира (Х. Ортега-и-Гассет, В. Д. Шадриков, А. С. Шаров и др.), и тем ментальным пространством, где внутренний и внешний мир сопрягаются. Этот процесс осуществляется благодаря рефлексии, без которой процесс воображения невозможен. По мнению А. С. Коршунова, Б. И. Пружинина, А. С. Шарова и др. рефлексия является сущностной характеристикой воображения.

Поэтому для рассмотрения поставленной проблемы, на наш взгляд, продуктивно опираться на рефлексивный подход к пониманию механизма функционирования воображения (А. С. Шаров). Будем считать, что во внутреннем мире человека существуют рефлексивные механизмы мобилизации ресурсов совладания.

Механизм мобилизации ресурсов совладания начинается функционировать в ситуациях, блокирующих базовую потребность человека — стремление к значимости собственной личности [5]. В результате того, что человек испытывает трудности в реализации, утверждении себя, усиливаются значимые ценностные образования, стремление сохранить которые, становится актуальным для личности. Это влечет появление напряженности, поэтому человек для нахождения выхода из возникших трудностей переключается на работу во внутреннем мире. Во внутренней работе имеющееся противоречие обживается, переживается, проигрываются варианты выхода из сложной ситуации. При этом существующая ценностная позиция, выступающая в качестве регулятивного центра, направляет энергию, возникшую в результате блокирования основных потребностей человека («котексис»), и выбирает оптимальные и неприемлемые варианты поведения для разрешения противоречия. Такая работа «в себе» с виртуальными объектами способствует нахождению смысла в воображаемой ситуации. Эти ситуации могут быть связаны с ранее пережитыми событиями, предвосхищаемыми реакциями значимых людей, проигрыванием ролей героев книг и др., в них человек находит значимое для себя и получает «допинг», «подпитку». В итоге энергия, внутренняя сила, возникающая в проживании различных воображаемых ситуаций, переоформляется и вливается в ценностную позицию человека, усиливая тем самым личностный смысл для преодоления трудной ситуации.

В связи с этим предполагаем, что вид стремления к значимости собственной личности задает специфику функционирования рефлексивного механизма мобилизации ресурсов совладания.

Для доказательства гипотезы, было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали

участие юноши и девушки г. Омска в возрасте от 15 до 19 лет. Испытуемым предлагались следующие методики: «Изучение тенденций человека к повышению значимости собственного Я»; «Смыслы жизнедеятельности человека»; «Рефлексивность человека в жизнедеятельности», «Рефлексивные механизмы воображения» (А. С. Шаров); «Юношеская копинг-шкала» (ЮКШ-ACS) Э. Фрайденберг, Р. Льюис, адаптированный Т. Л. Крюковой. Статистические расчеты выполнены с использованием пакета прикладных компьютерных программ универсальной обработки табличных данных Microsoft Excel XP и пакета статистического анализа SPSS 10.0 for Windows. Полученные результаты методик были подвергнуты процедуре факторного анализа с использованием Варимакс вращения. Полученные 4 фактора (охватывают 66,1 % выборки), легли в основу описания видов механизмов мобилизации ресурсов совладания.

Логику описания механизмов мобилизации ресурсов совладания задает теория воображения и вес переменных, вошедших в факторы.

Первый механизм охватывает 24,6 % выборки. Мобилизация ресурсов совладания испытуемыми, вошедшими в данную группу, будет осуществляться за счет осмысливания (0,8) возникшей ситуации в воображении. В процессе разворачивания воображения во внутреннем мире, такие испытуемые чаще обращаются к неприятным для них событиям, воспоминаниям (0,8), которые связаны с мнением и оценками окружающих людей, собственным положением в кругу сверстников. Блокада стремления к самоутверждению (0,78) актуализирует ретрорефлексию (0,73), что говорит о желании юношей и девушек выстроить непрерывную линию жизни, найти причины происходящему. Поэтому такие испытуемые погружаются в прошлое (0,65). Попытка связать в воображении (0,61) обстоятельства сегодняшнего дня с тем, что было ранее, проявляется в воспоминаниях, переживании событий прошлого или проигрывании ситуаций, которые могли бы произойти. В такой работе человек пытается найти личностный смысл, связанный с пониманием себя, который дает ему возможность выйти на более широкий пласт жизнедеятельности. Поскольку именно в переживании устанавливается новое соответствие, связь между ценностной позицией человека и его поведением, поэтому аффективная активность доминирует. Преобладание аффективного аспекта смыслов (0,58) жизнедеятельности необходимо для усиления значимости отдельного смысла и получения необходимого настроя для преодоления трудностей.

