


**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 5 № 2

Москва
2008



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – Ю.П. Зинченко

Редакционный совет

| | |
|---------------------|-----------------|
| Г.В. Акопов | Л.М. Попов |
| В.М. Аллахвердов | В.В. Рубцов |
| М.Г. Дебольский | А.А. Реан |
| Ю.М. Забродин | В.Ю. Рыбников |
| А.В. Карпов | Т.П. Скрипкина |
| В.Н. Киной | С.Д. Смирнов |
| Е.А. Климов | А.М. Черноризов |
| Н.И. Леонтьев | В.Д. Шадриков |
| М.Ш. Магомед-Эминов | В.А. Шкуратов |
| Н.Н. Малофеев | А.Г. Шмелев |
| М.И. Марьин | Д.И. Фельдштейн |
| Е.Б. Перельгина | |

Редакционная коллегия

| | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| И.В. Абакумова | А.Л. Журавлев |
| А.Г. Асмолов | М.С. Егорова |
| Т.Ю. Базаров | П.Н. Ермаков |
| (заместитель главного редактора) | (заместитель главного редактора) |
| М.М. Безруких | Ч.А. Измайлов |
| Д.Б. Богоявленская | В.А. Лабунская |
| А.А. Деркач | А.Б. Леонова |
| А.И. Донцов | Е.А. Сергиенко |
| И.В. Дубровина | А.Ш. Тхостов |
| | Л.А. Цветкова |

Ответственный секретарь – Е.В. Белугина

Выпускающий редактор – Л.В. Щербакова

Компьютерная верстка – И.В. Кубеш

Адрес издателя

и распространителя:
344038, Ростов-на-Дону,
пр. Нагибина, 13, ком. 243.
Тел. 243-07-67; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Адрес

учредителя:
129366, Москва,
Ярославская, 13
Тел. 283-55-30; факс 283-55-30
E-mail: rpo@psychology.ru

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.



СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| Наши авторы | 4 |
| ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ | |
| <i>Базаров Т.Ю., Аксеновская Л.Н.</i> Управление организационной культурой | 9 |
| ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | |
| <i>Осадчук О.Л.</i> Взаимосвязь системной организации саморегуляции с профессиональной надежностью педагогов | 18 |
| <i>Тринитатская О.Г.</i> Организационно-педагогические условия и критерии эффективности формирования развивающей среды общеобразовательного учреждения | 26 |
| ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ | |
| <i>Южанинова А.Л.</i> К вопросу о структуре судебной психологической экспертизы | 39 |
| ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ | |
| <i>Демидова И.Ф.</i> Жизненный мир как основа профессионального становления студентов | 47 |
| СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ | |
| <i>Богуславская В.Ф., Зайцев И.В.</i> Социально-конструкционистский подход в исследовании политической идентичности. | 60 |
| МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ | |
| <i>Фастовцева Ю.В.</i> Успешность как показатель развития профессионально-психологической культуры педагога высшей школы в условиях модернизации образования | 67 |
| <i>Мишенина Г.В.</i> Специфика ценностных ориентаций современного учителя | 70 |
| <i>Зиник И.Н.</i> Результаты внедрения программы «Развитие рефлексивности» | 73 |
| <i>Шиповская В.В.</i> Взаимосвязь беспомощности и личностных свойств в старшем подростковом возрасте | 76 |
| <i>Шишкина И.Л.</i> Мотивация учебной деятельности на основе педагогического тестирования | 79 |
| <i>Левченко А.А.</i> Процедура соотнесения педагогических объектов с квалиметрическими характеристиками | 82 |
| <i>Соломко А.Д.</i> Развитие игровых навыков аутичных детей средствами адаптивного физического воспитания | 85 |
| <i>Капц И. В.</i> Внедрение в систему среднего профессионального образования компетентностного подхода | 88 |
| <i>Гизитдинова А.А.</i> Гендерные синхронические функциональные межуровневые структуры интегральной индивидуальности студентов сельскохозяйственно-промышленного вуза | 91 |
| <i>Щербакова Л.В.</i> Влияние статуса одариваемого на выбор подарка женщинами-руководителями | 94 |



Наши авторы



Базаров Тахир Юсупович – доктор психологических наук, профессор МГУ, первый Вице-президент РПО
Служебный адрес: 103009, г. Москва, ул. Моховая, 11, корп. 5
Телефон: (495) 6295749



Аксеновская Людмила Николаевна – доцент кафедры психологии факультета философии и психологии СГУ им. Н.Г. Чернышевского, кандидат психологических наук (г. Саратов)
Служебный адрес: 410026, г. Саратов, ул. Астраханская, 83
Телефон: (8452) 225112 e-mail: aks@s-post.ru



Осадчук Ольга Леонидовна – доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук
Служебный адрес: 644099 г. Омск-99, наб. Тухачевского, 14
Телефон: (3812) 231220 e-mail: ool58@mail.ru



Тринитатская Ольга Гавриловна – профессор кафедры педагогики Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки кадров работников образования, кандидат педагогических наук.
Служебный адрес: 344011, г. Ростов-на-Дону, пер. Гвардейский 2/51 пер. Доломановский
Телефон: (863) 2675600
e-mail: trinitatskaya@yandex.ru



Южанинова Алла Леонидовна – заместитель заведующего кафедрой, зав. лабораторией психодиагностики и экспертных исследований при кафедре правовой психологии и судебной экспертизы ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права», доцент, кандидат психологических наук
Служебный адрес:
Телефон:



Демидова Ирина Феликсовна – доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Таганрогского института управления и экономики, кандидат психологических наук.
Служебный адрес: 347900, г. Таганрог, ул. Петровская, 45
Телефон: (8634) 38-33-60
e-mail: idema@list.ru



Богуславская Виктория Федоровна – доцент кафедры общей психологии факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук.
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13
Телефон: (863) 2300994
e-mail: c_privetom@list.ru



Фастовцева Юлия Владимировна – директор политехнического техникума СКИБИИТ (Северо-Кавказский институт бизнеса, инженерных и информационных технологий)
Служебный адрес: 352900, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Дзержинского, 62
Телефон: (86137)3-32-79
e-mail: fastovtseva_ulia@mail.ru



Мишенина Галина Владимировна – старший преподаватель Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки кадров работников образования, кандидат педагогических наук.

Служебный адрес: 344011, г. Ростов-на-Дону, пер. Гвардейский 2/51 пер. Доломановский
Телефон: (863) 2675600, 269-51-65
e-mail: ipkpro@aaanet.ru



Зиник Инна Николаевна – старший преподаватель кафедры психологии филиала Российского государственного социального университета

Служебный адрес: 357500, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр. Калинина, 9
Телефон: (8793) 346259
e-mail: zinik.06@mail.ru



Шиповская Виктория Владимировна – старший преподаватель кафедры социальной и консультативной психологии ИЭиУ МиСС (Институт экономики и управления в медицине и социальной сфере)

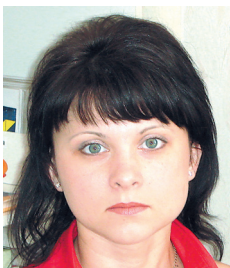
Служебный адрес: 350063, г. Краснодар, ул. Садовая, 218
Телефон: (861) 2523451
e-mail: AGuseinov@yandex.ru



Шишкина Ирина Лазаревна – старший преподаватель кафедры естественно-биологических дисциплин Славянского-на-Кубани государственного педагогического института
Служебный адрес: 353560, Краснодарский край, г. Славянск-на-Кубани, ул. Кубанская, 200
Телефон: (86146) 31135, 43042, 43046
e-mail: kaf-med-bio@mail.ru



Левченко Анастасия Алексеевна – преподаватель информатики гимназии № 25
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, ул. Погодина, 5а
Телефон: (863) 2451895
e-mail: SLC25@aaanet.ru



Соломко Алла Дмитриевна – педагог-психолог муниципального образовательного учреждения «Начальная школа – детский сад № 214» компенсирующего вида
Служебный адрес: 350058, г. Краснодар, ул. Уральская, д. 192
Телефон: (861) 236-97-03
e-mail: veva_2000@mail.ru



Капц Ирина Валерьевна – методист ГОУ СПО Таганрогский политехнический колледж
Служебный адрес: 347904, г. Таганрог,
ул. Петровская 109а
Телефон: (8634) 611833
e-mail: politex>tagan.org.ru



Гизитдинова Анжела Ахмяфовна – аспирантка кафедры психологии и педагогики Пермского государственного института искусства и культуры
Служебный адрес: 614000, г. Пермь,
ул. Газеты «Звезда», 18
Телефон: (342) 2123794
e-mail: 745@perm.ru



Щербакова Лариса Владимировна – преподаватель кафедры социальной психологии Южного федерального университета
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону,
пр. М. Нагибина, 13, к. 243
Телефон: (863) 2430767
e-mail: larisa2210@bk.ru



ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Базаров Т.Ю., Аксеновская Л.Н.

Управление организационной культурой

Обсуждена проблема управления организационной культурой на общеметодологическом и технологическом уровнях. Показано, что практическим решением задачи разработки эффективной технологии управления организационной культуры является синтез ордерной технологии с импровизационным подходом в психологии управления.

Ключевые слова: организационная культура, управление, творчество, импровизация, холархия, ордерная технология, синергетика, системный подход.

Введение

Организационная культура как область практических и теоретических интересов социальной психологии, невзирая на всю сложность научного познания феномена культуры в целом, является наиболее перспективным направлением междисциплинарного сотрудничества теории организации, менеджмента, культурологии и психологии.

Как теоретическая, так и практическая работа в области организационной культуры, с течением времени проходит определённые этапы. Каждый из них актуализирует собственную проблему и задачу, разрешение которых, с одной стороны, открывает следующую актуальную проблему, требующую решения, а с другой стороны, позволяет выйти на новый, более высокий уровень понимания социально-психологической специфики феномена организационной культуры. С теоретической точки зрения организационно-культурные исследования развиваются от последовательного формирования частных объяснительных моделей к интегративным объяснительным моделям и далее – к выработке собственной методологии и гносеологии. На сегодняшний день именно эти теоретические вопросы приобретают чрезвычайную остроту. С практической точки зрения, представляемой консультантами по управлению и организационному развитию, на первый план выходит пересмотр не оправдавшей себя консультантской позиции, которую можно представить бесхитростным клише: «Дайте нам деньги и мы всё сделаем». Опыт показал, что при таком подходе к работе с организационной культурой ничего существенного не произойдёт. Не удается добиться ничего принципиально нового без самого важного условия – глубокого изменения установок, мышления и образа жизни в целом наших управленцев. Соответственно, поиск нового, более адекватного подхода к практической работе с организационной культурой является сегодня приоритетной задачей.



Цель статьи – обсудить проблему управления организационной культурой с точки зрения её наиболее актуальных проблем на двух уровнях – общеметодологическом и технологическом.

Системный взгляд на проблему управления организационной культурой

Рассмотрим кратко три вопроса: системное понимание организационной культуры, управления и управления организационной культурой. Организационная культура есть система, т.е. целость с особыми свойствами, состоящая из элементов и подсистем со специфическими свойствами. С социально-психологической точки зрения внутри организационно-культурной системы выделяются уровни: уровень личности лидера (и личности вообще), уровень управленческой команды (и малой группы вообще), уровень организации в целом (уровень большой группы). Эти уровни могут рассматриваться одновременно и как субкультурные подсистемы организационно-культурной системы. Каждая из них имеет свои специфические цели, свои ценности, установки и т.д.

Системное понимание управления связано с представлением об управлении как о деятельности по переводу системы из существующего в желательное состояние (в нашем случае – организационно-культурной системы).

Управление организационной культурой, таким образом, будет означать, что:

- 1) мы имеем согласованный на всех уровнях образ желательного состояния организационной культуры и придаём ему статус цели;
- 2) мы имеем согласованный на всех уровнях образ существующего состояния организационной культуры и даём ему статус «проблемного состояния», препятствующего развитию организационно-культурной системы;
- 3) мы разрабатываем алгоритмизированную программу перевода организационно-культурной системы из проблемного в желательное состояние, согласовываем эту программу на всех системных уровнях и обучаем недостающим навыкам изменённого функционирования все подсистемы;
- 4) и, наконец, мы приступаем к реализации программы, используя контур обратной связи для каждого её этапа и корректировку действий, вплоть до достижения поставленной цели. Достигнутая цель является сигналом об изменении культуры и эффективности управленческого воздействия.

В чём проблема? Организационно-культурная система состоит из людей. А люди по линейным законам теории систем не меняются. Г. Бейтсон в своей иллюстрации к сравнению физики и психологии спросил об этом так: «почему, если пнуть консервную банку, она полетит в заданном направлении с приданным ей ускорением, а если пнуть ногой другой физический объект – собаку – результат может оказаться непредсказуемым?».

У системного подхода есть свои ограничения. Простые решения и действия могут вызывать сложные последствия.



Синергетический взгляд на проблему управления организационной культурой

Синергетический подход считается подходом, преодолевающим ограничения системного подхода и сохраняющим его достижения. В нём организационная культура есть сложноорганизованная, саморазвивающаяся система, которой нельзя навязывать пути развития. Необходимо понять её собственные тенденции развития и способствовать им. При этом всякое развитие организационно-культурной системы происходит через неустойчивость, бифуркацию, случайность. В состояниях неустойчивости действия каждого отдельного человека могут влиять на макропроцессы.

Управление организационной культурой есть вопрос не силы воздействия (силы логики или силы воли), а правильной архитектуры воздействия. Тогда малые, но правильно организованные (резонансные) воздействия, дают значительный эффект.

Нелинейность, например, в стратегическом менеджменте, понимается и вовсе психологически: «Особая ценность нелинейного стратегического менеджмента заключается в том, что он в основном базируется на использовании интеллекта и психологии. Сама идея нелинейных действий тесно связана со всеми проблемами влияния одного разума на другой...<...>. Использование нелинейной стратегии предполагает отступление от стереотипного и шаблонного мышления и применение нестандартных и эффективных управленческих решений» [4, С. 5].

В отечественной социальной психологии тема нелинейности находит развитие в работах Т.Ю. Базарова, посвящённых творчеству и импровизации в управлении [3]. В частности, среди компетенций менеджера-импровизатора автор называет чувство ритма, которое характерно для любителей музыки. Возможность увидеть управление организационной культурой, с точки зрения музыкальной/нелинейной, например, как управление джазовым ансамблем, позволяет если не понять, то почувствовать, как системная схема управления организационной культурой может и должна быть дополнена импровизационной способностью ключевых «игроков» - менеджеров. Как и музыка для слушателей и для исполнителей, культура может рождаться и развиваться вдохновенно, легко, непринуждённо, не подавляя, но высвобождая эмоции и творческую энергию участников, даря удовольствие и радость.

Холархия К. Уилбера как способ понимания организационной культуры

В ситуации непрекращающейся полемики различных точек зрения на подходы к изучению феномена культуры и, в частности, к изучению организационной культуры, особое внимание привлекают концептуальные работы, предлагающие интеграционные модели. В современной психологии таким концептуалистом-интегратором, безусловно, является К. Уилбер [5]. Обращение к его некоторым ключевым идеям позволяет с новой точки зрения посмотреть на проблему поиска



(либо создания) условий для относительно быстрого и эффективного изменения в области «стратегии жизни» менеджеров, а также выйти на проблему метода этих изменений.

Ключевым процессом мироздания (Космоса) К. Уилбер называет процесс развития (эволюции). Бесконечный процесс развития есть Дух, который присутствует и обозначает себя в каждой конкретной стадии развития. Развитие человечества, его отдельных общностей и конкретных людей – часть этого процесса.

Реальность вообще, и человеческая в частности, состоит не из вещей или процессов, а из холонов (термин А. Кестлера для описания целого, которое полно само по себе, и в то же время является частью другого целого. Таков, например, и отдельный человек, являющийся и целым, и частью группы людей. Такова малая группа людей (подразделение организации), являющаяся частью большой группы/организации и т.д.). Таким образом, холоном является и человек, и группа, и человечество в целом. У всех холонов есть такие признаки как организация (способность поддерживать свою целостность перед угрозой влияния внешней среды) и взаимодействие (участие во взаимодействии как части целого). Поскольку Дух (движущая пружина бытия) есть преодолевающая себя творческая энергия, то холоны постоянно появляются и не случайно, а при помощи творчества (творчество, а не случай создаёт Космос). Холоны существуют в холархиях (название А.Кестлера для естественной иерархии как увеличения порядка, холизма, целостности). К. Уилбер пишет: «Все движения эволюции и развития представляют собой холархизацию, процесс повышения уровня порядка целостности и включения, который представляет собой ранжирование по уровням целостности» [5, С. 62]. Пример: атом – молекула – клетка – организм-экосистема. Целое одного уровня становится частью на другом уровне: «Каждый появляющийся холон, - отмечает К. Уилбер, - преодолевает и включает в себя своего предшественника <...>. Поэтому эволюция – это процесс преодоления и включения...» [5, С. 63-64]. Каждый новый уровень включает в себя предыдущий и преодолевает его, проявляя новые качества.

К. Уилбер делает различие между нормальной иерархией (холархией) и «патологической иерархией господства». Последняя возникает в результате попытки отдельного холона покинуть своё место в холархии и начать управлять всем целым (раковая клетка, диктатор-фашист и т.д.).

Холархии характеризуются также по глубине и ширине. Глубиной называется число уровней в холархии, шириной (пространством) – число холонов на каждом уровне. Эволюция создаёт большую глубину и меньшее пространство на последующих уровнях (пример: существует меньше организмов, чем клеток; существует меньше клеток, чем молекул; существует меньше молекул, чем атомов; существует меньше атомов, чем кварков). Для обозначения этого эволюционного эффекта К. Уилбер использует понятие «пирамиды развития», главный принцип которой заключается в том, что размер популяции холонов большей глубины, становится меньше. При этом высший уровень обладает свойствами нижнего (включает их), а также своими собственными (новыми) свойствами (преодолевает исходные), кото-



рыми не обладает нижний уровень. Глубина и сознание являются синонимичными понятиями. У эволюции есть, таким образом, некий «тайный импульс»: увеличение глубины, рост внутренней целостности, развитие сознания.

Вышеизложенные идеи К. Уилбера позволяют увидеть организационную культуру как холархию, т.е. эволюционирующую, развивающуюся совокупность взаимодействующих друг в друга холонов. На физическом уровне ими являются отдельные люди, группы людей, сотрудничающих друг с другом, как в рамках формальной структуры, так и неформальной. На психологическом уровне холонами являются внутренние модели, знания, представления и смыслы, которыми обладают отдельные люди и их группы. В социально-психологическом плане холонами являются существующие отношения и схемы взаимодействия. К. Уилбер называет эти типы холонов «аспектами», гранями целостного холона, каковыми, в зависимости от уровня анализа, является при рассмотрении феномена организационной культуры, всё-таки, человек или группа людей.

Развитие организационной культуры и развитие самого бизнеса, с этой точки зрения, не одно и то же. Если развитие бизнеса может быть количественным изменением (больше клиентов, больше оборудования, больше продукции, больше денег), то развитие организационной культуры в первую очередь является изменением качественным. Оно происходит путем постоянного самопреодоления на уровне сознания, в результате чего индивидуальное и коллективное сознание становится глубже. При этом холоны как количество людей и групп, способных к творческому самопреодолению, уменьшается по мере прорыва к каждому следующему уровню.

Возникает два вопроса: способствует ли внутренняя «пирамида развития» достижению собственных целей бизнеса? что концепция холархии добавляет к нашим знаниям об управлении организационной культурой?

При ответе на первый вопрос мы будем исходить из представления о том, что собственной целью бизнеса является: 1) рост доходов и 2) повышение прибыли. Далее проведем мысленный эксперимент. Представим человека, решившего организовать некий бизнес (например, производство и продажа молочных продуктов) и получившего в своё распоряжение необходимое количество денег. Сделаем допущение, что средовые факторы для реализации этого проекта являются благоприятными и неизменными. Введем дополнительное условие, которое разделит ситуацию на две части: а) человек обладает «нулевой» или близкой к ней глубиной сознания, что будет выражаться в наличии очень простой карты реальности, базирующейся на одном-двух известных допущениях (перечислим в порядке усложнения: «будет день и будет пища», «если нанять знающих людей, они всё сделают» и т.п.); б) человек обладает определённой глубиной сознания и, следовательно, видит реальность как сложноорганизованную, имеющую множество взаимосвязанных частей и видит, как воздействие на одно, вызывает последствия в другом. Мы говорим о карте бизнес-реальности, сформированной в результате многогранных действий, осмысления их результатов и, соответственно, сформировавшегося у



человека опыта и меры его осознания. «Не работают» в данном случае ни рефлексия без практики, ни практический опыт, который не удаётся осмыслить, понять. Вопрос: повлияет ли и как «глубина» на эффективность деятельности? «Глубина» или сознание даёт безусловное преимущество и ход эволюции это показывает со всей очевидностью. Таким образом, развитие организационной культуры происходит как творческое самопреодоление сознания и деятельности и влечет за собой появление большей «глубины» в организационно-культурной системе. «Глубина» системы, в свою очередь, является фактором, обеспечивающим инновационный потенциал системы, включая новые адаптационные возможности. Всё это влияет на эффективность бизнеса и возможность достижения им собственных целей.