Итак, для юношей и девушек, вошедших в группу, мобилизация собственных сил будет осуществляться для достижения социально обусловленных целей через собирание себя из «прошлого». Испытуемые постоянно возвращаются к тому, что для них ценно, переживая, они утверждают значимое для себя. В рефлексировании с реальными или виртуальными взаимодействиями субъекта и объекта, происходит усиление личностного смысла. Таким образом, необходимый стимул для преодоления человек получает через конструирование того, что могло бы произойти или вспоминание отрицательных событий, которые как бы «выталкивают» в настоящее.

Второй механизм охватывает 20,97 % выборки. У испытуемых данной группы в трудной жизненной ситуации актуализируется стремление к самореализации (0,73). Трудности в реализации собственного творческого потенциала, достижении значимого результата активизируют внутреннюю работу по пре-

одолению за счет проектирования, прогнозирования, представления развития событий будущего (0,69). В такой рефлексивной работе происходит соотнесение конкретных вариантов решения возникших трудностей с ценностной позицией человека, характерно видение значения разрешения трудной ситуации для жизни в целом, что говорит о преобладании уровня организации в рефлексивном механизме воображения (0,66). Юноши и девушки в трудной ситуации обживают различные обстоятельства, в которых они «оформляются» изнутри в другого себя. В ходе такой работы увеличивается значимость определенных, конкретных событий и уже в этом горизонте человек смотрит на свою жизнь в целом. Можно сказать, что происходит выверение своей жизни в соответствии с ценностной позицией, принятыми взглядами. Осмысление произошедшего и обоснование выбранной линии поведения способствуют доминированию когнитивного аспекта смыслов жизнедеятельности (0,63). Обдумывание, антиципирование, сравнение возможных вариантов разрешения проблем указывает на выстраивание перспектив, желание что-либо изменить в настоящем. Человек определяет свои границы в будущем и тем самым, стягивает границы в плане времени, которое становится для него проективным. Испытуемые «собирают» себя из будущего, что позволяет им по-другому взглянуть на настоящее и создать необходимый настрой в преодолении трудной ситуации.

Таким образом, испытуемые данной группы стремятся целостно обосновать свою жизнь в масштабе культуры (0,63), при этом образы будущего притягивают к себе, и человек в предвосхищаемом будущем связывает себя смыслом, что создает необходимый настрой для преодоления.

Третий механизм охватывает 11,44 % выборки. У испытуемых данной группы в трудной жизненной ситуации блокируется стремление к самопротраиванию (0,63). Это проявляется в невозможности построить, утвердить свое Я через материальное благосостояние, внешнюю привлекательности и др., что свидетельствуют о преобладании витальной сферы жизни (0,61). Осознание возможной потери ценностной позиции способствует возникновению напряженности, которая может частично сниматься через конативную активность (0,6) в виде сиюминутной реализации мотивов, суетности, уходе в работу. Напряженность ещё более усиливается при проигрывании возможных ситуаций, вызывающих зачастую положительные эмоции (0,56). Однако преобладание уровня протраивания в рефлексивном механизме воображения (0,44) говорит о том, человек не может выйти за рамки наличной ситуации. Созданные образы разрешения трудностей не связываются с тем значением, которое они могут оказать на будущее, не учитываются и ошибки прошлого, в результате не происходит выход на основания жизнедеятельности.

Можно сказать, что такие юноши и девушки для мобилизации собственных сил с возникшими трудностями обращаются к проигрыванию ситуаций будущего, сопряженных с положительными эмоциональными реакциями. Тем не менее трудности в осмысливании, обосновании случившегося затрудняют процесс «собираания» себя. В результате человек лишается целостности, входит в противоречие с самим собой, поэтому мобилизация собственных сил затруднена.

Четвертый механизм охватывает 9,027 % выборки. Такие испытуемые стимул для преодоления трудностей находят в будущем (0,54) через проигрывание ситуаций, связанных со сферой социального взаимодей-

ствия, самоутверждением (0,46). Однако образы будущего не связываются с настоящим временем, происходит разрыв линии времени. Преобладание рефлексии настоящего больше говорит о внимании к нюансам наличной ситуации, трудностях оформления жизненного опыта и проблемах стратегического планирования своей жизни.