Управление организационной культурой с точки зрения данной концепции есть управление творчеством в организации на каждом её уровне. Такое видение сущности управления организационной культурой требует и идей о том, как это делать и технологий, использующих данные идеи.

Понятно, что нельзя управлять процессом рождения музыки в голове Моцарта. Но создать условия, при которых музыка рождается в голове, можно. Эти условия суть условия создания музыканта.

Поверхность, глубина и импровизация в орднерном подходе к управлению организационной культурой

Концепция К. Уилбера даёт возможность не только теоретически, но и практически под другим углом зрения увидеть проблемы социально-психологического изучения организационной культуры.

В основе всего существующего разнообразия научных подходов и теорий, по К. Уилберу, находятся два вида великих мировых духовных традиций, посредством которых Дух осознаёт себя: восходящий путь духовности (трансценденция, Единое, Небеса, Пустота) и нисходящий путь духовности (мирское, Множественное, Земля, Форма). Нисходящее и Восходящее является основой соответствующих им конфликтующих мировоззрений. Нисходящее К. Уилбер называет «поверхностью», Восходящее – «глубиной». В современном и постсовременном мире господствует «поверхность» как признание единственно существующим чувственного, эмпирического, материального аспекта мира, т.е. того, «что мы можем видеть при помощи глаз или схватить руками».

Глубина и Поверхность различаются также как «внутреннее» (левое) и «внешнее»(правое) явлений и процессов. В связи с этим К.Уилбер выдвигает концепцию 4-х типов истины, которые разрабатываются различными типами науки. Обратимся к модели К. Уилбера:

| | |
|--------------------|----------------------|
| Левосторонний путь | Правосторонний путь |
| Интерпретация | Монологичность |
| Герменевтика | Эмпирика, позитивизм |
| Осознание | Форма |



| | |
|----------------|-------------------------------------|
| З. Фрейд | Б. Скиннер |
| К.- Г. Юнг | Дж. Уотсон |
| Ж. Пиаже | Дж. Локк |
| Ауробиндо | Эмпиризм |
| Плотин | Бихевиоризм |
| Гаутама Будда | Физика, биология, неврология и т.д. |
| Т. Кун | Теория систем |
| В. Дильтей | Т. Парсонс |
| Ж. Гегель | О. Конт |
| М. Вебер | К. Маркс |
| Х.- Г. Гадамер | Дж. Ленски |

Рис. 1. Некоторые ученые и мыслители, работы которых развивают представления о каждом секторе [5].

Все научные подходы можно разделить на две большие категории – левосторонний путь (внутреннее) и правосторонний путь (внешнее). Крайне редко встречаются подходы, учитывающие или интегрирующие внутреннее и внешнее, но именно их К. Уилбер рекомендует придерживаться. Если «поверхность» явлений и процессов можно наблюдать и ставить над ней эксперименты, то «глубину» можно только интерпретировать, в диалоге, через установление взаимопонимания. Первый подход позволяет получить ответ на вопрос: «Что оно делает?», второй подход – на вопрос: «Что это значит?».

К. Уилбер разводит понятия культуры и социума следующим образом: культура есть внутреннее (смыслы, ценности, верования), социум есть внешнее (материальное, установленные формы общества, его технико-экономическая основа, письменность, размеры населения и т.д.). Чтобы понять культуру и её смыслы, нужно уметь правильно интерпретировать их. Это невозможно без погружения в культуру, изучения её языка, т.е. это нельзя сделать сугубо «внешними» методами. Правильные или хорошие интерпретации отличаются от плохих (некомпетентных), тем, что носят целостный, а не частичный (односекторный) характер. Хорошая интерпретация проводится с учетом 4-х основных аспектов холона, задающих основные различия (в том числе и в науке): внутри и снаружи, единичность и множественность. Другими словами К. Уилбер это описывает так: внутреннее и внешнее индивидуального и коллективного (или – намерение, поведение, культура, социум).

Следуя этой логике можно сказать, что методологическая ошибка заключается в игнорировании определенных аспектов изучаемой нами реальности. И чаще всего мы совершаем ошибку следования фундаментальной парадигме Просвещения – парадигме картографии, монологического взгляда, которую продолжают клонировать, по мнению К. Уилбера, теоретики систем. «...В теории систем, - пишет Уилбер, - вы не найдёте ничего об этических стандартах, интересубъективных ценностях, моральных предпочтениях, взаимном понимании, правдивости, искренности,



глубине, целостности, эстетике, интерпретации, герменевтике, красоте, искусстве, возвышенном» [5, С. 176]. Но это не безобидная ошибка, поскольку вслед за этим «...происходит разрушение всего внутреннего мира Космоса, жизненного пространства всех холонов» [5, С. 177]. С утратой глубины уходит смысл. Выход из этой ситуации заключается в движении к целостной интерпретации, учитывающей не только «поверхность», но и «глубину».

Ордерный подход к изучению организационной культуры [1; 2] позволяет учесть как «поверхность» (социальную форму, наблюдаемые модели управленческого взаимодействия), так и «глубину» организационной культуры (базовые и функциональные этические смыслы, направляющие и регулирующие управленческое взаимодействие). Управление организационной культурой в этом подходе позволяет целенаправленно развивать и совершенствовать основные аспекты культуры как социально-психологического порядка. Синтез ордерной технологии изменения организационной культуры с импровизационным подходом в психологии управления и выходом на проблемы управления развитием творческого потенциала организаций позволяет получить технологию управления организационной культурой. Её ключевым механизмом (методом), очевидно, является метод, позволяющий заметно активизировать творческие возможности менеджеров (как их «глубину») и при этом обеспечить резонансный отклик в виде увеличения «глубины» исполнительского персонала, не допуская увеличения «культурной пропасти» между различными уровнями организационно- культурной холархии в процессе её творческого саморазвития.

Заключение

Управление организационной культурой является остроактуальной темой социальной психологии, от которой ожидают как теоретические, так и практические предложения, позволяющие более осознанно и компетентно управлять культурными процессами в деловых организациях.

Теоретически перспективным подходом к решению этой задачи представляется подход, позволяющий получать качественные («хорошие») интерпретации культурно-психологических феноменов и процессов. Поэтому интерес к интегративным подходам закономерен и будет расти.

Практическим решением задачи разработки эффективной технологии управления организационной культурой является синтез ордерной технологии (или какой-либо иной) с импровизационным подходом в психологии управления, базирующимся на работе с творческим потенциалом личности и группы.

Литература

1. Аксеновская Л.Н. Ордерная концепция организационной культуры: Вопросы методологии. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2005.-348 с.
2. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры. Москва: Академический проект, 2007. – 303 с.



3. Т.Ю. Базаров. Импровизация как основа совместного творчества в управлении// Национальный психологический журнал. Ноябрь 2006. – С. 120-122.
4. Г. Лемке. Нелинейный стратегический менеджмент или искусство конкуренции. – М.: Дело и Сервис, 2006. – 400 с.
5. К. Уилбер. Краткая история всего. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 479 с.

**Осадчук О.Л.**

Взаимосвязь системной организации саморегуляции с профессиональной надежностью педагогов

В статье дается определение профессиональной надежности педагога, рассматриваются ее компоненты. Дается характеристика саморегуляции как универсального механизма профессиональной надежности педагога; описываются уровни и механизмы саморегуляции. Выделяются критерии оценки профессиональной надежности педагога через системную организацию саморегуляции. Приводится статистическое подтверждение предположения о наличии взаимосвязи между профессиональной надежностью и саморегуляцией педагогов.

Ключевые слова: профессиональная надежность педагога, компоненты профессиональной надежности педагога, механизмы профессиональной надежности педагога, саморегуляция, уровни и механизмы саморегуляции, уровни профессиональной надежности педагога.

Насущные задачи обеспечения качества педагогического труда в изменяющихся социальных условиях обостряют проблему эффективного противостояния субъекта педагогической деятельности ее негативному влиянию, развития его способности безотказно, своевременно и безошибочно осуществлять необходимые профессиональные функции – проблему профессиональной надежности педагога.

Понятие «надежность» непосредственно связано с понятием «норма». В процессе функционирования любого объекта можно выделить две составляющие – нормативную и реализационную. Нормативная компонента выражает долженствование, а реализационная – существование объекта. Таким образом, надежность есть качественная определенность, обеспечивающая соответствие процесса функционирования системы ее собственной норме. Под профессиональной надежностью педагога нами понимается интегративное профессиональное качество, характеризующее способность педагога сохранять нормативно заданные параметры педагогического труда независимо от складывающихся условий.

Мы полагаем, что профессиональная надежность педагога может быть представлена тремя компонентами (видами) надежности. В личностной надежности проявляется отношение педагога к содержанию целей и результатам профессиональной деятельности, индивидуальное своеобразие особенностей их достижения. Деятельностная надежность характеризует конечный результат педагогической деятельности и определяется особенностями ее содержания, а также профессиональными характеристиками педагога: его подготовленностью, профессиональным



опытом, пластичностью, устойчивостью специальных знаний, умений и навыков. Функциональная надежность отражает функциональное состояние организма (состояние здоровья, наличие утомления, нервно-психического напряжения, «трудных» психических состояний и т.п.), объем энергетических ресурсов, необходимых для эффективного выполнения трудовой деятельности.

Исследование механизмов профессиональной надежности педагога является центральным моментом в общей проблематике ее изучения, поскольку оно теснейшим образом связано с установлением закономерностей функционирования профессиональной надежности, а также разработкой научно-практических основ ее обеспечения. Механизмы профессиональной надежности педагога – совокупность процессов, на которых она основывается. Механизмы обеспечивают структурно-функциональную упорядоченность компонентов системы профессиональной надежности, их интеграцию и взаимодействие с окружающей средой.

Обобщая представленные в научной литературе [5, 8, 10, 17] основные тенденции в изучении механизмов надежности человека, следует указать на возможность рассмотрения механизмов надежности педагога как субъекта труда с различных позиций:

- с позиции уровневой организации человека целесообразно выделить трех типов механизмов надежности: биологических (представляющих уровень функционирования человека как индивида), психологических (обеспечивающих уровень функционирования человека как субъекта деятельности) и социальных (посредством которых человек проявляет себя как личность, реализующая объективные общественные отношения, общественно-исторический процесс);
- с позиции проявления очевидна возможность выделения специфических, т.е. проявляющихся на отдельных уровнях, действующих лишь в специфических условиях, и универсальных – общих, свойственных всем уровням функционирования человека, механизмов надежности;
- с позиции происхождения правомерна дифференциация механизмов надежности на врожденные, т.е. передающиеся по наследству, и приобретенные, сложившиеся в индивидуальной или общественной практике типы.

Саморегуляция, по нашему мнению, относится к числу универсальных, имеющих место на всех уровнях организации трудовой активности педагога, механизмов надежности. Под саморегуляцией человека нами, вслед за О.А. Конопкиным, понимается «системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей» [9; 8].

Анализ подходов к исследованию иерархического строения саморегуляции [1, 4, 7, 8, 9] дает возможность в самом общем виде выделить три ее уровня: индивидуальный, субъектный и личностный. Мы полагаем, что основной функцией индивидуального уровня саморегуляции является обеспечение энергетической мобилизации и адаптации (приспособления) организма к среде. Объектами данного



уровня саморегуляции служат физиологические и психофизиологические процессы организма, индивидуальные свойства человека. Основная функция субъектного уровня саморегуляции состоит в регуляции психических уровней реагирования, обеспечивающих предметные преобразования человека. Этот уровень регуляции распространяются на деятельность, психические процессы и свойства субъекта, которые имеют свои индивидуальные особенности и непосредственно связаны с его физиологическими, психофизиологическими и социально-психологическими свойствами. Основная функция личностного уровня саморегуляции заключается в регуляции социального поведения личности и отношений, обеспечивающих преобразование социальной среды и себя. Объекты саморегуляции данного уровня – социальное поведение, общение и личностные (социально-психологические) свойства человека. Каждый из выделенных уровней саморегуляции описывается собственной феноменологией, спектром решаемых задач, структурными компонентами и ведущими механизмами регуляторных действий.

Механизмами индивидуального уровня саморегуляции выступают нервные механизмы. Функциональные компоненты индивидуального уровня саморегуляции представлены афферентным синтезом, принятием решения и акцептором действия [3]. Субъектный уровень саморегуляции обеспечивают когнитивные, эмоциональные, волевые механизмы. Основными функциональными звеньями данного уровня саморегуляции выступают: принятая субъектом цель деятельности; субъективная модель ее значимых условий; программа исполнительских действий; субъектная система критериев успешности деятельности; контроль и оценка реальных наличных результатов; решение о коррекции системы саморегуляции [9]. Механизмами личностного уровня саморегуляции являются мотивационные, ценностно-смысловые, рефлексивные механизмы. Структурными компонентами личностной саморегуляции человека являются ценности, цели, идеалы, образ «Я», притязания и самооценка [11].

Система саморегуляции педагога отражает состояние различных компонентов биологической, психической и поведенческой организации, каждый из которых включается в единую систему энергетического, информационного и предметно-действенного регулирования его целевого поведения. Являясь характеристикой индивидуальности педагога, профессиональная надежность отражает состояние его индивидуальной системы саморегуляции. Можно предположить, что разнообразно проявляющиеся нарушения профессиональной надежности педагога, связаны, в первую очередь, с несформированностью системы саморегуляции, с проблемами в функционировании ее отдельных подсистем.

Вопрос об оценке профессиональной надежности педагога занимает особое место в общей проблематике ее исследования. Необходимость разработки методов, которые позволяли бы осуществлять объективную оценку надежности работы педагога, настоятельно диктуется потребностями практики, связанными с прогнозированием профессиональной надежности педагога и разработкой необходимых мероприятий по ее повышению.



Несмотря на общепризнанное представление о том, что анализ профессиональной надежности человека следует проводить с позиций системного подхода, в настоящее время наиболее разработаны методы диагностики отдельных компонентов профессиональной надежности, по преимуществу, надежности деятельности. Имеет место дефицит работ, описывающих подходы к исследованию надежности личности субъекта профессионального труда. Как мы могли убедиться, описания методики оценки профессиональной надежности педагога в литературе отсутствуют. Несмотря на достаточно большое количество существующих методов изучения профессиональной надежности оператора и спортсмена, открытым остается вопрос об их адекватном применении к другим профессиональным группам, в том числе к педагогу. Поэтому актуальным в этом направлении видится сосредоточение усилий исследователей на интенсификации работ по определению «банка данных» существующих методов, которые можно применять для оценки профессиональной надежности педагога.

По нашему глубокому убеждению, осуществление оценки профессиональной надежности педагога возможно на основе представлений о саморегуляции как универсальном механизме профессиональной надежности. Основой критериального определения профессиональной надежности педагога могут служить работы А.К. Астафьева [4], В.Г. Пушкина [14], в которых указывается, что организованность любой материальной системы является показателем степени ее надежности. Исследователями выделяется ряд факторов, обеспечивающих организованность живых систем. О.А. Конопкин рассматривает высоту организации живого с позиции целостности системы саморегуляции. По его мнению, о целостности системы саморегуляции свидетельствует сформированность, т.е. функциональная развитость всех ее основных компонентов: отсутствие любого звена функциональной структуры нарушает целостность, замкнутость информационного контура регуляции, т.е. «принцип кольца» в построении процесса. При этом все структурные компоненты, системно взаимодействующие в целостных регуляторных процессах, должны иметь высокий уровень сформированности [9]. Отсюда, по нашему мнению, критериями оценки профессиональной надежности педагога могут выступать целостность и взаимосвязь структурных компонентов саморегуляции.

Уровень профессиональной надежности – это количественно-качественная характеристика степени ее развития. Уровневые характеристики профессиональной надежности педагога описываются: стилем саморегуляции, характеризующим целостность системы саморегуляции; коэффициентом корреляции, отражающим взаимосвязь регуляторных процессов, реализующих отдельные звенья системы саморегуляции.

Высокий уровень профессиональной надежности имеют педагоги с высокими показателями развитости и взаимосвязи всех звеньев системы саморегуляции (с гармоничным стилем саморегуляции и коэффициентом корреляции ее структурных компонентов в диапазоне от 1,0 до 0,7). Средний уровень – со средними показателями развитости и взаимосвязи всех звеньев системы саморегуляции



(с акцентуированным стилем саморегуляции и коэффициентом корреляции ее структурных компонентов в диапазоне от 0,7 до 0,4). Низкий уровень – с низкими показателями развитости и взаимосвязи всех звеньев системы саморегуляции (с дисгармоничным стилем саморегуляции и коэффициентом корреляции ее структурных компонентов в диапазоне от 0,4 до 0,1).

С целью статистического подтверждения предположения о наличии взаимосвязи между профессиональной надежностью и саморегуляцией педагогов нами было проведено исследование, которое включало: 1) изучение представлений педагогов о собственной профессиональной надежности; 2) оценку сформированности системы саморегуляции педагогов; 3) определение связи системной организации саморегуляции с профессиональной надежностью педагогов. К исследованию, проводившемуся в 2006-2007 учебном году, было привлечено 60 слушателей факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Омского государственного педагогического университета, являющихся педагогами общеобразовательных и профессиональных учебных заведений г. Омска и Омской области.

Методом изучения представлений педагогов о собственной профессиональной надежности была выбрана самооценка. К оценке собственной профессиональной надежности респонденты отнеслись достаточно взвешенно: высоко оценили свою надежность лишь 47%, как среднюю – 52%. Никто не оценил собственную профессиональную надежность как низкую, или отсутствующую.

Оценка сформированности системы саморегуляции педагогов включала: а) сбор объективных показателей, описывающих основные звенья трех подсистем саморегуляции: индивидуальной, субъектной и личностной; б) определение взаимосвязи структурных компонентов системы саморегуляции; в) характеристику целостности системы саморегуляции; г) определение меры различий в профилях системы саморегуляции педагогов.

Сбор объективных показателей, описывающих основные звенья подсистем саморегуляции, осуществлялся с помощью психологического тестирования. Индивидуальный уровень системы саморегуляции изучался по методике самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина [15]. Показатели основных звеньев субъектной подсистемы саморегуляции фиксировались с помощью методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [12]. Регистрация показателей личностной подсистемы саморегуляции производилась по методике Ю.А. Миславского «Шкалирование регуляторно-личностных отношений» [11].

Взаимосвязь структурных компонентов системы саморегуляции педагогов определялась с помощью метода корреляционного анализа. Для проверки предположения о наличии корреляционной связи структурных компонентов системы саморегуляции педагогов использовался критерий непараметрической статистики – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Были получены следующие эмпирические значения коэффициента ранговой корреляции структурных компонентов системы саморегуляции педагогов, высоко



оценивающих собственную профессиональную надежность: rS индивидуальной и субъектной подсистем саморегуляции +0,89; rS субъектной и личностной подсистем саморегуляции +0,84; rS индивидуальной и личностной подсистем саморегуляции +0,86. Сравнение полученных эмпирических значений коэффициентов корреляции с критическими значениями показало, что взаимосвязь подсистем саморегуляции педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность, статистически значимо отличается от 0. По направлению корреляционные связи структурных компонентов системы саморегуляции педагогов данной группы являются положительными. Форма связи подсистем саморегуляции педагогов – прямолинейная, что означает, что с ростом значений одной переменной пропорционально возрастает значение другой переменной. В группе педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность, эмпирические значения коэффициентов корреляции подсистем саморегуляции больше 0,70. Это свидетельствует о высокой организации системы саморегуляции. При этом наиболее сильная связь наблюдается между индивидуальной и субъектной подсистемами саморегуляции педагогов, наименее сильная – между субъектной и личностной подсистемами.

Эмпирические значения коэффициента ранговой корреляции структурных компонентов системы саморегуляции педагогов, средне оценивающих собственную профессиональную надежность, составили: rS индивидуальной и субъектной подсистем саморегуляции +0,33; rS субъектной и личностной подсистем саморегуляции +0,42; rS индивидуальной и личностной подсистем саморегуляции +0,37. В данной группе педагогов эмпирические значения коэффициентов корреляции меньше критического значения, что свидетельствует о статистически незначимой, умеренной связи подсистем саморегуляции.

Характеристика целостности системы саморегуляции педагогов производилась на основе методического подхода, позволяющего выделить сильно и слабо развитые структурные компоненты системы саморегуляции. О целостности системы саморегуляции свидетельствовала сформированность, т.е. функциональная развитость всех ее основных компонентов.

Анализ полученного экспериментального материала показал, что у педагогов обеих групп отсутствует гармоничный стиль саморегуляции, или функциональная развитость всех звеньев системы саморегуляции, являющаяся свидетельством целостности системы саморегуляции. Акцентуированный стиль саморегуляции, представленный недостаточной развитостью отдельных звеньев системы саморегуляции, имеет 50% педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность, и 34% педагогов, средне оценивающих собственную профессиональную надежность. Дисгармоничный стиль саморегуляции, характеризующийся низкими показателями отдельных звеньев системы саморегуляции, отмечается у 50% педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность, и у 66% педагогов, средне оценивающих собственную профессиональную надежность.