Таким образом, юноши и девушки данной группы мобилизуют себя через обращение к возможным ситуациям будущего, при этом проигрывание результатов социального взаимодействия не соотносится с наличной ситуацией, что может вызывать затруднения в создании необходимого настроения.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо отметить следующее:

1. Существуют рефлексивные механизмы мобилизации ресурсов совладания, которые начинают действовать в ситуации блокирования реализации стремления к значимости собственной личности. Механизм мобилизации представляет собой рефлексивную работу человека в воображаемой ситуации с ценностно-смысловым пространством. Такая работа «в себе» воплощается в оформлении смысла деятельности, создании необходимой напряженности и в овладении самим собой.

2. Посредством факторного анализа выявлено 4 фактора, отражающих содержание механизмов мобилизации ресурсов совладания. В первом механизме необходимую энергию для преодоления испытуемые аккумулируют через переживание событий прошлого, которые сопряжены зачастую с отрицательными эмоциями. Во втором механизме мобилизация ресурсов совладания происходит за счет проживания возможного события, соотнесения результата разрешения конкретной ситуации с тем значением, которое она может оказать на жизнь в целом. В третьем механизме необходимый настрой для преодоления молодые люди пытаются создать через проигрывание событий будущего, сопряженных с положительными эмоциональными реакциями. В четвертом механизме мобилизация себя будет осуществляться за счет обращения к ситуациям, позволяющим самоутвердиться. Однако таким юношам и девушкам сложно выйти за рамки наличной ситуации, осмыслить и ценить происходящее в масштабах жизни.

3. Считаем, что рефлексивный подход к пониманию функционирования механизма мобилизации ресурсов совладающего поведения является перспективным в исследовании внутреннего мира человека. Это дает возможность изучать его психологическую организацию не только изнутри, но и извне.

Библиографический список

1. В. А. Бодров. Психологический стресс: развитие и преодоление. — М.: ПЕР СЭ, 2006.
2. Селиванов В. И. Волевая регуляция активности личности // Психологический журнал. 1982. Т.3. № 4. С. 14 — 26.
3. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 3-е изд. — СПб: Питер, 2006.
4. Херманс Губерт Й. М. Личность как мотивированный рассказчик: теория валуации и метод самоконфронтации // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. 2006 — 2007. № 3.
5. Шаров А.С. Жизненные кризисы в развитии личности. — Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005. — С. 86.

КОЧКАРЕВА Ирина Валерьевна, ассистент кафедры психологии.

Статья поступила в редакцию 26.12.07 г.

© И. В. Кочкарева

ВНУТРЕННИЙ ДИАЛОГ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО КРИЗИСА

В статье исследуется внутренний диалог как фактор преодоления жизненного кризиса. Проводится анализ уровней внутреннего диалога в контексте взаимодействия сознания и бессознательного. Делается вывод о важной роли внутреннего диалога как способа расширения и переструктуризации семантического пространства личности. Исследуется возможность работы с содержанием сновидений как способа получения доступа к бессознательным ресурсам психики.

Жизнь человека невозможно представить без кризисов, они являются основой развития личности. Жизненный кризис — это испытание, вызов для личности: система ценностей, жизненные стратегии, мировоззрение в целом «проверяются на прочность» в кризисной ситуации, требуя от человека максимальной концентрации внутренних ресурсов и нахождения новых целей и смыслов.

Проблеме жизненного кризиса посвящены исследования многих авторов (Э. Линдемман, Дж. Каплан, Г. Олпорт, Э. Эрикссон, Ф. Е. Василюк, А. С. Шаров, Е. В. Рамзина, С. Кобас, Л. И. Анциферова и др.), но как самостоятельная область научных интересов в психологии она появилась сравнительно недавно.

Согласно общему определению, кризис — это состояние, порождаемое вставшей перед индивидом проблемой, от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом.

Дж. Каплан, один из основоположников теории кризисов, определяет его как «состояние, возникающее, когда лицо сталкивается с препятствием жизненно важным целям, которое в течение некоторого времени является непреодолимым при помощи привычных методов разрешения проблем» [12], то есть связывает его с определенным личностным ограничением.

Многие исследователи отмечают ценностно-смысловую природу кризиса. Так, Г. Олпорт характеризует кризис как «ситуацию эмоционального и умственного стресса, требующую от человека значительного изменения представлений о мире и о себе за короткий промежуток времени» [6]. А. С. Шаров, анализируя роль жизненного кризиса в развитии личности, подчеркивает, что «кризис жизни — это противоречия в ценностно-смысловой сфере человека и самоконфликт, но более всего он проявляется в непонимании и трудности истолкования персонального мифа своей жизни, где в конкретном, чувственно-наглядном воплощении сталкиваются и порой драматично Я проективное и Я ретроспективное» [10].