Определение меры различий в профилях системы саморегуляции педагогов



производилось путем статистического анализа распределения численностей в двух группах испытуемых с помощью вычисления χ^2 Пирсона. В соответствии с произведенным расчетом, $\chi^2=1,45$. Согласно таблице значимости критерия χ^2 для 1% уровня достоверности ($p<0,01$), полученная величина χ^2 вполне достаточна для утверждения о наличии статистических различий в профилях системы саморегуляции педагогов, высоко и средне оценивающих собственную профессиональную надежность.

Для определения связи между двумя переменными величинами – профессиональной надежностью и саморегуляцией педагогов – использовалось вычисление коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Были получены следующие эмпирические значения коэффициента ранговой корреляции подсистем саморегуляции и профессиональной надежности педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность: rS индивидуальной подсистемы саморегуляции и профессиональной надежности $+0,80$; rS субъектной подсистемы саморегуляции и профессиональной надежности $+0,81$; rS личностной подсистемы саморегуляции и профессиональной надежности $+0,86$. Сравнение эмпирических значений коэффициентов корреляции с критическими значениями показало, что взаимосвязь двух переменных величин – профессиональной надежности и саморегуляции педагогов, высоко оценивающих собственную профессиональную надежность, статистически значимо отличается от 0. Поскольку полученные коэффициенты корреляции $rS>0,70$, данные корреляционные связи признаются сильными.

В группе педагогов, средне оценивающих собственную профессиональную надежность, эмпирические значения коэффициента ранговой корреляции подсистем саморегуляции и профессиональной надежности составили: rS индивидуальной подсистемы саморегуляции и профессиональной надежности $+0,32$; rS субъектной подсистемы саморегуляции и профессиональной надежности $+0,42$; rS личностной подсистемы саморегуляции и профессиональной надежности $+0,43$. Поскольку значения коэффициентов ранговой корреляции подсистем саморегуляции и профессиональной надежности педагогов, средне оценивающих собственную профессиональную надежность меньше критических значений, данные корреляционные связи признаются умеренными, статистически незначимыми.

Статистическое подтверждение предположения о наличии взаимосвязи между профессиональной надежностью и системой саморегуляции педагогов является базой последующего проектирования, которое имеет своей целью выработку научно обоснованного представления о том, какой, в перспективе, может быть модель подготовки профессионально-надежных педагогов. Мы предполагаем, что практическая реализация модели освоения студентами высшего учебного заведения – будущими педагогами – регулятивной компетенции обеспечит развитие их способности учитывать сложнейшие переплетения взаимовлияющих факторов педагогического труда и предотвращать их необратимое негативное влияние.



Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – С.92–99.
2. Алексеев А.В. Себя преодолеть. – М.: ФиС, 1978. – 119 с.
3. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. – М.: Наука, 1979. – 453 с.
4. Астафьев А.К. Философские аспекты синтеза понятий в технике и биологии (на примере теории надежности). – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 103 с.
5. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. – М.: Изд-во ИП РАН, 1998. – 288 с.
6. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием. – Казань: Изд-во КГУ, 1981. – 63 с.
7. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
8. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: Дисс. ... докт. психол. наук. – М., 2002. – 342 с.
9. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (Структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
10. Котик М.А. Саморегуляция и надежность человека-оператора. – Таллин: Валгус, 1974. – 167 с.
11. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 71–75.
12. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.
13. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 176 с.
14. Пушкин В.Г. Проблема надежности. – М.: Наука, 1971. – 189 с.
15. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. – Самара: Бахрах, 1998. – 672 с.



Тринитатская О.Г.

Организационно-педагогические условия и критерии эффективности формирования развивающей среды общеобразовательного учреждения

В статье рассматриваются проблемы формирования развивающей среды общеобразовательного учреждения средствами внутришкольного управления. Особое внимание уделено исследованию и выделению организационно-педагогических условий и критериев формирования развивающей среды инновационной школы, которые могут стать основой для осуществления эффективной управленческой деятельности в условиях модернизации современного образования.

Ключевые слова: *развивающая среда общеобразовательного учреждения, внутришкольная среда, средства внутришкольного управления, внутришкольная система повышения квалификации, партисипативное управление, матричная модель управления, образовательно-педагогический консалтинг, показатели и индикаторы педагогической эффективности развивающей среды.*

Расширение функций современной школы, совершенствование содержания и условий ее деятельности повлекли за собой значительные изменения организационного аспекта жизни школьного коллектива, обусловили усложнение труда руководителя, определили потребность в поиске новых форм и методов организационно-педагогической деятельности, направленной на решение задач по созданию условий для развития всех субъектов образовательного процесса школы, как учителей, так и учащихся. Одним из перспективных средств реализации данных задач является внутришкольная развивающая среда. Исследованию различных аспектов внутришкольной образовательной среды посвящены современные исследования М. Башмакова, Л.А. Боденко, С.Д. Дерябо, П.И. Дзегеленка, В.А. Карпова, О.И. Кочетковой, С. Позднякова, Н.Резника, В.И. Слободчикова, И.М. Улановской, В.А. Ясвина.

В то же время анализ показывает, что к настоящему времени в отечественной науке об управлении образованием пока еще не разработан теоретический общеконцептуальный подход к формированию развивающей среды образовательного учреждения средствами внутришкольного управления, не выявлена целостная совокупность организационно-педагогических условий ее формирования. Это во многом обусловлено новизной самого понятия развивающей внутришкольной среды, под которой мы понимаем совокупность управляемых и в то же время гибких «мягких» факторов опосредованного влияния на процессы обучения, развития, социализации учащегося.

Анализ опыта управленческой и образовательной практики современной инновационной школы показывает, что в ней преобладают процессы принятия оперативных решений по ситуации, т.е. по конкретным результатам. Переход к



ситуационному управлению образованием по результатам означает радикальное изменение подходов к управлению образовательным процессом, и, прежде всего, его участниками. «Управление образованием станет эффективнее, если руководители будут целенаправленно совершенствовать себя и параллельно своих сотрудников»- справедливо отмечает П.И. Третьяков [1, С. 157]. В связи с этим ***первым организационно-педагогическим условием формирования развивающей среды школы выступает организация внутришкольной системы повышения квалификации.***

Повышение квалификации – это «получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний» [2].

Анализ литературы по данному вопросу, проведенный Л.Н. Пановой, показал, что в подавляющем большинстве источников «отсутствует понятие «внутришкольная система повышения квалификации», которая бы связала цели, задачи, направления, методы, средства и формы обучения учителей, как с их потребностями, так и с потребностями конкретной школы, недостаточно рассматривается управление процессом повышения квалификации учителей» [3]. Мы полностью поддерживаем данную точку зрения автора, в связи с тем, что в современных условиях с появлением новых моделей школ, с учетом развития вариативности образовательного пространства, и т.п., процесс повышения квалификации учителей должен и может быть перемещен в конкретную школу, так как именно школа позволяет наиболее оптимально учитывать повседневные интересы и практические потребности педагогов.

Как показывает практика нашей работы, переход к внутришкольной системе повышения квалификации учителей позволяет:

- преодолеть своеобразное отчуждение процесса обучения учителей от специфических потребностей конкретной школы, то есть осуществлять его целенаправленно, предметно и содержательно;
- преобразовать методическую работу в школе в целостную систему непрерывного дополнительного профессионального роста педагогических кадров;
- отслеживать конкретный результат обучения педагогов, меняющийся уровень профессиональной образованности, педагогическую и социально-экономическую значимость системы.

Субъектом обучения во внутришкольной системе повышения квалификации может быть директор школы, ученый вуза, руководитель методического объединения, учитель-методист и другие. Объектом обучения выступает тот, на кого направлена деятельность субъекта: педагог, группа учителей, весь коллектив школы. Объект может различаться по возрасту, стажу, профессиональному опыту, особенностям труда, уровню общей культуры.

Важнейшей характеристикой внутришкольной системы повышения квалификации инновационного образовательного учреждения является развитие в ее рамках коллективного педагогического творчества, проявляющегося в разработке



и реализации различных дискретных инноваций .

Внутришкольная система повышения квалификации характеризуется определенной автономностью, самостоятельностью в выборе направлений и технологий обучения, обязательных для школьного коллектива.

Наличие специальных органов, руководящих и управляющих обучением, закрепляет определенную систему норм и отношений в пределах школы, направленных на достижение и поддержание высокого и устойчивого уровня квалификации педагогических кадров.

Управление школой – важнейший системный регулятор, поддерживающий ожидаемый режим функционирования и развития внутришкольной системы повышения квалификации учителей. В качестве органов управления внутришкольной системы повышения квалификации, как показывает практика ряда инновационных школ Ростовской области, могут выступать: администрация школы, руководители методических и цикловых объединений, научно-методического совета и проблемно-творческих групп.

Деятельность вышеуказанных органов управления внутришкольной системой повышения квалификации начинается с анализа состояния уровня профессионализма учителей и разработки программы и положения о внутришкольной системе повышения квалификации, включающих цели, задачи, этапы, направления, технологию, стимулы обучения и предполагаемый результат. Органы управления внутришкольной системой повышения квалификации учителей должны быть организационно оформленными, относительно самостоятельными и эффективно действующими, чтобы успешно решать стоящие задачи.

Особая роль администрации школы заключается в выборе учителем темы исследования, стимулировании его поиска, поддержке уровня мотивации. Администрации необходимо создать такие условия в школе, чтобы внутренняя потребность в повышении квалификации стала сущностной чертой каждого учителя.

Составляющими элементами внутришкольной системы повышения квалификации могут быть цели и задачи, содержание учебного материала, групповые и индивидуальные формы обучения, а также проблемно-творческие группы, методические объединения, научно-методический совет и др. Каждый из компонентов системы должен иметь модульную программу обучения с целевым назначением информационного материала, сочетанием комплексных интегративных и частных дидактических целей, оптимальной передачей информации и методического материала, сроков обучения и реализацией обратных связей.

Творческие объединения учителей могут участвовать в разработке авторских программ, индивидуальных программ обучения и развития учащихся и учителей; осуществлять методическую, опытно-экспериментальную работу, обобщать передовой педагогический опыт, рецензировать работы друг друга; частично контролировать ход обучения и влиять на принятие управленческих решений.

Второе условие - создание в школе организационных структур, предусматривающих партисипативное управление.



Данное условие соотносится с принципом развития партнерских отношений. Для того чтобы повысить включенность педагогов в управление развитием школы, требуется определить организационные структуры, через которые будет реализовываться коллегиальное управление, способы их работы, а также создать у учителей необходимую мотивацию. Следовательно, в число соответствующих методов должны быть включены: методы формирования новых организационных структур партисипативного управления; специальные методы коллективной работы; методы мотивация активного участия учителей в управлении в управлении школой.

Ведущую роль играют при этом методы коллективной работы, позволяющие повысить активность сотрудников при подготовке и принятии управленческих решений. Даже в рамках традиционных коллегиальных органов школы, таких как педсовет, заседание методического объединения и т.д., можно достичь высокой продуктивности участия от каждого участвующего педагога и избежать субъективизма при выборе коллективного решения, если их работа будет организована по специальным методикам.

Т.П. Афанасьева и И.А. Елисеева выделяют два метода организации коллективной работы, позволяющих получать большую отдачу от деятельности коллегиальных органов в школе: метод номинальных групп и метод групповой дискуссии [4, С. 79]. В ходе опытно-экспериментальной части настоящего исследования данные методы использовались в работе инновационных школ Ростовской области.

Метод номинальных групп отличается жесткой формализацией процедуры, что дает возможность избежать давления личности руководителя на высказываемые мнения педагогов и в том случае, когда в школе отсутствуют традиции демократического управления, а администрация склонная к авторитарному стилю руководства. Данный метод был разработан Андре Л. Дельбеком и Эндрю Г. Ван де Веном на основе результатов исследований в области совещаний по принятию решений, согласования групповых суждений и проблем участия граждан в планировании программ. Метод позволяет выявить и сопоставить индивидуальные суждения, получить решение, к которому один человек прийти не может.

Все функции по организации работы группы в соответствии с установленной процедурой берет на себя один человек, который называется организатор, или координатор. Основными участниками работы являются сотрудники, компетентные в области решаемой проблемы, оптимальное число сотрудников – 8-12 человек. Работа группы по данному методу протекает последовательно и проходит шесть этапов: вводная часть, генерация предложений, формирование общего списка предложений, уяснение предложений, оценка и ранжирование предложений, заключительная часть.

Метод групповой дискуссии требует от руководителя определенного опыта демократического руководства педагогическим коллективом или, как минимум, готовности его приобретать. Он предполагает большую свободу действий, как организаторов, так и участников, но при этом порождает неповторимую атмосферу коллективного обсуждения, способствующую формированию единства мнений



в коллективе и удовлетворенности каждого участника от проделанной работы. Групповая дискуссия нацелена на получение определенного результата, в качестве которого могут выступать: обмен информацией, мнениями, выработка решения, достижение согласия и т.п.

Организация дискуссии предполагает обеспечение некоторых внешних условий-предпосылок: численность группы участников должна быть не более 15 человек, с тем, чтобы они могли общаться между собой; общий регламент дискуссии, время ее окончания определяется заранее; продумывается пространственная организация участников, наилучшие варианты расположения участников – круг или подкова; помещение должно исключать помехи, иметь удобные посадочные места и необходимое техническое оснащение. Фазы протекания дискуссии: определение целей и темы дискуссии, уяснение проблемы; сбор информации – знаний, суждений, мнений, новых идей, предложений всех участников, выявление позиций; упорядочение, обоснование и совместная оценка полученной в ходе работы информации, выбор альтернативы; подведение итогов дискуссии – сопоставление целей дискуссии с полученными результатами.

Третье условие – переход к матричной модели управления школой. Данное условие соотносится с принципом развития структуры управления школой. Матричную модель управления организацией исследователи выделяют наряду с секторной, линейной, коллегиальной, модульной [5, С. 50]. Помимо профессионального мастерства педагогов, она требует наличия четкой стратегии развития школы. Стратегия – результат консультаций со специалистами (учеными и методистами, см. далее восьмое организационно-педагогическое условие) и согласования действий с сотрудниками. В конкретном выражении стратегия представляет собой свод общих правил, принимаемых всеми членами образовательного учреждения.

Используя матричную структуру, образовательное учреждение избегает выбора одного основополагающего направления для построения своей деятельности. В силу этого матричная модель управления является оптимальной для реализации в массовой школе дискретных инноваций. Типичным для школы с матричной организацией является применение проектного (проблемного) метода.

Матричная организация конструируется путем дифференциации двух направлений деятельности – преподавания и управления. Подразделение преподавания создается для удовлетворения различных потребностей и интересов учащихся. Если в ситуации развитых межпредметных связей граница между предметами размывается, то бывает нужна соответствующая координация между учителями. Проектный подход к преподаванию требует смешанных групп учителей-предметников. В силу этих двух обстоятельств преподавательское подразделение имеет сложную структуру и состоит из кафедр (методобъединений) и временных проектных групп. Эти группы работают над созданием новых видов учебных программ (интегрированных и проблемно-ориентированных курсов).

Подразделение управления включает учителей, прошедших специальную курсовую подготовку по управлению (резерв руководителей) и, в ряде случаев,



нескольких специалистов, работающих в школе по совместительству. Они группируются в специализированные отделы управления. Подразделение управления реализует и развивает школьную стратегию, исходя не только из функций обучения, но также личностного и социального развития.

Дополнительное (инфраструктурное) подразделение призвано обеспечить два вышеназванных подразделения необходимыми средствами, предоставляя для этого информацию (методический кабинет, библиотека, медиатека, компьютерный информационный отдел), координируя деятельность служб (социально-психологическая, методическая, хозяйственная), распределяя бюджетные средства.

За работу каждого подразделения ответственен один из членов управленческой команды (директор или его заместитель). Инициаторами новой стратегии могут стать различные отделы или сотрудники. Новая стратегия деятельности образовательного учреждения подробно обсуждается в коллективе. Иногда для этого создаются временные рабочие группы, выполняющие исследовательские функции.

Двойное основание матричной организации, хоть и не слишком явно, находит выражение в идеях, касающихся образования, т.е. установления баланса между преподаванием и управлением. Чем больше согласованности на уровне стратегии, тем меньше рассогласований в деятельности. У матричной организации больше всего возможностей справиться, причем на высоком уровне, с тремя организационными функциями:

- управлением временными творческими коллективами, тьюторскими группами;
- управлением комплексными образовательными процессами (реализацией интегрированных образовательных программ);
- развитием процессов организационных изменений (передачей управленческих функций, их разделением или совмещением).

Четвертое условие – совместное программирование предстоящей инновационной деятельности через проведение организационно-деятельностных игр и подобных им мероприятий (семинаров, педсоветов и т.д.).

Коллективное программирование позволяет избежать многих проблем, которые в ином случае возникли бы уже на этапе реализации деятельности. Взаимодействие членов педагогического коллектива друг с другом, возникающее в процессе совместного программирования, дает возможность каждому воздействовать на представления других, меняя их, а тем самым, меняя и само будущее.

Освоение способов взаимодействия между людьми, опыт организации взаимопонимания в коммуникации позволили нам выделить и освоить в ряде инновационных школ Ростовской области новые формы и способы подготовки и проведения различных мероприятий совместного программирования, в частности, педагогических советов. При проведении таких педагогических советов выделяется три этапа: подготовительный; основной (собственно педсовет); заключительный (итоговая рефлексия).

Основные задачи *подготовительного этапа* : проблематизация (выделение проблемы); актуализация (демонстрация значимости проблемы); обсуждение



проблемы, понимание настоящего состояния; поиск путей решения, точек целенаправленного воздействия. Место и время проведения такой работы – совещание при директоре. Способ работы задается методологическими схемами, используемыми в работе. На данном этапе формируется команда по подготовке к педсовету. Как правило, в нее входят администрация, учителя, занимающиеся самообразованием в данном направлении, а также учителя, имеющие затруднения в данном вопросе. Коллективная мыслительная деятельность в процессе подготовки к педсовету позволяет учителям продвинуться в понимании проблемного вопроса, сформировать общие представления о дальнейшей деятельности, а также совершенствовать свои личностно-профессиональные компетенции (проблемную, коммуникативную, кооперативную).

Основной этап. Общая схема проведения педсовета, как правило, включает в себя: установочный доклад, задание и уточнение («оконтуривание») темы; рефлексия установочного доклада в малых группах, самоопределение каждого из участников по отношению к теме педсовета; пленарная работа – выступление основных докладчиков по теме педсовета; работа в малых группах, обсуждение докладов, отношение, предложения; пленарная работа – выступления от групп; обсуждение, уточнение и принятие решения педсовета. Участники подготовительной работы на педсовете либо выступают как докладчики по теме, либо являются руководителями малых групп. Руководители малых групп: организуют коммуникацию, обеспечивают взаимопонимание в коммуникации, следят за схематизацией, помогают достраивать чужую логику, составляют оппозицию и т.д.

Заключительный этап. Группа по подготовке педсовета проводит его рефлексию, отвечая на вопросы: Что хотели получить? Что получили? В чем совпадения и где места разрыва? За счет чего удалось достичь совпадений, и в чем причины несовпадений? Рефлексия проводится по содержанию, по способам работы и по организации работы.

Пятое условие – организация инновационной работы школы по реализации национально-регионального компонента содержания образования. Данное условие соотносится с принципом преемственности основных направлений развития различных уровней образования: федерального, регионального, муниципального, школьного .

Национально-региональный подход актуализируется в условиях складывания федеративного устройства, когда центр решения многих проблем перемещается на региональный уровень. Процессы децентрализации и регионализации изменили характер взаимоотношений подсистем, объекты воздействия или управления: федеральном, региональном, муниципальном и образовательного учреждения. В отличие от прежней системы, когда нижние три уровня не могли проявлять свою субъектность и индивидуальность, проводя в жизнь уже готовые решения, настоящее положение субъектов требует проведения собственной политики, наличия стратегии и тактики, оформленные в программы развития образования соответствующих уровней.



Понятие «регион», определяемое как «сочетание замкнутого в определенных географических, природных рамках (географическая среда) и динамического, подвижного (социальная среда)» [6], имеет свои особенности. Регионы отличаются друг от друга географическими, социально-экономическими, демографическими, климатическими, природными и другими признаками. Понимание структуры этих признаков и процессов, происходящих внутри регионов, является основой выделения региональных особенностей и учета их в построении образовательных систем.

Как отмечает В.Д. Шадриков, «национальная школа должна отличаться не «национальной аранжировкой» общечеловеческих ценностей, а национальной культурой, дополненной и обогащенной сведениями о культуре других народов» [7, С. 112]. На необходимость учета при построении воспитательных систем народных традиций, соотношения общечеловеческих и национальных основ сознания и жизнедеятельности, этнического подхода, указывается в работах А.А. Барболиной, Т.И. Березиной, А.Л. Бугаевой, Г.Н. Волкова, З.П. Тюменцевой и других. «Без собственной этнической системы воспитания народ как историческая личность не может быть суверенным. Более того, народ перестает быть таковым, превращаясь в унифицированный социальный феномен, именуемый населением», - подчеркивает Г.Н. Волков [8].

Шестое условие – обеспечение активного и разностороннего взаимодействия внутренней среды образовательного учреждения с внешней средой.

Реализация данного условия включает в себя, в том числе:

- стратегическое, тактическое и оперативное планирование развития школы на основе статистически достоверных данных об изменении социального образовательного заказа и, в целом, демографической, экологической, социально-экономической ситуации в районе, городе;
- формирование в микросоциуме тяготения школы спроса и новых потребностей в сфере образования;
- двусторонний обмен школы с окружающей средой различными типами ресурсов, включая инновационные образовательные разработки – продукты деятельности школы.

Рассмотрим в качестве характерного примера идею «общественно активной школы». В основе данной идеи лежит представление о том, что школа по своей природе является центром ресурсов для местного сообщества и коллективом профессиональных организаторов [9]. Местное сообщество объективно заинтересовано в том, чтобы получить к ней доступ и использовать эти ресурсы. Встречный интерес школы заключается, в частности, в том, что при отсутствии достаточной государственной поддержки ей, чтобы сохраниться в качестве образовательного учреждения, необходима более значительная общественная поддержка. Иными словами, для своего выживания, школа вынуждена начать строительство локальных социальных структур вокруг себя, на местном уровне. Уже в начале этой работы школа получает дополнительные, в том числе легальные



внебюджетные финансовые ресурсы для материальной поддержки и повышения качества образования.

Возможность аккумулировать иные многообразные ресурсы, включая гранты от иностранных фондов, бюджетные и внебюджетные средства, выделенные в порядке муниципального или государственного социального заказа, самостоятельно зарабатывать денежные средства в порядке, предусмотренном законодательством для некоммерческих организаций, пользуясь существенными налоговыми льготами, - особенности реально действующей «общественно активной школы».

Главное при этом – достигаемый такой работой социальный результат. Вовлечение родителей и учащихся, а также членов педагогического коллектива школы в некоммерческую деятельность повышает их общественную активность, гражданскую инициативу, обучает их навыкам социального партнерства, конструктивной гражданской самоорганизации, общественного самоуправления.

Седьмое условие – использование в управлении школой мониторинга ее развития, ориентированного на специально разработанную систему показателей, учитывающей специфику образовательной среды конкретной школы. В общем случае, мониторинг может ориентироваться на следующие показатели развития общеобразовательного учреждения: инновационная деятельность ОУ; организация образовательного процесса; эффективность образовательного процесса. Каждому показателю соответствует ряд индикаторов. Рассмотрим каждый из показателей более подробно.

Одному из важных показателей, которым является *инновационная деятельность ОУ* соответствуют следующие индикаторы: обновление целей и миссии, содержания образования (базового и дополнительного компонентов, программ обучения и воспитания); обновление методик и педагогических технологий, преобладание индивидуальных и / или групповых форм организации познавательной деятельности над фронтальными; сочетание самоанализа, самопланирования и самоорганизации, самоконтроля и самооценки с оценкой партнеров по совместной познавательной деятельности; качество и эффективность управления развитием в образовательном учреждении и др.

Выявить особенности и *уровень организации образовательного процесса* помогут следующие индикаторы, такие как: самоуправление, сотрудничество учителей, учащихся и их родителей в достижении целей обучения, воспитания и развития; совместное планирование и организация деятельности учителя и ученика как равноправных партнеров; разделение ответственности за результаты образовательного процесса между учеником и учителем; высокий уровень мотивации участников педагогического процесса; комфортная предметно-пространственная и психолого-педагогическая среда для всех участников целостного педагогического процесса.

Определить эффективность образовательного процесса помогут следующие индикаторы: степень удовлетворения образовательных потребностей со стороны



основных заказчиков; обеспечение успешности выпускников на рынке труда и / или в ходе получения дальнейшего образования; эффективность решения основных социальных проблем (здоровье детей и подростков, детская и подростковая преступность, вредные зависимости детей и подростков) средствами школьного образования.

Считаем необходимым подчеркнуть, что при построении мониторинга развития школы необходимо строить его не на одной лишь оценке показателей результатов, но на основе комплекса критериев, в состав которых входят не только количественные и качественные показатели образовательных результатов – образованности, воспитанности, развитости учащихся, их социальной адаптированности, сориентированности на отечественные и общечеловеческие ценности и т.п. , но и существенные характеристики самого образовательного процесса, его содержания, организации, технологий обучения и воспитания и созданных для его реализации материально-технических, учебно-методических, кадровых, санитарно-гигиенических и иных условий.

На основе общих показателей и индикаторов эффективности развития образовательного учреждения нами были выделены критерии и индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения. На их основе можно оценить степень эффективности развивающей среды на уровне класса, параллели, школы. Периодически проводимые оценки являются необходимой составляющей мониторинга эффективности управления формированием и поддержанием развивающей среды образовательного учреждения. Набор индикаторов позволяет проанализировать наличный уровень, то есть выявить достаточно и недостаточно развитые показатели и на основе полученной информации определить управленческие шаги по коррекции процесса формирования и поддержания развивающей среды школы.

Мы выделили три критерия: потребностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой. Каждому критерию соответствуют определенные индикаторы. В зависимости от сформированности характеристик по критериальным индикаторам отдельных учащихся и их группы (классы, параллели, школьный коллектив учащихся) можно распределить по трем уровням: низкий (недопустимый); средний (критический); высокий (оптимальный). При этом уровень сформированности характеристики определяется:

- для отдельного учащегося – на основе метода независимой педагогической экспертизы;

- для группы учащихся – по частоте встречаемости высокого уровня в сумме показателей: 80% и более – высокий уровень всей группы; 60-79% - средний; менее 60% - низкий.

Критерии и индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения представлены в таблице 1.



Таблица 1

**Критерии и индикаторы педагогической эффективности
развивающей среды образовательного учреждения**

| Критерии | Индикаторы | Уровни проявления индикаторов | | |
|----------------------------|---|--|---|---|
| | | низкий | средний | высокий |
| Потребностно-мотивационный | 1. Развитие цели и задач получения образования | Не осознает | Осознаёт смутно | Осознает в полной мере |
| | 2. Развитие потребности в самообразовании | Отсутствует | Проявляется эпизодически | Проявляется систематически |
| | 3. Развитие личностного смысла обучения | Нет | Мотивы имеют неустойчивый, внешний характер | Осознание ясных мотивов |
| | 4. Развитие положительного отношения к учебной деятельности в школе | Отсутствует | Нестабильное отношение; выраженное отрицательное отношение к ряду учебных предметов | Стабильное положительное отношение к большинству учебных предметов |
| Потребностно-мотивационный | 5. Развитие интереса к дополнительному образованию в школе (факультативы, кружки) | Отсутствует | Участвует, но без особого интереса | Стабильный, разносторонний интерес |
| Когнитивный | 1. Развитие внимания | Рассеянное внимание | Преобладает произвольное внимание | Преобладает произвольное внимание |
| | 2. Развитие памяти | Слабое, значительные пробелы в знаниях | Посредственное и неравномерное | Хорошее, знания по большинству предметов отвечают программе или выходят за ее пределы |
| | 3. Развитие мышления | Основные функции мышления (обобщение, анализ, синтез) не развиты | Преобладает эмпирическое (индуктивное) мышление | Преобладает теоретическое (дедуктивное) мышление |
| | 4. Развитие учебной деятельности | Учебная деятельность слабо развита | Преобладает репродуктивный тип учебной деятельности | Преобладает творческий тип учебной деятельности |



| | | | | |
|----------------------|---|---|--|---|
| Эмоционально-волевой | 1. Развитие самоконтроля и произвольности | Преобладают импульсивные действия | Старается владеть собой, но не всегда успешно | Действия произвольны |
| | 2. Развитие организованности | Отсутствует | Эпизодически проявляется только в ситуациях учебной деятельности | Проявляется систематически, в том числе и во внеучебном контексте |
| | 3. Развитие дисциплинированности | Систематически получает взыскания, в т.ч. строгие | Имеются взыскания | Взыскания отсутствуют |

Восьмое, заключительное условие – поддержка управления развитием школы средствами внешнего образовательно-управленческого консалтинга.

Практика показывает, что такого рода организационная поддержка востребована руководителями учреждений образования, заинтересованными во внедрении педагогических новшеств, повышении эффективности учебно-воспитательного процесса в школе.

Потребность во внешнем образовательно-педагогическом консалтинге вызвана, как показывает практика, двумя группами причин. С одной стороны, активное внедрение в жизнь школы различного рода инноваций требует быстрой переориентации учебно-воспитательного процесса с учетом новейших достижений науки и практики. Это может быть более успешно осуществлено с привлечением соответствующего направлению инновации специалиста-консультанта. С другой стороны, реорганизация предметно-технологической сферы школьной жизни сопряжена с преодолением трудностей психологического характера. Организационное и социально-психологическое консультирование традиционно переплетены в деятельности специалиста, консультирующего руководителей и сотрудников образовательного учреждения по вопросам организации и реорганизации школьной жизни в ходе инновационного образовательного процесса.

Цель внешнего образовательно-педагогического консалтинга – формирование единого подхода к организации административной, методической, психолого-педагогической деятельности школ, гимназий и лицеев с учетом изменяющейся социальной ситуации при ориентации на достижения психолого-педагогической науки. Сущность такого рода консультативной работы, как правило, выражается в помощи тем конкретным лицам, которые отвечают за решение и/или выполнение определенной инновационной задачи. При этом специалист-ученый, занимающийся консультированием, пытается улучшить или изменить ситуацию, но не руководит выполнением рекомендаций и не участвует непосредственно в выполнении производственной задачи.

Наша практика управления инновационной деятельностью в общеобразовательных учреждениях Ростовской области показала, что данный перечень условий является открытым и может быть дополнен, в зависимости от специфики конкретной ситуации и от особенностей той или иной инновационной школы. Однако



охарактеризованные выше условия являются тем необходимым минимумом, на базе которого руководитель любой школы может осуществлять управленческую деятельность по формированию развивающей внутришкольной среды.

Литература

1. Рекомендации по организации управленческой деятельности администрации школы / Сост. Е.М. Муравьев, А.Е. Богоявленская. – М.: ОЦ «Педагогический поиск», 1998.
2. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
3. Петровичев В.М. Региональное образование: организация, управление развитием: Автореф. дис. ... д.п.н. – М., 1994.
4. Афанасьева Т.П., Елисеева И.А. Управленческая компетентность руководителей школ в регионе: оценка и совершенствование. – М., 2001
5. Чигир Т.И. Методическая работа в школе, отрабатывающей модель многопрофильной гимназии // Методист. – 2002. – № 4, С. 30-31.
6. Современная гимназия: Взгляд теоретика и практика / Под ред. Е.С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 2000.
7. Шадриков В.Д. Философия образования. – М., 1996.
8. Волков Г.Н. Этнопедагогическая концепция современного национального образования и воспитания // Известия Национальной академии наук и искусств Чувашской Республики. – 1996. – № 2, С. 145-159
9. Улановская И.М. Подход к классификации образовательных сред. В кн.: Психология и ее приложения / Под ред. Д.Б. Богоявленской, Т.Ю. Базарова, Е.А. Климова. – М., 2002.



ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Южанинова А.Л.

К вопросу о структуре судебной психологической экспертизы

Статья посвящена дискуссионной проблеме классификации и систематизации судебной психологической экспертизы. В ней анализируется положение психологической экспертизы в системе других судебных экспертиз, а также ее внутренняя структура. Автор обсуждает имеющиеся в литературе мнения по данным вопросам.

Ключевые слова: класс, роды, виды, разновидностей судебной психологической экспертизы.

В структуре современной юридической психологии судебно-психологическая экспертология занимает важное место, поскольку судебная психологическая экспертиза (СПЭ) является ведущей формой использования специальных психологических знаний при осуществлении правоприменительной деятельности. Определение структуры СПЭ позволяет очертить ее предметную сферу и сформировать программу профессиональной подготовки судебных психологов экспертов.

Решение проблем классификации (распределение явлений по группам на основании общих признаков) и систематизации (распределение явлений по группам, соподчиненным друг другу) СПЭ осуществляется в двух плоскостях: с одной стороны, определяется ее положение в общей системе судебных экспертиз, а с другой, – устанавливается внутренняя дифференциация экспертиз, входящих в нее.

В судебной экспертологии все судебные экспертизы по степени общности и субординации принято делить на следующие уровни: классы (типы), которые делятся на роды, а последние – на виды, дифференцируемые на разновидности (или группы) [1].

По предмету, объектам, методам исследования и характеру специальных знаний судебные экспертизы делят на 10 классов: криминалистические, медицинские и психофизиологические, инженерно-технические, инженерно-транспортные, инженерно-технологические, экономические, биологические, экологические, сельскохозяйственные, искусствоведческие. В соответствии с данной классификацией СПЭ не составляет самостоятельного класса, а входит в качестве родовой в класс «медицинские и психофизиологические экспертизы» наряду с такими родами судебных экспертиз, как медицинская, судебно-психиатрическая и комплексная психолого-психиатрическая экспертизы [2]. В данном классе выделяют подкласс, объединяющий родовые базовые судебно-психиатрическую экспертизу и СПЭ, а также производную от них комплексную психолого-психиатрическую экспертизу



(КСППЭ). Все три экспертизы на родовом уровне обобщенности имеют единую направленность на исследование особенностей психического функционирования человека, однако их предметы существенно конкретизируются [9].

В связи с развитием судебно-психологической экспертологии представление о месте СПЭ в системе судебных экспертиз меняется. Так, В.Н. Китаева отмечает, что психология и психофизиология – самостоятельные отрасли науки, поэтому класс «судебно-медицинские и психофизиологические экспертизы» должен быть переименован в класс «судебно-медицинские и психологические экспертизы» [8].

В последние годы при проведении СПЭ широко используются знания не только юридической, но также социальной, возрастной, педагогической, инженерной, медицинской психологии. В связи с этим в литературе появились классификации, в которых СПЭ выделяется не как род, а как самостоятельный класс. Анализируя различные теоретические схемы и судебно-экспертную практику, Е.Н. Холопова предложила рассматривать СПЭ не как род класса «медицинские и психофизиологические экспертизы», а как класс «судебно-психологическая и патопсихологическая экспертиза». Исходными критериями для такого решения послужили положения, согласно которым определение границ и компетенции каждого класса экспертизы должно принципиально детерминироваться предметными классификациями базовых наук, и в один класс не должны попадать науки, имеющие разные предметы изучения, научные принципы, методы и средства соответствующих исследований. На основании этого обосновывается и предлагается выделять следующие самостоятельные классы, представленные в предыдущей классификации как роды: судебно-медицинская экспертиза, судебно-психиатрическая экспертиза, судебно-психологическая и патопсихологическая экспертиза, судебно-психофизиологическая экспертиза. Если класс судебной экспертизы, по мнению Е.Н. Холоповой, определяется ее связью с конкретной наукой, то род характеризует конкретную группу носителей юридически значимой информации [18].

Другая точка зрения на обозначение класса, включающего СПЭ как род, высказана С.С. Шипшиным на Учёном совете Российского федерального центра судебной экспертизы Минюста РФ (2001 г.). По его мнению, СПЭ вместе с психофизиологической являются родовыми в отдельном классе «психологические и психофизиологические экспертизы» [Цит. по: 18, С. 22, 23]. Согласно приказу Минюста РФ «Об утверждении перечня родов (видов) экспертиз, выполняемых в государственных судебно-экспертных учреждениях Министерства юстиции Российской Федерации, и перечня экспертных специальностей, по которым предоставляется право самостоятельного производства судебных экспертиз в государственных судебно-экспертных учреждениях Министерства юстиции Российской Федерации» от 14 мая 2003 г. №114 СПЭ вошла в Перечень экспертных специальностей, по которым предоставляется право самостоятельного производства судебных экспертиз в судебно-экспертных учреждениях Минюста России. При этом род экспертиз был определен как «Психологическая», а экспертная специальность названа «20.1. Исследование психологии и психофизиологии человека».



В систему СПЭ кроме перечисленных С.С. Шипшин включает в качестве родовой также психологическую экспертизу в ювенальной юстиции, подразделяемую на три вида психологической экспертизы несовершеннолетнего (экспертиза правонарушителя, потерпевшего, а также свидетеля нарушения закона), имеющих свою специфику в уголовном, гражданском и административном процессах [20].

В классификации С.С. Шипшина в один класс с СПЭ вошла психофизиологическая экспертиза, материнской наукой которой является не собственно психология, а смежная с психологией научная сфера. При проведении психофизиологических экспертиз устанавливаются средствами науки физиологии параметры, которые в дальнейшем получают психологическую интерпретацию. Однако такой случай не является единственным в системе судебных экспертиз. Аналогичная ситуация складывается и при проведении психолингвистической экспертизы: на основании установленных лингвистических параметров текста или его фрагментов методами лингвистики делаются выводы психологического порядка (цель создания текста, характер его психического воздействия на адресата, психологический портрет автора и др.). В этой связи закономерной представляется классификация, предложенная Т.Н. Секераж. В ней класс «психологические экспертизы» включает три рода: психологическую (как экспертизу психических процессов, свойств и состояний), психофизиологическую и психолингвистическую экспертизы [15, 16].

Мы разделяем мнение ученых, выделяющих СПЭ как самостоятельный класс в системе судебных экспертиз, в котором собственно психологическая экспертиза является родом и представлена экспертизами, опирающимися на все возможные в настоящее время отрасли науки психологии. Другие роды экспертиз данного класса составляют те, с помощью которых формируются экспертные выводы судебно-психологического характера, однако в качестве средства для этого используются возможности не психологической науки (например, физиологии, лингвистики).

Видовая классификация СПЭ осуществляется на основании общих для всех судебных экспертиз критериев, на основании критериев, применимых для смежных родов (классов) судебных экспертиз, а также с учетом критериев, специфичных для СПЭ.

В зависимости от вида судопроизводства СПЭ делится на экспертизу в уголовном, гражданском и арбитражном процессах.

Как и для всех судебных экспертиз, для СПЭ актуально выделение в ней процессуальных видов, обладающих определенной спецификой [10]. В соответствии с действующим законодательством к ним относятся основная – дополнительная, первичная – повторная, комиссия – единоличная, комплексная – однородная экспертизы.

По месту проведения СПЭ в соответствии с Федеральным законом «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации» 31 мая 2001 г. № 73 психологические экспертизы делятся на те, которые проводятся в государственных судебно-экспертных учреждениях, и на проводимые вне государственных судебно-экспертных учреждений. Государственная судебно-экспертная



деятельность психологов в настоящее время осуществляется двумя способами. Во-первых, экспертами психологами, работающими в судебно-экспертных учреждениях Министерства юстиции РФ. Во-вторых, медицинскими психологами, работающими в судебно-экспертных учреждениях Министерства здравоохранения и социального развития РФ и выступающими в качестве судебных экспертов при проведении КСПЭ. Однородные СПЭ в медицинских учреждениях не проводятся [14]. Негосударственная психолого-экспертная деятельность осуществляется, как правило, сотрудниками высших учебных заведений.

Аналогично судебно-психиатрической экспертизе СПЭ может проводиться амбулаторно, в зале судебного заседания или стационарно [13].

По стадиям процесса выделяют СПЭ на этапе предварительного расследования и СПЭ на стадии судебного разбирательства. По органу, назначившему экспертизу, различают СПЭ, назначенную лицом, производящим дознание, а также – следователем, прокурором, судьей, судом.

В соответствии с названным законом в зависимости от объекта экспертного исследования СПЭ может проводиться по материалам дела или в отношении живых лиц.

Экспертиза по материалам дела назначается в тех случаях, когда экспериментальное психологическое обследование подэкспертного невозможно. Она бывает заочная или посмертная. Посмертная экспертиза широко проводится в гражданском процессе, когда возникают сомнения в психологическом состоянии психически здорового лица, совершившего при жизни гражданские акты (завещание, купли-продажи, дарения, вступление в брак и т.д.). Посмертная экспертиза проводится при расследовании дел по факту смерти, в том числе дел о самоубийствах [3, 7]. В других случаях экспертиза по материалам дела может проводиться в силу специфики предмета и объекта экспертного исследования, не предполагающих психологического обследования человека. Примерами тому могут служить текстологические экспертизы [11], а также психологические экспертизы фонограмм или видеозаписей [4].

В отношении живых лиц, как и в судебно-психиатрической экспертизе, СПЭ подразделяется на виды в зависимости от процессуального положения подэкспертного. В уголовном процессе все СПЭ делятся на экспертизу обвиняемого (подозреваемого, подсудимого), экспертизу потерпевшего и экспертизу свидетеля. В гражданском процессе – это экспертиза гражданского истца, экспертиза гражданского ответчика и экспертиза свидетеля. В производстве по делам об административных правонарушениях это СПЭ лиц, в отношении которых ведется производство; СПЭ потерпевших; СПЭ свидетелей.