Е. В. Рамзина выделяет одну из основных характеристик жизненного кризиса — нарушение внутренней целостности личности: «Кризис — это состояние, переживаемое как глобальное поражение всей жизненной целостности» [7].

Таким образом, кризис можно рассматривать как ситуацию внутреннего противоречия, разрешить которое не удается в силу ограниченности внутренних

или внешних ресурсов, невозможности найти решение проблемы в рамках имеющейся картины мира и образа себя, как определенный «тупик» в смысловом пространстве личности.

Естественным выходом из кризиса, в таком понимании его природы, является расширение смыслового пространства, выход на новый уровень осмысления собственных ценностей и способов поведения.

Рассматривая четыре основных стратегии выхода из кризиса [1]: гедонистическую (игнорирование сложившейся ситуации, поддержание иллюзии благополучия) реалистическую (в основе которой лежит принятие новой ситуации, приспособление потребностей и интересов к новому смыслу жизни), ценностную (построение нового содержания жизни, с сохранением и утверждением ценностной доминанты личности) и творческую (характеризующуюся сознательным и конструктивным поиском выхода из критического поведения), мы можем утверждать, что при основным фактором, определяющим успешность преодоления кризиса, является активная позиция субъекта.

Современные исследования проблемы активизации внутренней активности личности в ситуации кризиса в основном ограничиваются рассмотрением способов поведения, не проясняя внутренние детерминанты, источники активности. В отдельных работах отмечаются необходимые в ситуации совладания личностная диспозиция, твердость, сила противостояния, формирующаяся в основном в детском возрасте под влиянием особого стиля воспитания (С. Кобаса), свойство интенциональности (Л. И. Анциферова). По нашему мнению, основным проявлением активности субъекта в ситуации кризиса является выход на диалог.

Диалог — это способ расширить внутреннее смысловое пространство, трансформировать смысловые структуры личности, приобрести новые значимые ценности, цели и стимулы в жизни. Диалог может осуществляться в различных формах и на разных уровнях, быть внешним или внутренним.

Понятие внутреннего диалога имеет множество трактовок. В узком смысле внутренний диалог исследуется как механизм функционирования самосознания (Г. М. Кучинский, И. С. Кон, В. В. Столин, А. В. Визигина и др.). Так, Г. М. Кучинский определяет внутренний диалог как одну из форм общения человека с самим собой, существующую в неразрывной связи с

другими формами аутокоммуникации. По его мнению, внутренний диалог опосредует принятие решений [4]. А. В. Визигина характеризует внутренний диалог как развернутую внутреннюю речевую активность субъекта, направленную на значимые для него объекты действительности и собственного Я. Важнейшей его составляющей является диалог двух подструктур личности: Я — не Я [2].

В западной психологии принято более широкое понимание внутреннего диалога, к которому относят все мечты и размышления, фантазии и сны (М. Джослин). Понимание внутреннего диалога как формы диссоциации личности на составные части высказывают представители ведущих психологических школ (психоанализ, психосинтез, транзактный анализ, гештальтпсихология и др.).

Мы разделяем такое широкое понимание внутреннего диалога, и рассматриваем его как внутренний дискурс, направленный на поддержание непрерывности сознания, фиксацию восприятия и закрепление системы установок и личностных смыслов. Внутренний диалог может быть как осознанным, так и неосознанным, в этой связи мы считаем возможным рассматривать его на трех уровнях:

- между сознательными частями психического (сознание — сознание);
- между сознательными и бессознательными структурами психики (сознание — бессознательное);
- и неосознаваемый диалог внутри бессознательного (бессознательное — бессознательное).

Основным приемом, обеспечивающим диалогизм на уровне сознания, является рефлексия. С. Л. Рубинштейн отмечал, что в ситуациях, характеризующихся нарушением привычных способов реагирования и жизненных стереотипов, сознание выступает «как разрыв», как выход из «полной поглощенности непосредственными процессами жизни для выработки соответствующего отношения к ней, вне ее для суждения о ней» [8]. Важное качество рефлексии в отношении ситуации кризиса подчеркивает В. В. Давыдов, определяя ее как способность выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия. Он подчеркивает связь рефлексии со способностью человека к разрешению противоречий [3]. Основные рефлексивные акты — переосмысление, языковое транслирование, выход во внешнюю позицию — обеспечивают расширение, переструктурирование смыслового пространства личности, что, как отмечалось выше, необходимо для преодоления жизненного кризиса.

Однако следует отметить, что ситуация кризиса тесно связана со сложившейся структурой сознания, часто связана ее следствием, поэтому внутренний диалог на сознательном уровне не всегда может дать позитивный результат. Как отмечает Дж. А. Холл «...до некоторой степени Эго способно производить такие изменения, когда кто-то, скажем, напоминает самому себе о важных личных приоритетах в амбивалентной ситуации, но это не более серьезно, чем напоминание о намерении избавиться от лишнего веса в ресторанном меню... Необходимо иметь и более глубокие уровни изменения идентичности, однако эти необходимые изменения лежат вне сферы сознательного выбора Эго» [9]. На этом уровне требуется включение в диалог бессознательного, как активной внутриспсихической силы. Осуществить такой диалог возможно через обращение к сновидениям, которые К. Г. Юнг называл «окном в бессознательное» [11].

В психоаналитической традиции считается, что сны постоянно что-то компенсируют и дополняют,

каждый сон, в этом смысле, — это попытка интеграции, шаг к разрешению внутреннего конфликта и преодолению кризиса. Сновидение представляет собой непрерывный диалог между различными структурами бессознательного, сознательной частью личности и бессознательным; темы, затрагиваемые в нем, могут менять свой фокус и уровень, но основной и постоянной движущей силой, обуславливающей содержание сновидений и направленность разворачиваемого на их основе внутреннего диалога, является стремление к целостности, проявляющееся, в частности, в отреагировании травматических ситуаций и попытках синтеза с вытесненными частями психики [9].

Поэтому даже в случае, когда сны не истолковываются и большая часть внутреннего диалога, обуславливающая динамику сновидений, остается скрытой от сознания, сами образы и сюжетные линии сна уже способны производить глубокое впечатление на бодрствующее сознание и самим этим действием давать целостный эффект.

Диалог, разворачивающийся в отношении содержимого сновидений, в частности их анализ, позволяет направить внимание на актуальную внутриспсихическую проблему; объединение ресурсов сознания и бессознательного обеспечивает процессу индивидуации большую скорость, нежели в случае, когда сны остаются неисследованными. Кроме того, анализируя сон, можно расширить семантическое пространство личности, изменить внутренний дискурс, в этом смысле мы можем вслед за Ю. М. Лотманом назвать сон «семиотическим окном» [5]. Для такого расширения необходима особая работа по интерпретации сновидения, основанная на понимании ситуации сна как символа и его толкования как нахождения различных интерпретаций, смыслов символического значения на уровне личностном и мифологическом.

Диалог с бессознательным содержимым психики, представленным в сновидениях в контексте преодоления жизненного кризиса возможен и в других формах. Например, в гештальт-подходе сны рассматриваются как сообщения о незавершенных ситуациях, в которые включается то, что человек вытесняет, избегает в своей жизни, и те стороны личности, которые он не желает проявлять.

Исходя из этого, предлагается не анализировать сны, а «завершать гештальты», актуализируя содержимое сна, путем проигрывания его во всех деталях, подробностях, раскрывая и дополняя неоконченные сценарии. Идентификация Я с каждым из элементов сна (будь то персоны или даже предметы) дает возможность сделать явным внутренний конфликт и путем нахождения компромисса объединить разрозненные части личности, «доигрывать» сценарии — найти разрешение незавершенных ситуаций. Как отмечал Ф. Перлз, «когда вы переводите Оно в Я, вы увеличиваете свою жизненную силу и свой потенциал» (F. Perls, 1969).

Внутренний диалог в этом случае разворачивается по схеме, предложенной А. В. Визиной: первая стадия — первоначальная конфронтация диалогизирующих элементов Я; вторая стадия сближения — обе стороны Я наиболее полно выражают себя, подавляемая часть Я перестает активно вытесняться, а подавляющая занимает более нейтральную позицию; третья стадия — интеграция, в которой обе части Я начинают понимать и принимать друг друга, конструктивно работая над разрешением проблемы.

Подводя итог, мы можем отметить, что преодоление кризиса требует глубинной работы по перестройке системы личностных смыслов и ценностей,

ассимиляции вытесненного психического содержания, открытию внутреннего потенциала психики. Достичь это возможно путем диалога. В диалоге происходит переоформление ценностно-смысловых образований личности, путем рефлексивного обращения к собственным психическим процессам. Как способ расширения или реструктуризации семантического пространства личности, он дает возможность выйти на более высокий и синтезирующий прежний опыт уровень осознания, разрешить внутренние противоречия личности.