Исходя из особенностей личности подэкспертного, различают экспертизу лиц, страдающих сенсорными недостатками (глухих, немых, глухонемых, слепых, а также лиц с серьезными дефектами слуха, речи, зрения). По половому признаку выделяют судебно-психологические экспертизы мужчин и женщин. На основании такого квалифицирующего признака, как возраст, выделяют экспертизу несовершеннолетних



и экспертизу совершеннолетних лиц. По количеству испытуемых, участвующих в экспериментально-психологическом обследовании, выделяют: экспертизу групп, экспертизу отдельных лиц, экспертизу двух и более лиц [18].

Видовая классификация СПЭ, осуществляемая на основании критериев, специфичных для СПЭ, проводится исходя из конкретизации общего предмета СПЭ как рода экспертизы. Разные ученые выделяют различные предметные виды СПЭ. Так, Ф.С. Сафуанов относит к ним СПЭ индивидуально-психологических особенностей обвиняемого (подсудимого); СПЭ аффекта; СПЭ способности несовершеннолетнего обвиняемого (подсудимого) осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий либо руководить ими; СПЭ способности свидетеля или потерпевшего правильно воспринимать обстоятельства, имеющие значение для дела, и давать о них правильные показания; СПЭ способности потерпевшей по делу об изнасиловании понимать характер и значение совершаемых с нею действий или оказывать сопротивление; СПЭ психического состояния лица, окончившего жизнь самоубийством [13].

Е.Н. Холопова предложила следующую классификацию предметных видов СПЭ: СПЭ эмоциональных и иных состояний личности; СПЭ регуляторных способностей личности; СПЭ когнитивных способностей личности; СПЭ коммуникативных способностей личности; СПЭ характеристики мотива; СПЭ индивидуально-психологических особенностей личности; СПЭ воздействия; СПЭ групп; СПЭ взаимодействия личности и ситуации [18]. В данной классификации название вида определяется устанавливаемым в процессе проведения СПЭ психическим феноменом. Такой подход представляется более продуктивным, поскольку позволяет дальнейшее дифференцирование предметных видов СПЭ по степени общности и субординации на подвиды (разновидности).

Так, предметные виды (по классификации Ф.С. Сафуанова) «СПЭ аффекта» и «СПЭ психического состояния лица, окончившего жизнь самоубийством», входят как подвиды в единую видовую группу «СПЭ эмоциональных и иных состояний личности» (по классификации Е.Н. Холоповой) наряду с «СПЭ аффекта и иных эмоциональных состояний» [17], а также «СПЭ психического состояния лица, совершившего сделку» [24].

Можно показать дифференциацию вида «СПЭ когнитивных способностей личности». Он применяется для установления обстоятельств в случаях, когда категории сознания и понимания включены в нормы уголовного и гражданского права в качестве интеллектуального признака *ограниченной вменяемости* («обвиняемый мог, но не в полной мере, осознавать значение своих действий»); *возрастной невменяемости* («несовершеннолетний вследствие отставания в психическом развитии, не связанном с психическим расстройством, во время совершения общественно опасного деяния не мог в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий»); *беспомощного состояния* потерпевшей по факту сексуального насилия («потерпевшая в силу индивидуально-психологических особенностей была не способна осознавать и понимать характер



совершаемых с нею действий»); сделок с пороками воли («в момент совершения сделки дееспособный гражданин находился в таком состоянии, когда он не был способен понимать значение своих действий»), а также способности потерпевшего и свидетеля правильно воспринимать обстоятельства, имеющие значение для дела, и давать показания;

Разновидности «СПЭ воздействия» применяются для установления неправомерного влияния со стороны следователя на участвующих в деле лиц; по делам, возбужденным в отношении организаторов религиозных и псевдорелигиозных образований; по делам о расследовании мошенничества в форме финансовых пирамид; по гражданским делам о признании недействительной сделки, совершенной лицом под влиянием психического насилия.

В последние годы многие СПЭ стали определяться через категории дел или правовые понятия, обозначающие обстоятельства, подлежащие доказыванию по делу и содержащие психологический компонент. К названным выше можно добавить СПЭ обоснованного риска [17], СПЭ по делам о дорожно-транспортных происшествиях [5], СПЭ по делам о происшествиях, связанных с управлением техникой, а также по делам об изнасиловании [17] и др. В гражданском процессе – это СПЭ по делам о компенсации морального вреда [22, 6], защите чести и достоинства [23], о признании сделок недействительными [24] и др. Подобным СПЭ свойственен межвидовой характер. Мы разделяем мнение Е.Н. Холоповой о том, что такой подход очень удобен и эффективен с точки зрения формирования доказательственной базы по отдельным категориям дел [18].

В общей теории судебных экспертиз те из них, которые еще не имеют четко выраженного деления на роды (классы), отнесены к формирующимся экспертизам [12]. Следует согласиться с мнением ученых, считающих, что по сравнению с такими судебными экспертизами, как медицинская или психиатрическая, СПЭ не имеет столь отлаженной структуры [2.]. Дискуссионным остается вопрос определения класса, включающего СПЭ, а также перечня родов экспертиз данного класса. Вместе с тем, в настоящее время наблюдается тенденция обособления СПЭ в самостоятельный класс, предпринимаются первые попытки определить роды данной экспертизы [8], разрабатывается дифференциация СПЭ на предметные виды и разновидности.

Литература

1. Аверьянова Т.В. Судебная экспертиза. Курс общей теории. –М., 2007.
2. Аверьянова Т.В., Белкин Р.С., Корухов Ю.Г., Россинская Е.Р. Криминалистика: Учебник для вузов / Под ред. Р.С. Белкина. –М., 2005.
3. Енгальчев В.Ф. Посмертная экспертиза // Прикладная юридическая психология: Учеб. пособие для вузов / Под ред. А.М. Столяренко. –М., 2001. –С. 420 – 430.
4. Енгальчев В.Ф., Шипшин С.С. Судебно-психологическое исследование фонограмм и видеозаписей // Судебно-психологическая экспертиза: Методическое руководство. –Калуга, 1997. –С. 146 – 152.



5. Иванов А.А., Мозуркевич В.В., Мельник В.В., Яковлев Я.М. Судебно-психологическая экспертиза при расследовании транспортного происшествия. –Саратов, 1993.
6. Калинина А.Н. Теоретические и методические основы судебной психологической экспертизы по делам о компенсации морального вреда: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. –М., 2006.
7. Квитко Н.И., Потоцкий Н.К., Холопова Е.Н. Правовые основы судебно-психологической экспертизы по факту самоубийства. –М., 2001.
8. Китаева В.Н. Актуальные вопросы классификации судебных экспертиз по отраслям знания // Теория и практика судебной экспертизы в современных условиях: Материалы международной научно-практической конференции. –М., 2007. –С. 237 – 241.
9. Кудрявцев И.А. Судебная психолого-психиатрическая экспертиза. –М., 1988.
10. Орлов Ю.К. Судебная экспертиза как средство доказывания в уголовном судопроизводстве. –М., 2005.
11. Ратинов А.Р., Кроз М.В., Ратинова Н.А. Ответственность за разжигание вражды и ненависти. Психолого-правовая характеристика / Под ред. А.Р. Ратинова. –М., 2005.
12. Россинская Е.Р. Судебная экспертиза в гражданском, арбитражном, административном и уголовном процессе. –М., 2006.
13. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе. –М., 1998.
14. Сафуанов Ф.С., Т.Н. Секераж Т.Н. Судебные экспертизы с участием психолога в Российской Федерации: формы, виды, перспективы межведомственного взаимодействия // Юридическая психология. –2006. –№ 1 (Справочная правовая система «Консультант»).
15. Секераж Т.Н. Проблемы классификации судебной психологической экспертизы // Актуальные проблемы теории и практики судебной экспертизы: Материалы Международной конференции «Восток-Запад: партнерство в судебной экспертизе». –Нижний Новгород, 2004. –С. 230 – 233.
16. Секераж Т.Н. Теоретические и методические основы диагностики «порока воли» в судебной психологической экспертизе: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2004.
17. Ситковская О.Д., Конышева Л.П., Коченов М.М. Новые направления судебно-психологической экспертизы. –М., 2000.
18. Холопова Е.Н. Судебно-психологическая экспертиза: теоретические, правовые и организационные основы. –Калининград, 2004.
19. Шипшин С.С. Новый взгляд на систему судебно-психологической экспертизы // Актуальные проблемы теории и практики судебной экспертизы: Материалы Международной конференции «Восток-Запад: партнерство в судебной экспертизе». –Нижний Новгород, 2004. –С. 222 – 225.
20. Шипшин С.С. Судебно-психологическая экспертиза в ювенальной юстиции // Теория и практика судебной экспертизы в современных условиях: Материалы международной научно-практической конференции. –М., 2007. –С. 443 – 447.
21. Шишков С.Н. Виды судебно-психиатрических экспертиз // Судебная психиатрия: Учебник / Под ред. А.С. Дмитриева, Т.В. Клименко. –М., 1998. –С. 97 – 104.



22. Южанинова А.Л. Судебно-психологическая экспертиза по делам о компенсации морального вреда. –Саратов, 2000.
23. Южанинова А.Л. Судебно-психологическая экспертиза в гражданском процессе: В 3-х ч. Ч. 2. Защита чести, достоинства и деловой репутации. –Саратов, 2002.
24. Южанинова А.Л. Судебно-психологическая экспертиза в гражданском процессе: В 3-х ч. Ч. 3. Сделки с пороками воли. –Саратов, 2006.



ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Демидова И.Ф.

Жизненный мир как основа профессионального становления студентов

В статье предлагается подход к организации профессиональной подготовки студентов с опорой на их тип жизненного мира, выделяются условия, критерии и средства такой организации. Подробно рассматривается система жизненного мира, типологии жизненных миров и закономерности профессионального становления на этапе профессионального обучения в каждом типе жизненного мира. Предлагается программа профессиональной подготовки студентов с опорой на их жизненный мир.

Ключевые слова: *жизненный мир, структура жизненного мира, профессиональный мир, типология жизненных миров, профессиональное становление, условия профессионального становления, критерии профессионального становления.*

Профессиональное становление – длительный процесс в жизни человека, начинающийся с момента выбора профессии и заканчивающийся выходом на пенсию. Одним из самых значительных этапов этого процесса является профессиональное обучение, поскольку именно здесь формируется готовность работать в дальнейшем по специальности, развиваются ПВК, планируется профессиональное будущее. В то же время в настоящее время в нашей стране складывается неудовлетворительная ситуация с освоением рынка труда, поскольку абитуриенты часто выбирают профессию, основываясь на внешних факторах привлекательности данной профессии, а не своем внутреннем мире, а учатся не ради знаний, а ради диплома. Данную ситуацию «подогревают» работодатели, для которых важно при приеме на работу наличие диплома о высшем образовании, а не компетенции, которыми владеет выпускник, уровень его профессиональной и специальной подготовки. В результате такой ситуации человеку, работающему не по специальности, трудно или практически невозможно реализовать в дальнейшем в своей профессиональной деятельности, у него быстрее наступит эмоциональное выгорание, кризис бесперспективности, внутриличностный конфликт. Следовательно, важным направлением работы вузов является формирование направленности на будущую работу по специальности у студентов. И здесь стоит проблема организации такой работы в вузе. Мы считаем, что сформировать готовность работать по специальности с последующей ориентацией на самореализацию или просто удовлетворенность своей деятельностью может смысловое обучение с опорой на жизненный мир студента посредством смысловых технологий и межличностного диалога.



Центральное понятие предлагаемого подхода – жизненный мир. Понятие жизненного мира рассматривалось разными авторами и в разном контексте (Э.Гуссерль, 1986; 1994; Ж.-П.Сартр, 2001; Ш.Бюллер, 1933; Б.Г.Ананьев, 2001,2005; С.Л.Рубинштейн, 1957; 1997; Ф.Е.Василюк, 1997; Д.А.Леонтьев, 2003; 2004; Л.И.Анцыферова, 1998; А.А.Деркач, 2002; Р.А.Ахмеров, 2003; Б.С.Братусь, 1997; 1999; Т.Н.Березина, 1997; И.Т.Касавин, 2004).

Жизненный мир – это обыденная жизнь, интерсубъективный мир, конституирующийся сознанием составляющих его людей, воспринимающийся ими как само собой разумеющийся, не подлежащий сомнению, являющийся для живущих в нем миром общих значений и смыслов. Философский подход к жизненному миру заключается в выделении таких его признаков, как субъективность, неосознаваемость, влияние на поведение человека, выбор им своих перспектив, планирование будущего, приобретение через общение в быту. Это некая интерпсихологическая реальность, определяющая жизненный путь человека, но самим человеком часто не осознаваемая.

В современной психологии понятие жизненного мира рассматривается с различных сторон, наполняется различным содержанием, при этом само понятие жизненного мира может не упоминаться, а его проявления изучаются как самостоятельные феномены – жизненный путь (Ш.Бюллер, А.Г.Ананьев, Н.А.Логинова, В.В.Иванова, А.А.Кроник, Е.Ю.Коржова, А.А.Деркач), жизненная стратегия (А.К.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, Г.В.Иванченко, Т.Н.Березина), жизненный план (Н.А.Полетаева, Т.Ю.Брадулова), жизненный стиль (Ч.Моррис, Е.Дрейкурс-Фергюссон). Нет единства во мнениях по поводу того, формируются ли жизненные стратегии и планы к определенному возрасту или меняются на протяжении жизненного пути, и как они соотносятся с самим жизненным миром. Подчеркивается, что на протяжении жизни у человека складывается образ мира, но само понятие этого образа у разных авторов имеет более широкий или узкий смысл.

Анализ различных подходов к рассмотрению жизненного мира и его проявлений позволил сформулировать ряд положений о его сущности.

Жизненный мир формируется бессознательно под влиянием семейного уклада, культуры, СМИ, обучения, различных форм общественного сознания и определяет различные выборы человека. Можно сказать, что открывающийся человеку в самосознании его субъективный жизненный мир через ценностные ориентации и смысложизненные вопросы влияет на построение человеком индивидуального стиля жизни, жизненного пути и судьбы, в целом. Жизненный мир вступает во взаимодействие с реальным миром, из этого взаимодействия формируется образ реального мира. Будучи субъектом собственной жизни, человек строит жизненные планы, вырабатывает жизненные стратегии, определяет жизненные перспективы и таким образом становится активным строителем своей судьбы, субъектом жизненного пути. При этом у каждого есть свой, индивидуальный стиль построения своего жизненного пути. И каков этот стиль, каков будет жизненный



путь, зависит от содержания жизненного мира. Следовательно, жизненный мир можно рассматривать как некую систему, имеющую свое содержание, функции и динамику в структуре внутреннего мира человека.

Основная функция жизненного мира – интеграция жизни. Он является неким системообразующим фактором, в рамках которого человек выстраивает свою жизнь. В зависимости от содержания жизненного мира человек принимает решения, делает жизненные выборы, совершает поступки, вырабатывает жизненную стратегию и жизненный стиль. Часто это происходит неосознанно для самого человека, поскольку далеко не каждый задумывается над причинами своих поступков, побудительными мотивами своего поведения. Однако, независимо от того, осознанный это процесс или нет, у каждого в жизни есть своя генеральная линия, которой он следует, и эта линия определяется жизненным миром человека.

В содержании жизненного мира можно выделить два аспекта: когнитивный и личностный. Когнитивный аспект жизненного мира составляет мировоззрение, система убеждений. Мировоззрение – это система взглядов на окружающий мир и место человека в нем. Именно отсюда вытекают выражения «человек поступает в соответствии со своими убеждениями, принципами» либо «это противоречит моим взглядам и убеждениям».

Д.А. Леонтьев [10] предлагает различать 4 аспекта мировоззрения: содержательный (постулаты, на которых строится представление субъекта о закономерностях, действующих в мире); ценностный (система идеалов, задающих представления о том, каким мир должен быть или стать); структурный (особенности психологической организации отдельных мировоззренческих постулатов в более или менее связанное целое); функциональный (степень и характер влияния мировоззренческих структур на восприятие и осмысление человеком действительности и на его поступки).

Мировоззрение всегда когнитивно по своему содержанию, это некий знаниевый компонент. Человек может описать свое представление о мире, оно формируется на основе усвоения знаний, чтения литературы, взглядов близких людей. Чем больше человек тяготеет к знаниям, получению образования, науке, тем полнее его мировоззрение, тем оно «научнее». С научным мировоззрением тесно связано логическое мышление, способность рассуждать, получать и обрабатывать информацию. И, наоборот, у людей с преобладанием житейской психологии, мифологического мышления, отсутствует тяга к научным знаниям, они довольствуются популярной литературой либо рассказами других людей, не воспринимая научные факты, в результате их мировоззрение поверхностно и ненаучно. «Мировоззрение всегда несет на себе глубоко своеобразный отпечаток индивидуально-личностных особенностей, знания о мире образуют в нем сплав с убеждениями, не всегда отчетливыми представлениями и бессознательными схематизмами и стереотипами» [10, С. 4].

Личностный аспект составляют мотивы, ценности, смыслы. Они всегда эмоционально окрашены, поскольку отражают самую сущность человека. Определить соотношение между этими компонентами довольно сложно, они все время переплетаются



друг с другом, накладываются один на другой. Мотив – то, ради чего человек совершает какие-то действия, он отвечает на вопрос «зачем это надо человеку?». Ценности и смыслы отвечают на вопрос «почему именно это надо человеку?». Обычно потому, что это имеет какую-то ценность и смысл для человека. Что касается взаимодействия ценностей и смыслов, то они различаются по широте. Смысл – понятие более широкое и в то же время однозначное, ценности входят в смысл, конкретизируя его. Например, смыслом жизни для человека является работа, в ней он реализует свои ценности, такие, как самоутверждения, саморазвития, самореализации. Поэтому он много времени проводит на работе, «вкладывает в неё всю душу», т.е. мотивом является реализация ценностей. При одном и том же мотиве у человека могут быть разные ценности и смысл. Если в приведенном примере смыслом является «красивая» жизнь, то ценностями могут быть материальное благосостояние, высокая зарплата, роскошный дом, машина, но средством достижения этого человек считает работу, и он также много времени будет уделять ей.

Таким образом, от ценностей зависит, как человек будет реализовывать свой смысл, и даже каким этот смысл будет. При этом в данном случае понятия ценности и ценностные ориентации можно рассматривать как синонимы. А вот отождествлять понятие смысла и смысложизненных ориентаций мы не считаем возможным. Естественно, грань между ними не всегда удастся четко провести, но она существует. Смысложизненные ориентации – это значимые для человека способы реализации смысла, основанные опять-таки на его ценностях. Например, достичь самореализации в профессиональной деятельности можно за счет увеличения профессионализма и компетентности, а можно за счет игнорирования интересов других, подавления, навязывания своей точки зрения (например, сначала занять какую-то должность, которая даст возможность реализовать свои планы, не считаясь с другими).

Человек, рождаясь, попадает в готовый реальный мир. Этот мир не однороден по своей структуре, он обусловлен временем, в котором живет человек, обществом, культурой, в которой он родился. В этой культуре есть свои традиции, нравственные ценности, институт семьи и брака, система воспитания и образования, мир профессий, рынок труда, также в каждом обществе своя экономическая, политическая, религиозная системы, экологическая ситуация. Все это вместе будет влиять на ребенка, пока он будет расти, формируя его жизненный мир, определяя смысл его жизни.

Первый мир, в который попадает ребенок – это мир семьи. Его родители и другие родственники уже имеют каждый свой жизненный мир, совокупность этих миров образовала уклад семьи. Этот уклад надолго, если не навсегда определит жизненный мир ребенка. Недаром многие выдающиеся психологи и психотерапевтические практики подчеркивают роль раннего жизненного опыта ребенка в его дальнейшем развитии и самоопределении. Правда, каждый из них берет свое из этого опыта, то, что согласуется с его теоретическими взглядами и положениями, но мысль беспорна.



Следующий мир, который начинает влиять на ребенка – мир страны и культуры, в которой он живет. Этот мир влияет на него через СМИ, рекламу, пропаганду и другие компоненты массового сознания. Приведем известный пример. Регулярно ЮНЕСКО проводятся опросы школьников по поводу их знаний и параллельно проверяется реальный их уровень. И результат остается неизменным на протяжении последних 10 лет. Самый высокий уровень знаний показывают корейские и японские школьники, оценивая при этом свои знания как средние. Выше всего свои знания оценивают американцы, занимая при этом достаточно низкие места. И это влияние идеологии.

Далее ребенок попадает в учебные заведения, и на его жизненный мир начинает влиять система образования. Она формирует не только систему знаний, но и мировоззрение, которое может быть научным и мифологическим, действенным и созерцательным. В нашу задачу не входит анализ различных образовательных систем и определение того, какая лучше, какая хуже, но приведенный выше пример со школьниками как раз есть, в том числе, и отражение образовательной системы.

Обучаясь в школе, ребенок знакомится с миром профессий. К сожалению, в нашей стране это знакомство неудовлетворительное. В школе рассказывают только либо о самых популярных, либо о самых востребованных профессиях, причем рассказывают весьма поверхностно. В результате выпускники школ зачастую не знают, каких качеств и способностей требует та или иная профессия, смогут ли они реализовать в ней свои потребности и ценности, согласуется ли она с тем жизненным миром, который у них уже сложился, с их личностными особенностями. Они поступают учиться в высшее или среднее специальное учебное заведение, на них начинает оказывать влияние система высшего или среднего специального образования. По окончании учебы они попадают в профессиональный мир и не всегда могут его согласовать с тем жизненным миром, который у них уже сформировался, либо начинают реализовывать этот мир в профессии, что также не всегда протекает гладко.

Но все эти годы ребенок осваивал еще один мир – мир ценностей и смыслов. Первоначально он их присваивает из окружающих миров: семейного, культурного, массового сознания. Ценности формируются с первых родительских запретов и разрешений. Они могут быть разные: «Нельзя быть жадным, дай поиграть мальчику с игрушкой» или «Правильно, не отдавай своего!» и т.д. Затем добавляются мультфильмы, реклама, фильмы, тиражирующие образ преуспевающего человека, добывающегося всего своим трудом, за счет удачи (американская мечта) или любой ценой (что мы наблюдаем сейчас чаще всего). Дети слышат, какие качества ценятся больше всего в обществе, как их можно развить в себе, за счет чего добиться успеха. Они формируют для себя понятие успеха, пересматривают традиционные ценности, отбирают из них те, которые способствуют этому успеху, пусть неосознанно, формируют для себя смысл своей жизни.

Естественно, можно выделить и другие «миры», которые окружают человека, но нас интересует соотношение четырех уже рассмотренных: ценностно-смыслового,



образовательного, профессионального и жизненного. Из них первым формируется ценностно-смысловой, который постепенно начинает составлять личностный аспект жизненного мира. С опорой на личностный (ценностно-смысловой) аспект человек выбирает профессию. За годы обучения его жизненный мир укрепляется, формируется его когнитивный (мировоззрение) аспект, который затем проявляется в профессиональном мире. В период от 20 до 30 лет, на наш взгляд, жизненный мир стабилизируется и становится первичным по отношению к поведению и разнообразным жизненным выборам. Его изменение возможно крайне редко, только в кризисное для личности время, когда выясняется, что жизненный мир не срабатывает. Эти ситуации можно назвать ситуациями экзистенциального выбора, поскольку происходит корректировка ценностей, пересмотр жизненных планов, а иногда и смысла жизни. Но и в этой ситуации человек может не рискнуть изменить жизненный мир, он предпочтет выработать защитные механизмы.

Что касается образовательного мира, то он является средством развития и укрепления жизненного мира, его ценностно-смысловой составляющей. При различных системах обучения проявляется тенденция к формированию того или иного типа жизненного мира, происходит влияние на его ценностно-смысловой компонент. А значит, зная этот компонент и сам жизненный мир, можно, с одной стороны, учитывать их в процессе обучения, осуществляя индивидуальный подход, а с другой стороны, развивать мир ценностей и смыслов, обогащая жизненный мир. Таким образом, именно жизненный мир можно рассматривать в качестве той основы, на которой происходит развитие личности и профессиональное становление.

Анализируя литературу, посвященную проблеме жизненного мира, можно выделить различные типологии жизненных миров.

С.Л. Рубинштейн [12] подчеркивал, что существуют два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения его к жизни. Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек: сначала отец и мать, затем друзья, подруги, учителя, затем муж (жена), дети и т.д. Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за её пределы. Человек как бы занимает позицию вне её. Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни, поиск смысла.

О двух типах жизни писал и А.Маслоу [11]. Его Б-жизнь и Д-жизнь – не только результат иерархии потребностей, но и выбор человеком определённого образа жизни на основе предпочитаемой мотивации и ценностей.

Д-жизнь – это стремление людей удовлетворить существующий дефицит или требования окружения. Их позиция «Живи сегодняшним днем». Д-жизнь характеризуется рутинной и однообразной, отказом относиться к чему-либо серьезно,



стремлением заниматься вещами несложными, но приятными (отработал, пришел, поел, весь вечер перед телевизором).

Б-жизнь – это усилие или рывок, когда человек использует все свои способности в полную силу. Однако эта жизнь не постоянна, это момент, период, когда человек бывает более собранным, непосредственным, творческим и открытым для переживаний.

Соответственно и смысл жизни у этих людей различен.

Близка по сути подходу А. Маслоу типология жизненных программ, предлагаемая Р.А. Ахмеровым [1; 2]. Он выделяет две жизненные программы личности – социально-психологической адаптации к социуму (поощряемая обществом) и самореализации – не всегда совпадающая с программой социально-психологической адаптации личности к социуму. Программа самореализации зачастую может и не осознаваться личностью. Жизненная активность личности может снизиться при переживании того, что программа адаптации не способствует самореализации, и проявляться в переживании смыслоутраты, в биографических кризисах (Ахмеров, 1994, 1997).

А.Р. Фонарев [13] выделяет три модуса жизни, которые также можно рассматривать как проявления жизненного мира человека. Первый модус – модус обладания. По своему содержанию он близок первому способу жизни, по С.Л. Рубинштейну, Д-жизни, по А. Маслоу, адаптационной жизненной программе, по Р.А. Ахмерову. Люди, живущие в соответствии с ним, стремятся к личному удобству, выгоде, минимизации усилий во всех сферах, когда это не касается личного благополучия. Тогда любой риск оправдан, любая жертва приемлема. Каждый человек или предмет оценивается только с точки зрения его полезности для удовлетворения собственных потребностей.

Второй модус – социальных достижений. Здесь человек ориентирован на самореализацию, но эта самореализация может проявляться не только как действительное саморазвитие, самосовершенствование, но и как стремление к власти, достижение каких-то должностей, статуса, которые, по мнению человека, являются объективными показателями его достижений.

Третий модус, выделяемый А.Р. Фонаревым, – модус служения, который может быть описан таким параметрами: свобода, ответственность, нравственность, любовь, творчество. Такая материализация духовности человека и есть служение. Это и есть те самые «пиковые переживания», по Маслоу, Б-жизнь.

Ф.Е. Василюк [3] предлагает следующую типологию жизненных миров, в качестве критерия деления предлагая понятия «внешнего» и «внутреннего», «легкого» и «трудного» жизненного мира. Наложение этих бинарных оппозиций дает следующую категориальную типологию.

1. Внутренне простой и внешне легкий (Инфантильный) жизненный мир обеспечивает немедленное удовлетворение потребности живущего в нем существа. Жизнь его сведена к непосредственной витальности и подчиняется принципу удовольствия.



2. Внутренне простой и внешне трудный жизненный мир (Реалистический). Отличие этого жизненного мира от предыдущего заключается в том, что блага, необходимые для жизни, не даны здесь непосредственно. Внешнее пространство насыщено преградами, сопротивлением вещей, и потому главным «органом жизни» обитающего здесь существа становится предметная деятельность.
3. Внутренне сложный и внешне легкий жизненный мир (Ценностный). Основная проблематичность жизни в легком и сложном мире не внешняя (Как достичь цель?, Как удовлетворить потребность?), а внутренняя (Какую цель поставить?, Ради чего действовать?). Внутренняя цельность является главной жизненной необходимостью этого мира, а единственный принцип, способный согласовывать разнонаправленные жизненные отношения — принцип ценности.
4. Внутренне сложный и внешне трудный жизненный мир (Творческий). Главная внутренняя необходимость субъекта этого мира — воплощение идеального надситуативного замысла своей жизни в целом. Эту задачу приходится решать на материале конкретных ситуативных действий в условиях внешних затруднений и постоянно возобновляющихся внутренних рассогласований. По своей сути такая задача является творческой, ибо никогда не имеет готового алгоритма решения.

Д.А. Леонтьев [9] предлагает выделить три типа жизненного мира на основании таких критериев как *структура времени* и *соотношение индивида и общества*.

Первый тип жизненного мира исторически самый древний. Его можно обозначить как традиционалистская модель жизни, или *традиционалистский жизненный мир*. Это жизнь, основанная на репродукции, цикличности, гомеостазе. Доминирующим временем выступает прошлое, которое задает все ориентиры; настоящее должно быть повторением прошлого, а будущее — повторением настоящего. Отклонения от стандарта нежелательны.

Второй тип жизненного мира можно обозначить как *гедонистический*, он не-намного моложе первого. Это образ жизни тех, кто не подчиняет свои интересы интересам социального целого, а противопоставляет их, и делает традиционное общество средством удовлетворения своих потребностей.

Третий способ организации жизненного мира возникает, когда появляются люди, трансцендирующие не только систему социальных норм и правил, но и свои актуальные нужды, интересы и потребности. Строятся проекты, возникает прагматически не обусловленная аккумуляция знания. Этот жизненный мир можно обозначить как *«прогрессистский»*. Такой жизненный мир нацелен на будущее. В нем живет производство, наука, культура, производительный бизнес, который создает что-то, чего не было.

Анализ содержания типов жизненных миров, предлагаемых разными авторами, позволяет выделить в этом содержании ряд сходств и объединить их по этим сходствам. Так, достаточно близки по своему протеканию и содержанию традици-



онный тип жизни (по Рубинштейну), Д-жизнь (по Маслоу) и адаптация к социуму (по Ахмерову) и их противоположности – рефлексивный тип жизни (Рубинштейн), Б-жизнь (Маслоу) и самореализация (Ахмеров). Поэтому в дальнейшем обсуждении мы будем говорить о двух типах миров – традиционном и мире самореализации, имея в виду данное содержательное сходство миров перечисленных. Также близки по содержанию мир инфантильный (по Василюку) и гедонистический (по Леонтьеву), иногда оказываются близкими творческий и прогрессистский (при условии действенной жизненной позиции представителя творческого жизненного мира) и промежуточное положение между традиционным и прогрессистским мирами занимает реалистический мир. И совсем особняком стоит мир ценностный. Таким образом, мы можем выделить следующие типы жизненных миров: традиционный, мир самореализации, прогрессистский, каждый из которых включает инфантильный (гедонистический), реалистический, ценностный, творческий.

Следовательно, профессиональное становление осуществляется на фоне сложившегося и все еще складывающегося типа жизненного мира каждого студента. Если мы хотим оптимизировать процесс профессионального становления, способствовать не только профессиональной подготовке, но и развитию личности, причем, заложить основы долгосрочного развития, мы не можем игнорировать ту основу, на базе которой это осуществляется – жизненный мир, в котором живет каждый человек.

Условия профессионального становления могут быть объективные и субъективные. К объективным относится: востребованность профессионализма обществом, благоприятная организационная среда, поддержка близких и коллег, востребованность профессии на рынке труда, достойный заработок и т.д. Эти условия не зависят от каждого конкретного человека, в большей степени они зависят от социально-экономической обстановке в обществе. Мы можем говорить о них обучающимся, но мы не можем научить их, как изменить данную обстановку.

Что касается, субъективных условий, то это условия, создаваемые самим человеком. Их тоже можно выделить много, но нас интересуют личностные аспекты, способствующие профессиональному становлению и развитию. Из всего многообразия этих условий мы хотели бы остановиться на следующих: ценностные и смысложизненные ориентации, потребность в компетентности [4; 5; 6; 7; 8]. Ценностные и смысложизненные ориентации придают жизни направленность и смысл, помогают осуществлять нравственный и жизненный выбор. Потребность в компетентности влияет на процесс обучения и развития профессионала, не позволяя остановиться на достигнутом. Постепенно потребность в компетентности может стать смысложизненной потребностью, позволяя достигать вершин профессионализма и профессионального акме. При этом потребность в компетентности может быть по-разному выражена у людей, т.е. можно говорить о различных её уровнях (низком, среднем, высоком), поэтому вершин профессионализма достигнут, скорее, люди с высоким уровнем данной потребности.

К условиям профессионального становления относится и система обучения, её



организация и применяемые обучающие технологии. Проанализировав различные обучающие парадигмы (традиционную (знаниевую), лично-ориентированную, компетентностную, смысловую), мы пришли к выводу, что наиболее перспективна смыслоцентрированная, которая позволит влиять на компоненты жизненного мира, формируя критерии профессионального становления.

Наиболее важными стадиями для становления профессионала являются стадии профессионального обучения и адаптации к профессии, поскольку от того, насколько эффективно прошли эти стадии, насколько глубоко человек разобрался в содержании своей профессии, освоил её операциональную сторону, осознал свои возможности и перспективы для саморазвития, настолько высока будет его мотивация стать настоящим профессионалом. Необходимо выделить личностные критерии профессионального становления, наличие которых весьма важно для выпускника вуза и позволит ему в дальнейшем стать настоящим профессионалом. Мы считаем, что такими критериями являются: психологическая готовность к профессиональной деятельности, профессиональная Я-концепция, профессиональное самоопределение, готовность к кризисам и их преодолению, мотивы профессионального самоутверждения, развитие самопонимания, нахождение личностного смысла в профессиональной деятельности, рациональное мышление.

В каждом типе жизненного мира будут по-разному представлены его условия (ценностные, смысложизненные ориентации, потребность в компетентности) и критерии профессионального становления.

Каков же будет процесс профессионального становления у представителей разных жизненных миров? У представителей инфантильного и гедонистического жизненных миров это будет стихийный процесс, и его критерии не будут выражены. В традиционном и реалистическом жизненных мирах этот процесс будет стереотипным, профессиональная Я-концепция будет также стереотипная и неполная, мотивы профессионального самоутверждения будут слабо выражены, профессиональная деятельность будет являться, скорее, средством достижения материального благополучия или статуса, профессиональное самоопределение и психологическая готовность к профессиональной деятельности могут быть в широких пределах и будут носить индивидуальный характер, самопонимание среднее. В ценностном, творческом мирах и мире самореализации это будет активный процесс с развитой профессиональной Я-концепцией и профессиональным самоопределением, высокой готовностью к профессиональной деятельности, развитыми мотивами профессионального самоутверждения, высоким самопониманием только в случае, если человек будет искать личностный смысл в профессиональной деятельности, и она будет являться для него смысложизненной ориентацией. В противном случае профессиональное становление также будет традиционно с индивидуальной выраженностью отдельных его критериев. И, наконец, прогрессистский жизненный мир. Опять-таки, если профессиональная деятельность будет являться ценностью, процесс профессионального становления будет активным, профессиональная Я-концепция, профессиональное самоопределение будут развиты, психологическая



готовность высокая, но самопонимание и мотивы профессионального самоутверждения будут слабо развиты, а личностного смысла в профессиональной деятельности не будет, она будет средством для реализации более значимых планов. Если же профессиональная деятельность ценностью для человека являться не будет, то профессиональное становление будет носить стихийный характер.

Для полноценного профессионального становления студентов необходимо создать такую атмосферу в учебном заведении, чтобы обучение максимально способствовало развитию смысловой сферы и готовности в будущем работать по специальности. Средством же такого обучения являются смысловые техники и смысловые технологии, а формой – межличностный диалог, т.е., включив в межличностный диалог систему смысловых технологий, мы достигнем, на наш взгляд, наилучшего результата.

Выделенные нами условия, средства и критерии профессионального становления на этапе профессионального обучения представлены в таблице.

| Условия | Критерии | Средства |
|-----------------------------------|--|----------------------|
| Тип жизненного мира | Профессиональная Я-концепция | Смысловые техники |
| Ценностные ориентации | Психологическая готовность к профессиональной деятельности | Межличностный диалог |
| Смысловые ориентации | Профессиональное самоопределение | |
| Потребность в компетентности | Готовность к кризисам и их преодолению | |
| Мотивы учебной деятельности | Мотивы профессионального самоутверждения | |
| Смысловая парадигма в образовании | Нахождение личностного смысла в профессиональном труде | |
| | Самопонимание | |
| | Рациональное мышление | |

Всю программу работы со студентами можно разбить на несколько частей, или этапов. На первом этапе осуществляется диагностика типа жизненного мира студента. Этот этап проходит во втором семестре первого года обучения. Обоснуем такой выбор времени проведения диагностики. Во-первых, студентам необходимо адаптироваться к вузу, новым требованиям, условиям обучения, познакомиться, привыкнуть друг к другу. Среди незнакомых людей маловероятно самораскрытие, которое требуется для межличностного диалога и многих смысловых техник. Ко второму семестру процесс первичной адаптации уже завершен и можно начинать работать. Во-вторых, на первом курсе больше фундаментальных дисциплин, в результате изучения которых закладывается категориальный аппарат наук, и необходимо их глубокое усвоение, поэтому экспериментировать с новыми формами обучения нецелесообразно. В-третьих, студенты приходят с вуз с уже сложившимся жизненным миром, поэтому его диагностика на первом курсе вполне оправдана. К тому же более поздняя диагностика снизит надежность данных вторичной диа-



гностики, поскольку, адаптировавшись, студенты начнут влиять друг на друга, на них начнет влиять система обучения, и их жизненные миры будут подвергаться некоторой реконструкции.

В то же время это не значит, что в процессе обучения в этот период мы не должны использовать никаких методов обучения за исключением традиционных. Мы можем применять активные методы обучения, задания на развитие рационального мышления, а также задания, смысловые воздействия, направленные на отношения, например, раскрытие достоинств или недостатков в объекте отношения. Вообще, мы полагаем, что начальный период обучения надо использовать для развития рационального, логического мышления. Данное условие профессионального становления является базовым для двух других условий.

Второй этап – разработка дифференцированных планов обучения с учетом типа жизненного мира и уровня потребности в компетентности. Данные планы обучения направлены на формирование критериев профессионального становления, соответствующих жизненному миру. Эти планы будут насыщены разнообразными смысловыми технологиями. Это не значит, что мы должны полностью индивидуализировать процесс обучения. Речь идет именно о дифференциации, разделении студентов на группы со сходными жизненными мирами. Мы не ставим цели изменить жизненный мир, хотя и предполагаем, что в процессе обучения возможны его некоторые корректировки.

Третий этап – реализация этих планов. Сложность этого этапа заключается в том, что его эффективность зависит от слаженной работы разных преподавателей, т.е. реализовывать эти планы необходимо всем преподавателям выпускающей кафедры, естественно, с учетом специфики своего предмета. Вряд ли мы сможем сформировать критерии профессионального становления, если это будет делать один преподаватель – энтузиаст. Работа это комплексная и многоплановая. Длится этот этап до пятого курса.

На пятом курсе осуществляется последний, заключительный этап – вторичная диагностика жизненного мира и диагностика степени сформированности критериев профессионального становления. Данная диагностика не позволит нам уже внести коррективы в личность студентов, заканчивающих обучение, но даст возможность оценить разработанные планы и конкретизировать или несколько изменить для других студентов.

Кроме того, можно осуществлять диагностику уровня потребности в компетентности, ценностных ориентаций, рационального мышления студентов в конце каждого года обучения, а также содержание отдельных критериев профессионального становления.

Хочется надеяться, что данная работа перспективна и позволит оптимизировать процесс профессионального становления, сделав его более личностным, ценностным, осмысленным, что впоследствии, после окончания вуза, поможет выпускникам найти свое место в жизни, самореализоваться и получать от жизни больше удовлетворения, наполнив её смыслом.



Литература

1. Ахмеров Р.А. Жизненные программы личности // Наука и практика. Диалоги нового века: Материалы международной научно-практической конференции. Часть 1. – Набережные Челны: Изд-во Камского государственного политехнического института, 2003. – С.3-4.
2. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1994.
3. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. –М., 1997. –С. 284-314.
4. Демидова И.Ф. Изучение статусно-гендерных аспектов потребности в компетентности // Сборник докладов IV Международной научно-практической конференции «Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании». –Т.4. –Таганрог, ТИУиЭ, 2005. –С. 209-217.
5. Демидова И.Ф. Исследование возрастных представлений о компетентности // Материалы Сибирского психологического форума «Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность». /Под ред. Залевского Г.В. –Томск: Томский государственный университет, 2004. –С. 717-724.
6. Демидова И.Ф. Потребность в компетентности как ценностно-смысловая детерминанта становления профессионала // Акмеология: личностное и профессиональное развитие. Материалы Международной научной конференции 7-9 октября 2004 .–М.: Издательский Дом «Эко», ООО «ПКЦ Альтекс», 2004. –С. 324-327.
7. Демидова И.Ф. Развитие потребности в компетентности у студентов в процессе обучения // Образ российской психологии в регионах страны и в мире. Материалы межд. Форума и школы молодых ученых ИП РАН. –М., 2006. –С. 193-198.
8. Демидова И.Ф. Развитие потребности в компетентности посредством смысловых технологий // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2006». –СПб, 2006. –С. 253-254
9. Леонтьев Д.А. К типологии жизненных миров // 2 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. –С. 114-116.
10. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). –М.: Смысл, 1992. – 17 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. –Спб, Питер, 2003. – 352 с.
12. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. –М.: Наука, 1997. – 189 с.
13. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2005. – 236 с.

**Богуславская В.Ф.****Социально-конструкционистский подход
в исследовании политической идентичности.**

В статье в рамках социально-конструкционистской теории рассматривается феномен политической идентичности и представлен как проект, конструируемый в дискурсе. В качестве основного метода использован дискурс-анализ. Исследование выявило четыре типа политической идентичности: включенный, отчужденный, конформистский и идеалистический и факторы, влияющие на формирование этих типов. Результаты исследования подтвердили возможность влияния на формирование политической идентичности через структуру дискурса, что является актуальной задачей в современной ситуации политической отчужденности значительного числа российских граждан.