Диалог может происходить на различных уровнях, быть внешним или внутренним, затрагивать как сознание, так и бессознательную часть психики. Внутренний диалог в ситуации жизненного кризиса является способом задействовать внутренние источники активности, дать выход внутреннему напряжению, ассимилировать вытесненные психические комплексы, осознать себя и свой персональный миф.

Доступ к бессознательным психическим ресурсам можно получить посредством работы со сновидениями, который дают богатый материал для осуществления внутреннего диалога. Вспоминая, проживая или анализируя сновидение, личность вступает в диалог с бессознательным, становясь в рефлексивную позицию, что позитивно влияет на преодоление жизненного кризиса.

Разрешение кризиса вызывает стремительное овладение новыми способами поведения, приводит к повышению мотивации к достижению, способствует появлению новых способностей, приобретению новых форм адаптации в сложных ситуациях. Успешно преодолев жизненный кризис, человек приходит к более глубинному осмыслению ценности и смысла жизни, преодолению собственной ограниченности, выходу на новый уровень социальной и духовной активности. Каким станет человек после прохождения переломного момента жизни, зависит от избираемой стратегии и тактики преодоления, степени активности в проживании кризиса, имеющихся внутренних и внешних ресурсов.

Библиографический список

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. — М.: Издательство Московского университета, 1984 / <http://psylib.org.ua/books/vasif01/index.htm>.
2. Визигина, А.В., Столин, В.В. Внутренний диалог и самоотношение // Психологический журнал. — 1989. — Т.10. — № 6. — С. 50 — 57.
3. Давыдов, В.В. О двух основных путях развития мышления школьников // Материалы ГУ Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. — Тбилиси, 1971. — С. 686 — 687.
4. Кучинский, Г.М. Психология внутреннего диалога. — Минск, 1988. — С. 42.
5. Лотман, Ю.М. Семиосфера. — СПб, 2000. — С. 123 — 126.
6. Олпорт, Г. Становление личности. — М.: Смысл, 2002. — С. 132.
7. Рамзина, Е.В. Анализ психологических аспектов кризисов в нормальном развитии личности // Материалы ежегодной научной конференции «Бог. Человек. Мир»: <http://www.rchgi.spb.ru/Pr/bchm00/ramzina.htm>.
8. Рубинштейн, С.А. Проблемы общей психологии. — 2-е изд. — М., 1976. — С. 348.
9. Холл, А.Д. Юнгианское толкование сновидений. Библиотека аналитической психологии. — М.: Б.С.К., 1996. — С. 44 — 48.
10. Шаров, А.С. Жизненный кризис в развитии личности: учеб. пособие для студентов, аспирантов и практических работников в области психологии. — Омск: Издательство ОмГПУ, 2005. — С. 146.
11. Юнг, К.Г. Психология и алхимия. — 2-е изд., перераб.; отв.ред. С.А. Удовник. — М.: «Рефл-бук», 2003.
12. Caplan, G. Emotional crises. — 111: The encyclopedia of mental health. N.Y. — 1963. — Vol. 2. — P. 521 — 532.

РОЗАНОВА Людмила Владимировна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры психологии.

Статья поступила в редакцию 29.01.08 г.

© А. В. Розанова

Книжная полка

ББК 88/С50

Смирнов, В. Н. Психология управления персоналом в экстремальных условиях [Текст] : учеб. пособие для вузов по специальностям психологии / В. Н. Смирнов. — М.: Академия, 2007. — 251 с. : рис., табл. — (Высшее профессиональное образование). — Библиогр. в конце глав. — ISBN 978-5-7695-3557-4.

В учебном пособии освещены актуальные проблемы психологического совершенствования управления персоналом в экстремальных условиях. Книга написана на основе результатов научных исследований, анализа отечественного и зарубежного опыта. В пособии предложены система, методы и методики профессиональной экстремально-психологической подготовки.

Для студентов вузов, обучающихся по психологическим специальностям. Может быть полезно преподавателям, практическим психологам, научным работникам, исследующим проблемы экстремальной психологии, руководителям разных рангов, специалистам экстремальных профессий (сотрудникам МВД, ФСБ, ФСИН, органов прокуратуры, МЧС, военнослужащим и др.)