Ключевые слова: *политическая идентичность, факторы политической идентичности, политическая реальность, социальный конструкционизм, дискурс, дискурс-анализ.*

Понятие идентичности, которое охватывает и самопереживания индивида, и личную деятельность, и национальные особенности стало одной из главных тем в современном обществе. Многие проблемы хозяйственного, экономического, политического и культурного плана, в конечном итоге, оказываются вопросами об идентичности. На фоне реформирования институтов общества и государства, проблема политической идентичности вызывает у исследователей неподдельный интерес. Не смотря на массив теоретических разработок и эмпирических исследований, накопленных в социальных науках, эта проблема не теряет своей актуальности.

Под политической идентичностью следует понимать «отождествление субъектом себя с определенной политической позицией, признаваемой другими субъектами политических отношений [4]. Политическая идентичность фактически оказывается такой разновидностью групповой принадлежности, при которой субъект сам осознает такую принадлежность и руководствуется ею в своем политическом поведении. Сегодня уже не вызывает сомнения тот факт, что политическая идентичность играет существенную роль в процессе формирования «внешнего поведения» индивида: с помощью политической идентичности индивид или группа становится субъектом политических отношений и политического процесса.

Феномен политической идентичности ставит перед исследователями ряд вопросов. С одной стороны, это вопросы о том, каковы последствия того, что мы



категоризируем себя определенным образом? С другой – что определяет то, что мы категоризируем себя определенным образом?

Одним из важнейших компонентов анализа социальной психологии является область социального познания, где исходным пунктом выступает категоризация, с помощью которой происходит упорядочивание и систематизация окружающего мира. Вопросы о категоризации раскрываются в когнитивной психологии. В этом случае, применительно к политической идентичности, уместно ввести понятие «объективно существующего мира», познание которого позволяет субъекту формулировать идеи и ценности этого мира, ориентироваться в политическом пространстве, выполнять в политике присущие ему функции. Однако мир не одномерен и процесс самокатегоризации индивида в политике можно рассматривать не как отражение существующего мира, а как создание, конструирование новых миров. В этом случае идентичность представляется в виде некоего проекта, конструктора, который определяется тем, как индивид оценивает тот или иной фактор, приводящий в результате к самокатегоризации.

Идея конструируемой реальности получила развитие в рамках отдельного научного направления, которое в социальной психологии получило название социального конструкционизма. С позиции социального конструкционизма: «знание о политике, продуцируемое посредством привлечения в него значений и смыслов и взаимного обмена этими смыслами в соответствии с принятыми правилами, является дискурсивной формацией. Другими словами, политическая реальность, как и ее отдельно взятые образы, конструируется в дискурсе, в процессе которого «возникают локальные, относительно устойчивые, но исторически и культурно подвижные «формы понимания мира и этой реальности». Эти «формы», т.е. описания и объяснения политической реальности (в виде лингвистических образов), выступают конституирующими элементами, составляя также неотъемлемую часть социальных шаблонов и образцов (поведенческих, коммуникативных, когнитивных, лингвистических)» [1]. Таким образом, наш способ общения не отражает мир, идентичности и социальные взаимоотношения, но, напротив, играет активную роль в его создании и изменении. «С помощью языка мы создаем представление о политической реальности, которое не просто отражает то, что в ней есть, но и конструирует ее. Это не значит, что самой политической реальности не существует, а значит, что реальны лишь значения и представления о ней» [2]. Конечно, также существуют и физические объекты (например, здание Государственной Думы, политические лидеры), но и они приобретают значение лишь благодаря дискурсу. Таким образом, приписывание в дискурсах значения чему-либо создает и изменяет мир и представления о нем. В этом случае политическую идентичность можно определить как идентификацию человека с субъектной позицией в структуре дискурса.

Взгляд на идентичность как на некую формацию, конструируемую в дискурсе, лег в основу нашего исследования, объектом которого выступает политическая идентичность. Цель исследования было выявить особенности политической идентичности и факторы, оказывающие влияние на ее формирование.



В качестве основного метода исследования использовалась разновидность дискурсивного анализа – критический дискурс-анализ (КДА), предложенный Фэркло и Уодоком. В качестве исследовательского материала использовались свободные сочинения на тему «Я и политика». Структуру и содержание сочинений респондентам предлагалось определять самостоятельно. Единственное требование, которое предъявлялось к сочинениям – это расшифровка используемых в работе понятий. Авторы сочинений – студенты очной и заочной форм обучения, в возрасте 19-35 лет. Для анализа были взяты 100 работ. Исследование не учитывало возрастных и гендерных различий.

На первом этапе исследования изучалось содержание высказываний респондентов, описывающих сущность политики. Исследование употребляемых в самоописании существительных обеспечивает познание содержания высказываний. Возможную выделить объяснения сущности политики, их выявление включало определенную долю интерпретации. Например:

(1) *для меня политика - это борьба за власть, это где-то далеко;*

(2) *политика - одна из визитных карточек той или иной страны, одна из важнейших характеристик положения государства, потому что, в соответствии с ней строятся отношения других стран мирового сообщества;*

(3) *политика - это не простое дело, чтобы построить карьеру на этом поприще, нужно очень хорошо разбираться в людях.*

Объяснение сущности политики в примерах варьируется. В примере (1) политика рассматривается как борьба за власть, с уточнением того, что она происходит вне электората. Выражение «где-то далеко» функционирует как объяснение отчужденности политики от автора. В примере (2) политика представляется в виде важнейшей характеристики государства. Объяснение важности автор вводит союзом «потому что», четко обозначающего причинную связь между положением государства и отношением к нему других стран. Наконец, в примере (3) автор представляет политику как профессиональную деятельность. С помощью союза «чтобы» вводится объяснение сложности этой деятельности для автора. Важно отметить, что исследователями определения политики не давались заранее, определение сущности данного феномена респондентами давалось самостоятельно. Данные определения политики исследователями рассматривались как содержание индивидуального политического сознания, в котором выражается восприятие политики.

Анализ материалов включал в себя анализ причин, описывающих политику и политическую жизнь. Полученные данные интерпретировались. При этом элементы текста сравнивались по содержанию и по форме для выявления сходств и различий в объяснениях сущности политики. Как отмечают Поттер и Уезерел, объяснения распознавались не столько по принципу «что было сказано в отрывке», сколько по принципу «как составлялись эти отрывки и к каким лингвистическим ресурсам обращались авторы сочинений» [6]. Особое внимание уделялось двум аспектам объяснения. Первый аспект: описание ав-



тором сущности самой политики, с учетом выделяемых субъектов-«носителей». Второй аспект манера описания автором своей роли и участия в политике и политической жизни страны.

В результате анализа выявилось четыре типа идентичности. **Первый** – «идентичность включенного типа». Объяснения с помощью данного репертуара строятся вокруг идеи о том, что любой человек способен оказывать влияние на политику («политика создается личностью», «хочу подчеркнуть роль влияния личности на политику»). Среди часто появляющихся при этом подходе языковых единиц следует выделить: *личность, каждый из нас, любой человек, каждый человек*, а также активные глаголы, такие как: *влиять, занимать активную позицию*. **Второй** – «идентичность отчужденного типа», характеризует политику как деятельность отдельных лиц (политиков). Авторы сочинений четко отделяют себя от политики. Приемами, с помощью которых авторы проводят грань между собой и политикой, является использование следующих выражений: «... *это то, чем живут наши политики*», «*Я к ней не имею ни какого отношения*». Таким образом, авторы сочинений противопоставляют себя («далеких» от политики) и политиков (других людей, занимающихся политикой). **Третий** – «идентичность конформистского типа». Объяснения посредством конформистского репертуара сводятся к тому, что политика – это борьба за власть, в которую включены все граждане. Роль граждан в борьбе за власть авторы объясняют их конституционным правом «выбирать и быть избранными». Объяснения конформистского репертуара авторы выстраивают с помощью языковых приемов, включающих следующие выражения: «...потому что вокруг них много суеты и все говорят об этом.», «...все голосовали», «...многие считают», «все недовольны». Особенность этого репертуара заключается в отсутствии собственных убеждений и точек зрения. Подход основан на ориентации на мнение большинства («многие», «все»). **Четвертый** – «идентичность идеалистического типа» – определяет политику как институциональное образование, вид профессиональной деятельности, «при желании доступный любому гражданину». Важная характеристика этого типа заключается в вере респондентов в возможность оказывать влияние на политику, определять перспективы развития общества и государства. Авторы сочинений говорят об интересе к общественно-политической жизни, отводя при этом себе субъектную роль. Степень личного участия в политической жизни определяется лишь собственным желанием.

Также анализировалась структура и особенности происхождения высказываний. Понятие процесса в свободных самоописаниях относится к синхроническим (ситуативным) и диахроническим проявлениям Я-концепции в различных социальных контекстах. Одним из способов изучения процессов в свободных самоописаниях является классификация глаголов. Была выбрана классификация в соответствии с уровнем абстрактности глаголов и составлен словарь глаголов, которые были использованы респондентами в сочинениях в контексте описания собственного участия в политической жизни.



С помощью метода экспертной оценки была построена модель, различающая степень абстрактности выражаемых действий. В роли экспертов выступили преподаватели кафедры русского языка, которые оценили глаголы из составленного словаря по степени абстрактности выражаемых действий по шкале от 1 до 10.

На втором этапе исследования выявилось влияние типа политической идентичности и эмоционального отношения респондентов к политике на уровень абстрактности описания этого феномена. Тип идентичности и эмоциональное отношение являются независимыми переменными, выраженными в не метрической (номинативной) шкале. Выявленный уровень абстрактности – метрическая зависимая переменная. В результате многофакторного дисперсионного анализа получились следующие результаты.

Низкий уровень абстрактности описаний характерен для идентичности включенного типа с отрицательной эмоциональной оценкой политики и политических событий. Выявилось, что при включенном типе описания политики с нейтральной эмоциональной оценкой уровень абстрактности этих описаний увеличивается до отметки среднего уровня. Идентичности конформистского типа свойственен средний уровень абстрактности описания политики и при отрицательном и при нейтральном оценивании политической жизни. Идентичность отчужденного типа демонстрирует высокую степень абстрактности описания сущности политики при отрицательном оценивании политических событий, при нейтральной оценке – абстрактность описаний снижается до среднего уровня. Наконец, самый высокий уровень абстрактности описаний демонстрируют респонденты с идентичностью идеалистического типа и положительном оценивании этого феномена политики.

Таким образом, нами было выделено четыре типа политической идентичности и присущие этим типам уровни абстрактности описания и объяснения феномена политики.

Третий этап исследования был посвящен выявлению факторов, оказывающих в дискурсе влияние на формирование политической идентичности. Для решения этой задачи, на основе уже полученного исследовательского материала был разработан опросник, который включал в себя набор утверждений, позволяющих выявить отношение респондента к значениям отдельных знаков, составляющих структуру политического дискурса. В исследовании приняло участие 200 человек. Дисперсионный анализ выявил влияние независимых переменных, представляющих собой знаки, составляющие структуру политического дискурса в работах наших респондентов (оценка политического курса, доверие политикам, отношение к реформам) на идентификацию, выявленных в ходе исследования типов.

Таким образом, были получены следующие результаты, представленные в таблице 1:



Таблица 1

Факторы политической идентичности

| № | Фактор | Идентичность включенного типа | Идентичность отчужденного типа | Идентичность конформистского типа | Идентичность идеалистического типа |
|----|-------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1 | оценка политического курса | - | - | - | - |
| 2 | доверие политикам | - | - | - | - |
| 3 | отношение к политике | - | 0,002 | - | - |
| 4 | количество информации | 0,003 | 0,002 | - | - |
| 5 | отношение к политическим новостям | - | - | - | - |
| 6 | участие в выборах | 0,005 | - | - | - |
| 7 | ожидания | 0,001 | 0,001 | 0,001 | - |
| 8 | управление жизнью | - | - | 0,002 | - |
| 9 | удовлетворенность качеством жизни | - | 0,002 | - | 0,004 |
| 10 | отношение к реформам | 0,003 | - | - | 0,001 |
| 11 | приверженность политическим силам | 0,002 | 0,003 | - | 0,002 |
| 12 | адаптация к реформам | 0,004 | 0,003 | - | - |
| 13 | доступность политических систем | - | - | - | 0,005 |
| 14 | роль органов власти в жизни граждан | 0,001 | - | 0,001 | - |
| 15 | осведомленность о функциях власти | - | - | - | - |

Таблица показывает степень влияния факторов на тип политической идентичности, выраженный в р-уровне значимости. Факторы (№ 4,7,9,10,11,12,14), р-уровень значимости которых < 0.005 , и оказывающие влияние более чем на один тип политической идентичности являются общими. В политическом дискурсе они формируют основу типа идентичности. Факторы (№ 3,6,8,13), оказывающие влияние только на один тип идентичности – специфические, определяющие особенности данного типа политической идентичности. В таблице представлены факторы (№ 1, 2, 5, 15), р-уровень значимости которых > 0.005 , что свидетельствует об их низкой статистической значимости в данном исследовании. Однако их роль нельзя не учитывать, поскольку при многофакторном изучении влияния независимых переменных на тип идентичности мы выявили парные сочетания факторов, р-уровень значимости влияния которых < 0.005 , что говорит о их существенном влиянии на формирование особенностей политической идентичности. Итак, в результате решения исследовательских задач выявили: **идентичность включенного типа** определяется влиянием таких факторов, как количество информации, участие в выборах, приверженность политическим силам, адаптация к реформам и роль



органов политической власти в жизни граждан. Статистически значимыми, оказывающими влияние на формирование данного типа идентичности стали сочетания следующих факторов: факторы доступности политических систем и осведомленность о функциях власти во взаимодействии с фактором роли органов власти в жизни граждан. Это говорит о том, что значение этих переменных само по себе не представляет ценности и лишь в сочетании с фактором роли органов власти приобретает актуальность, оказывая влияние на конструируемую идентичность.

На формирование **идентичности отчужденного типа** оказывают влияние такие переменные, как отношение к политике, удовлетворенность качеством жизни, приверженность политическим силам, адаптация к реформам. **Идентичность конформистского типа** формируется в дискурсе, в структуре которого актуальность приобретают факторы: ожидания, управление жизнью, роль органов власти в жизни граждан. Также сочетание факторов: отношение к реформам и приверженность политическим силам; оценка политического курса и доверие политикам.

Наконец, **идентичность идеалистического типа** образует влияние факторов: удовлетворенность качеством жизни, отношение к реформам, приверженность политическим силам, доступность политических систем и сочетание факторов: количество информации и оценка политического курса; оценка политического курса и доверие политикам; приверженность политическим силам и адаптация к реформам.

Взгляд на политическую идентичность как на проект, конструируемый в дискурсе, позволяет рассмотреть феномен политической идентичности с позиции его содержания и выявить факторы, оказывающие на него влияние. Включая эти факторы в структуру дискурса, и придавая им в дискурсе значение, появляется возможность оказывать влияние на формирование типа политической идентичности, что является актуальной задачей в современной ситуации политической отчужденности значительного числа российских граждан.

Литература:

1. Герген К.Дж. (1995) Движение социального конструкционизма В современной психологии // Социальная психология: саморефлексия маргинальности: Хрестоматия.- М.: ИНИОН РАН.
2. Дилигенский Г.Г. (1996) Социально-политическая психология. –М., Новая школа.
3. Политический процесс: основные аспекты и способы анализа. Под ред. Мелешкиной Е.Ю. –М., –143 с.
4. Potter J., Wetherell M. (1987) Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour. London: Sage.

**Фастовцева Ю.В.**

Успешность как показатель развития профессионально-психологической культуры педагога высшей школы в условиях модернизации образования*

Современная культурологическая парадигма развития и модернизации образования в рамках личностно-ориентированного подхода предъявляет особые требования к личности педагога, задавая высокий уровень развития его профессионализма, успешности в профессиональной деятельности. Основопологающим фактором и показателем успешности педагога выступает уровень развития его профессиональной психологической культуры. Следствием повышения профессиональной психологической культуры педагога является возрастание его успешности, что соотносено с требованиями развития образования в условиях его интеграции в мировую образовательную систему.

Трансформация современной системы образования связана с переориентацией ее основных целевых детерминант, переходом в контекст культурологической парадигмы. Современное российское образование явно повысило свой статус в мировом образовательном сообществе, репрезентируя себя идеями гуманизации, гуманитаризации ее ценностно-смысловых ориентаций, целей, форм, технологий и методологии, личностно-ориентированного подхода и культуросообразности, принятия и осмысления общечеловеческих ценностей, саморазвития и самоактуализации личности, развития её свобод и духовности, что предполагает пересмотр содержания и технологий образования (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, И.Б. Котова, С.В. Недбаева, В.А. Сластенин., Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.).

Согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и, отвечая социально-экономическим изменениям на рубеже XX – XXI веков, происходит модернизация профессионального образования. Во всех сферах деятельности человека становится актуальным повышение профессионализма и успешности специалистов, в этой связи особое внимание уделяется качеству подготовки специалистов высшей школы. Достижение вышеобозначенных образовательных целей связано с личностью педагога как транслятора знаний, с уровнем его профессионализма, креативности, успешности и профессионально-психологической культуры.

* Материалы представлены научным руководителем – зав. кафедрой психологии образования Института педагогики и психологии ЮФУ, доктором психологических наук, профессором А.К. Белоусовой



Одним из показателей успешности в деятельности современного педагога, на наш взгляд, является уровень развития его профессиональной психологической культуры. Как самостоятельные явления эти два феномена исследованы достаточно широко.

Значительный вклад в исследование профессиональной психологической культуры внесли А.А. Деркач, Н.И. Исаева, Е.А. Климов, Л.С. Колмогорова, Н.В. Кузьмина, Н.И. Лифинцева, Г.И. Марасанов, О.И. Мотков, Л.Ф. Мухаметзянова, Н.Н. Обозов, А.Б. Орлов, А.В. Петровский, Л.А. Петровская, Н.Т. Селезнева, Е.Е. Смирнова и др.

Категория «профессиональный успех педагога» стала рассматриваться в научных исследованиях лишь в конце XX века в работах В. И. Бакштановского, А.М. Боднара, Е.С. Заир-Бека, Е.И. Казаковой, Э.Ш. Натанзон, О.М. Симановской, С.Л. Соловейчика и др. Проблему интерпретации успеха и неудачи в педагогической деятельности изучили М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман и др. [2].

Однако, многие аспекты, касающиеся успешности в педагогической деятельности, остаются недостаточно изученными. Одной из актуальных проблем является практически отсутствие научных исследований, изучающих профессиональную психологическую культуру педагогов в контексте профессиональной успешности. Недостаточная разработанность и актуальность данной проблематики явились причиной проведения нами исследования с целью установления возможности роста успешности педагогов в деятельности посредством повышения их профессиональной психологической культуры. В нашем исследовании мы предполагаем, что между уровнем развития профессиональной психологической культуры педагога и успешностью в профессиональной деятельности наблюдается прямая зависимость.

Объект исследования: психологическая культура педагога вуза и его успешность в профессиональной деятельности.

В ходе экспериментального исследования методом экспертных оценок мы разделили испытуемых педагогов на *успешных* и *неуспешных*. Мы солидарны с рядом авторов и в качестве критериев успешности выделяем: *объективные, субъективные, результативные, процессуальные, нормативные, индивидуально-вариативные, творческие, прогностические, качественные и количественные, критерии наличного уровня и профессиональной приверженности* [3, 4].

Изучая профессионально-психологическую культуру педагога, мы солидарны с Н.И. Исаевой и рассматриваем данный феномен как интегративное и динамическое новообразование личности, формирование и развитие которого происходит через три смыслообразующие сферы: 1) отношение к себе (аутопсихологическая культура, «Я-концепция»); 2) отношение к другим (социально-психологическая культура, «другой»); 3) отношение к деятельности (профессиональная культура) [1].

Экспериментальные данные исследования показывают, что *успешные* педагоги имеют высокие показатели по всем трем направлениям: это преподаватели с эффективной совместной деятельностью, они показывают стабильно высокие результаты коммуникативных и организаторских способностей, организованности



педагогической деятельности, отмечается высокий уровень рефлексии, эмоционального принятия себя и других и т. д.

В ходе исследования нами выявлено, что уровень профессионально-психологической культуры *неуспешных* педагогов вуза достаточно низок, что подтверждает наше первоначальное теоретическое предположение. У данной категории педагогов отмечается формальное отношение к профессиональной деятельности, неумение формировать мотивацию к обучению у студентов, слабое развитие коммуникативных и организаторских способностей, затруднения в овладении новыми активными методами и формами обучения – все это свидетельствует также о несформированности когнитивного компонента в структуре профессионально-психологической культуры.

Анализ результатов данных психологических методик, определяющих уровень развития профессиональной психологической культуры педагогов, позволяет утверждать, что группа *неуспешных* педагогов имеет более низкий уровень ее развития по сравнению с *успешными*.

После проведения в группе *неуспешных* педагогов программы повышения профессионально-психологической культуры мы повторили эксперимент. Используя метод экспертных оценок, мы констатировали в группе *неуспешных* педагогов в большинстве случаев повышение успешности по всем критериальным характеристикам. По результатам повторного проведения методик в группе *неуспешных* педагогов также отмечается повышение уровня развития профессионально-психологической культуры. Следовательно, прямая зависимость между уровнем успешности педагога и уровнем сформированности его профессионально-психологической культуры, предполагаемая нами теоретически, в результате исследования подтверждается экспериментально.

Таким образом, успешный педагог являет гармонию уровня притязаний, самооценки и других мотивационно-оценочных структур личности, гармонию целей, задач и достигнутых результатов, что свидетельствует о высоком уровне развития его профессионально-психологической культуры.

Литература

1. Исаева Н.И. Развитие психол. культуры преподавателя// Инновационная направленность психолого-пед. дея-ти препод. Уч. пос. (в соавт.).– Белгород: Изд-во БелГУ, 2001.
2. Киселева Н.Л. Психолого-педагогические условия развития профессиональной успешности учителя. – Дисс. к. психол.н., – Курск, -2003.-187 с.
3. Панкрухин А. Образовательные услуги: точка зрения маркетолога //Вестник ВШ., 1997. (март)
4. Чекмарев А.Н. TQM- современные механизмы повышения качества подготовки специалистов. Брянск: БГУ, 1999.

**Мишенина Г.В.**

Специфика ценностных ориентаций современного учителя*

Гуманистическая направленность образования задает особые требования к профессии учитель. В данном контексте ключевыми характеристиками профессии являются личностная включенность, осмысленность, альтруистическая ориентация, способность к децентрации. Своеобразие педагогической деятельности состоит в том, что она по своей природе имеет гуманистический характер и является одной из наиболее смыслообразующих [1]. Ценности детерминируют профессиональную деятельность, обеспечивая ее содержание и направленность, придавая смысл профессиональным действиям. Сложная и неоднородная структура ценностных ориентаций личности, разноплановость выполняемых функций определяют множество классификационных моделей, различающихся критериями положенными в их основе. Однако многие типологии, как и любая дифференциация людей на основе их ценностных предпочтений, является достаточно условной в силу того, что система ценностных ориентаций в значительной степени обусловлена как меняющейся социальной средой, так и актуальным уровнем развития личности.

В данном исследовании были поставлены задачи: 1) выявить специфику индивидуальной факторной структуры ценностных ориентаций личности учителя; 2) экспериментально выделить типы ценностных систем. В исследовании, которое проводилось с сентября по май 2006-2007г. приняли участие 184 учителя общеобразовательных школ Ростовской области. В основном выборку представили женщины от 21 до 59 лет, средний возраст которых составляет 43 года, стаж педагогической деятельности 19,5 лет.

Для диагностики ценностных ориентаций испытуемых применялась методика М. Рокича «Ценностные ориентации». Методом ранжирования были установлены индивидуальные ранговые значения терминальных и инструментальных ценностей и определена индивидуальная иерархия ценностных ориентаций каждого учителя. Взяв за основу трехфакторную модель системы ценностных ориентаций М.С. Яницкого, согласно которой ценностные ориентации располагаются вдоль трех биполярных осей (факторов): Приверженность традиции – Духовная свобода, Альтруистическая направленность – Эгоцентрическая ориентация, Освобождение от ограничений – Ответственность, личностный рост [2], в процессе эмпирического исследования были установлены индивидуальные значения каждого биполярного фактора. Анализ индивидуальных факторных значений показал, что в индивидуальной ценностной системе личности учителя представлены различные компоненты, имеющие неодинаковое значение в каждом конкретном случае. Проведенный анализ позволил установить не только специфику индивидуальной факторной

* Материалы представлены научным руководителем – доктором психологических наук, профессором факультета психологии ЮФУ Т.Н. Щербаковой



структуры ценностных ориентаций каждого учителя, но и констатировать явные различия факторных значений у испытуемых.

Для описания обобщенного портрет ценностных ориентаций учителя были получены средние значения по каждому фактору. Согласно трехфакторной модели системы ценностных ориентации [2] первый фактор **«приверженность традиции»** включает 17 ценностей. Положительный полюс данного фактора состоит из традиционных, социально одобряемых ценностей: *счастливая семейная жизнь, воспитанность, аккуратность, ответственность, честность, исполнительность, здоровье, любовь*. На противоположном полюсе фактора располагается группа ценностей, обозначаемая как «духовная свобода»: *широта взглядов, независимость, творчество, познание, свобода, развитие, эффективность в делах, смелость в отстаивании своего мнения, твердая воля*. Данный фактор в представленном исследовании имеет среднее значение 2,4. Положительный знак говорит о явной выраженности соответствующего полюса этого фактора, в данном случае ориентации на традиционные, социально одобряемые ценности. Второй фактор **«альтруистическая направленность»** состоящий из 8 ценностей на положительном полюсе включает в себя такие ценности как *творчество, красота природы и искусства, чуткость, счастье других, терпимость*. Противоположный полюс, условно называемый как «эгоцентрическая ориентация» включает в себя ценности - *высокие запросы, общественное признание, материально обеспеченная жизнь*. Среднее значение данного фактора составляет -2,4 и характеризует выраженность отрицательного полюса под названием «эгоцентрическая ориентация». Третий фактор **«освобождение от ограничений»** состоит из 11 ценностей. Положительный его полюс отражает ориентацию на такие ценности как *развлечения, любовь, свобода, независимость, смелость в отстаивании своего мнения, жизнерадостность*, а на противоположном полюсе находятся ценности, представляющие собой осмысленную стратегию личностного роста - *развитие, ответственность, познание, исполнительность, продуктивная жизнь*. Третий фактор набрал среднее значение -1,8, что отражает ориентацию на ценности развития и ответственного поведения. На основе анализа различий индивидуальных факторных значений была предпринята попытка экспериментально выделить типы ценностных ориентаций учителя. Методом кластерного анализа исследуемые были разделены на три группы к которым были соотнесены, соответственно 43,7 %, 30,9 %, 25,4 % от их общего числа. Данные группы представляют собой различные типы индивидуальных систем ценностных ориентаций личности учителя. Положительные средние значения фактора «приверженность традиции» (2,9; 2,3; 0,6) одновременно у трех выделенных типов говорят о выраженности положительного его полюса под названием «приверженность традиции». По второму (альтруистическая направленность) и третьему фактору (освобождение от ограничений) все средние значения у выделенных типов получены с отрицательным знаком, что констатирует выраженность отрицательных их полюсов под названием «эгоцентрическая ориентация» (-0,6; -4,4; -0,4) и «ответственность, личностный рост» (-2,9;



-2,1; -0,2) соответственно. Анализ полученных средних значений трех факторов позволяет составить содержательную характеристику каждого типа. На основании полученных характеристик можно условно дать название каждому типу. Первый тип описывает 43,7 % выборки и набирает одинаковые значения по факторам «приверженность традиции» (2,9) и «ответственность, личностный рост» (-2,9) соответственно он и получает название «традиционно-ответственный». Данный тип характеризуется ориентацией на традиционные, конформистские ценности и на ценности ответственности при одновременном отрицании ценностей «духовной свободы» и «освобождения от ограничений». Второй тип также набирает почти одинаковые значения по этим же факторам (2,3 и -2,1), однако по фактору «эгоцентрическая ориентация» выявляется самое высокое значение -4,4 и данный тип получает условное название «эгоцентрично-традиционный». Так сохраняя схожие с «традиционно-ответственным» типом ценностные предпочтения второй тип при этом существенно отличается отрицанием ценностей альтруистической направленности. Третий тип не показал явно выраженных значений ни по одному фактору и получает название «смешанный».

Сравнительный анализ ценностных предпочтений у трех типов учителей, выделенных при помощи кластерного анализа, позволил раскрыть содержательные характеристики ценностного ряда каждого типа. Выделенная типология ценностных ориентаций современного учителя позволяет увидеть актуальные ценностные ориентиры, которые характеризуются традиционными, конформистскими социально одобряемыми ценностями, а также ценностями эгоцентрической направленности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выявленная структура ценностных ориентаций и содержательная характеристика выделенных типов учителя не соответствуют требованиям современного образования, его гуманистической смыслообразующей направленности, что актуализирует проблему развития ценностно-смысловой сферы личности педагога в условиях послевузовского образования.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д, 2003. – 480 с.
2. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово, 2000. – 204с.



Зиник И.Н.

Результаты внедрения программы «Развитие рефлексивности»*

В отечественной психологии не так много глубоко проработанных теорий, идеи которых подвергались бы эмпирическим испытаниям. Одна из них - широко известная и признанная в профессиональном сообществе психологов теория интегральной индивидуальности (ИИ) В.С.Мерлина.

Концепция личности В.С.Мерлина раскрывается через его подход к пониманию человека как интегральной индивидуальности, т. е. взаимосвязям ряда свойств, относящихся к нескольким иерархическим уровням, подчиненным различным закономерностям [1]. Исследования в данной области психологического знания продолжают в Пятигорской школе психологии под руководством В.В. Белоуса (Муртазаева И.А., Иванова О.М., Мищенко Л.В. и др.).

В настоящее время оживленный интерес в научных кругах вызывает так же проблема рефлексивности. Этот интерес обусловлен уникальностью самого свойства рефлексивности. «Действительно, благодаря такому свойству как «данности самого сознания самому себе» человек понимает, что наделен таким уникальным качеством, которого нет ни у одного из живых существ – способностью анализировать». [4,45]

Рефлексия – это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [4].

Эксперимент, о котором я хочу рассказать, проводился в рамках исследования особенностей структур интегральной индивидуальности студентов с различным уровнем развития рефлексивности [3].

Экспериментальная работа по исследованию особенностей структур интегральной индивидуальности студентов с различным уровнем развития рефлексивности проводилась в два этапа.

Первый этап представлял собой констатирующий эксперимент. В рамках которого были изучены структуры интегральной индивидуальности студентов с высоким и низким уровнем развития рефлексивности.

Второй этап представлял собой формирующий эксперимент. Здесь мы, во-первых, разработали программу развития рефлексивности, которая получила название «Тренинг рефлексивности». Во-вторых, разделили группу низкорефлексивных студентов на две – контрольную и экспериментальную, а группу высокорефлексивных студентов мы стали рассматривать как эталонную. В-третьих, после проведения тренингов мы сравнили уровень развития рефлексивности во всех трех группах, и еще раз проанализировали личностный и социально-психологический

* Материалы представлены научным руководителем – зав. кафедрой общей психологии Пятигорского гос. лингвистического университета, профессором, доктором психологических наук В.В. Белоус



уровни интегральной индивидуальности студентов этих трех групп.

Программа тренинга развития рефлексивности разрабатывалась с учетом данных, полученных в констатирующем эксперименте. Так выяснилось, что значительные различия в структурах интегральной индивидуальности появляются на личностном и социально-психологическом уровнях интегральной индивидуальности.

Тренинг «Развития рефлексивности» включал в себя 10 занятия по 6 часов, занятия проводились один раз в неделю.

В рамках нашей программы студенты низкорефлексивной группы были разделены на две группы - экспериментальную и контрольную. Таким образом, в экспериментальную группу вошло 18 человек, а в контрольную 27 человек. Меньшее количество людей в экспериментальной группе объясняется требованиями к численности психотерапевтических групп, в частности к группам тренинга «Личностного роста».

В программу тренинга входили следующие виды занятий [3] – дискуссии на экзистенциальные темы; групповые упражнения, направленные на осознание себя и других людей.

Программа тренингов включала в себя следующие задачи:

- научить студентов самоанализу;
- научить студентов на поведенческом уровне обеспечивать непосредственный самоконтроль поведения в актуальной ситуации;
- отработать навыки элементарного анализа прошлых и актуальных ситуаций;
- научить соотносить собственное поведение в настоящем и события, которые предположительно могут произойти с ними в будущем.

После завершения курса тренингов, мы провели повторное исследование уровня развития рефлексивности в контрольной и в экспериментальной группах.

Нами были получены следующие результаты:

- в контрольной группе уровень рефлексивности составил 4,5 балла, что соответствует низкому и среднему уровню развития рефлексивности;
- экспериментальной группе 16 человек из 18 (88,9%) показали результат более 7 баллов, что соответствует высокому уровню развития рефлексивности (средний балл составил 6,8), для сравнения результат студентов высокорефлексивной группы в среднем составил - 7,75.

Кроме того, изменилась интегральная индивидуальность данной группы студентов особенно личностный уровень. Так «общая интернальность» студентов низкорефлексивной группы, прошедших тренинговую программу значительно повысился. Если в контрольной группе высокий уровень общей интернальности показывали 17,7% студентов низкорефлексивной группы, то в экспериментальной - высокие оценки по данному показателю показывают уже 83,3% студентов группы. Положительная динамика наблюдается по всем показателям интернальности - интернальность в межличностных отношениях, интернальность в сфере производственных отношений и т.д.



Таким образом, после количественной обработки был проведен статистический анализ результатов с помощью коэффициента корреляции Стьюдента. Данные анализа показали, что статистически значимые различия получены по всем показателям личностного уровня и по 10 из 13 показателей психосоциального уровня. Т.е. изменился не только уровень рефлексивности, но и произошли изменения в структурах интегральной индивидуальности. Следует заметить, что сильные изменения мы можем наблюдать только на личностном уровне, а динамика психосоциального уровня не так заметна. Это можно объяснить тем, что личностные изменения, произошедшие во время тренинга еще не нашли своей реализации во внешнем поведении.

Таким образом, мы можем говорить о том, что наше исследование в рамках формирующего эксперимента может положить начало исследованиям в области развития рефлексивности в рамках развития интегральной индивидуальности средствами группового тренинга.

Литература

1. Белоус В.В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности. Монография. 3-е изд. - переработанное и дополненное. - Москва-Пятигорск: РАО-ПГЛУ, 2005.
2. Гаджиева Н. М., Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания. - Екатеринбург: Деловая книга, 1998.
3. Зиник И.Н. Исследование особенностей структуры интегральной индивидуальности у студентов с различным уровнем развития рефлексивности.//Университетские чтения - 2006. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. - Часть VII.- Пятигорск: ПГЛУ, 2006.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. //Психологический журнал, 2003, том 24, №5, с.45
5. //Психологический журнал, 2003, том 24, №5, с.45



Шиповская В.В.

Взаимосвязь беспомощности и личностных свойств в старшем подростковом возрасте*

Проблема беспомощности актуальна для человека на любом этапе возрастного развития. Особое значение она приобретает в период подросткового кризиса [2; 3]. Внешние социальные факторы (неопределенность жизненной ситуации, экстраординарные жизненные нагрузки, ситуации, называемые А.А.Бодалевым макроэкстремальными), накладываясь на трудности, неизбежно порождаемые возрастными жизненными кризисами, могут стать источником личностного неблагополучия - состояния беспомощности [1, с.3-14]. Распространенность проявлений беспомощности находится в противоречии с недостаточной изученностью личностных факторов, ее порождающих либо препятствующих ее развитию. Изучение беспомощности в старшем подростковом возрасте представляется **актуальным**, так как устойчивая беспомощность ведет к возникновению дезадаптации.

Цель исследования заключалась в установлении взаимосвязи показателя беспомощности с личностными свойствами старшеклассника.

Задачи исследования: 1) установление индекса беспомощности у старшеклассников с различным уровнем социально-психологической адаптации; 2) установление взаимосвязей показателей беспомощности и личностных свойств, предрасполагающих либо к беспомощности, либо к уверенному поведению; 3) проведение сравнительного анализа личностных свойств старшеклассников с высокой и низкой беспомощностью. В исследовании применялись следующие психодиагностические методики: авторский опросник «Беспомощность», Методика диагностики ответственности В.П.Пряжедина, опросник «Социально-психологическая адаптация Роджерса и Даймонда в адаптации А.К.Осницкого, тест социального интеллекта Дж. Гиллфорда и М. Салливана, методика диагностики самооценки Будасси.

Процедура исследования. Исследование проводилось в школе №3 г. Краснодара, в 2007 году. Было исследовано 60 учащихся старших классов в возрасте 16 лет. Данная выборка была взята потому, что 11-й класс является выпускным, когда подростку нужно не только успешно сдать экзамены и сделать сложный профессиональный выбор, который может повлиять на всю его жизнь, но и по- взрослому, взять на себя ответственность за этот выбор. В выборке старшеклассников на основе экспертных оценок и длительного наблюдения были выделены подгруппы, различающиеся по параметрам личностного благополучия-неблагополучия (беспомощности), адаптивности - дезадаптивности. Затем мы провели исследование личностных свойств, характеризующих личностную зрелость старшеклассников. Оценка достоверности различий

* Материалы представлены научным руководителем – зав. кафедрой психологии Кубанского гос. университета физической культуры, спорта и туризма, профессором, доктором психологических наук Г.Б. Горской



показателей личностных свойств в контрастных группах подростков производилась по t-критерию Стьюдента. В процессе исследования был использован корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты исследования. Получены достоверные отрицательные связи между индексом беспомощности и показателями конструктивных компонентов ответственности по методике Пряжеина: результативность предметная ($r = -0,281$; $p < 0,05$); эмоциональная стеничность ($r = -0,292$; $p < 0,05$); регуляторная интернальность ($r = -0,350$; $p < 0,05$), а также показателем когнитивная осведомленность ($r = -0,303$; $p < 0,05$). Они свидетельствуют о том, что рост конструктивных компонентов ответственности сопровождается снижением проявления беспомощности. Значимые положительные связи беспомощности с показателями регуляторной экстернальности ($r = 0,327$; $p < 0,05$); и трудности ($r = 0,498$; $p < 0,05$), показывают, что деструктивные компоненты ответственности положительно коррелируют с беспомощностью. Анализ интеркорреляций показателей социально-психологической адаптации и беспомощности обнаружил значимые отрицательные связи беспомощности с адаптивностью ($r = -0,346$; $p < 0,05$); с внутренним контролем ($r = -0,294$; $p < 0,05$); со сводным индексом самопринятия ($r = -0,293$; $p < 0,05$); сводным индексом эмоционального комфорта ($r = -0,287$; $p < 0,05$). Обнаружены достоверные значимые положительные связи беспомощности с дезадаптивностью ($r = 0,507$; $p < 0,01$); эмоциональным дискомфортом ($r = 0,313$; $p < 0,05$); эскапизмом ($r = 0,300$; $p < 0,05$). Найдены отрицательные связи между беспомощностью и показателями социального интеллекта. В частности, достоверно значимо отрицательно коррелирует беспомощность и «Вербальная экспрессия» ($r = -0,292$; $p < 0,05$). Выявлены достоверно значимые отрицательные связи между самооценкой и показателями методики ответственность: Динамическая аэргичность ($r = -0,289$; $p < 0,05$), эмоциональная астеничность ($r = -0,269$; $p < 0,05$), искренность ($r = -0,345$; $p < 0,05$). Анализ интеркорреляций показателей методики СПА и самооценки дал следующие результаты. Выявлены достоверные положительные связи самооценки с адаптивностью ($r = 0,264$; $p < 0,05$); эмоциональным комфортом, ($r = 0,331$; $p < 0,05$); внутренним контролем ($r = 0,384$; $p < 0,05$). Показатели эскапизма имеют отрицательную связь с самооценкой ($r = -0,294$; $p < 0,05$).

Выводы:

1. Старшеклассники в обеих группах очень хорошо знают о сложностях, связанных с принятием на себя ответственности.

2. У старшеклассников группы благополучных и уверенных в себе выявлена тенденция к преобладанию конструктивных индикаторов ответственности. У них выше способности к познанию и логическому обобщению классов поведения, т.е. они лучше понимают взаимоотношения людей в парах, и это, вероятно, позитивно влияет на их собственную успешность в общении и в учебе. Такие уверенные в себе личности склонны к интернализации ответственности, принимают ответственность на себя, это качество у них проявляется как личностная черта. Лишь показатель искренности в самохарактеристике ответственности у этой группы не



достигает уровня устойчивого проявления. Вероятно, неискренность – это обратная сторона адаптивности.

3. По всем шкалам методики СПА выявлено, что старшеклассники благополучные и уверенные в себе более адаптированы, чем беспомощные старшеклассники.

4. Беспомощные и неуверенные в себе старшеклассники не хотят брать на себя ответственность, более склонны к доминированию и эскапизму, находятся в состоянии эмоционального дискомфорта, в целом плохо ориентируются в нюансах ситуаций межличностного взаимодействия, дезадаптивны. В целом беспомощность ограничивает личность старшеклассника на всех уровнях: аффективном, когнитивном, конативном.

5. Высокая самооценка выступает в качестве важного регулятора предупреждения беспомощности в старшем подростковом возрасте.

6. Развитие личностных свойств старшеклассника - конструктивных компонентов ответственности, коммуникативной компетентности предрасполагают к успешности в общении, уверенности и снижают беспомощность в старшем подростковом возрасте.

Литература

1. Абульханова К.А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения //Психологический журнал. 1999. –Т. 20. 35. –С. 5-14.
2. Вайзер Г. А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека. /Психологический журнал, 1998, –№ 5. – С. 3-14.
3. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. Пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия»,2000. –184 с.



Шишкина И.Л.

Мотивация учебной деятельности на основе педагогического тестирования*

Главной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Среди основных условий необходимых для достижения нового качества профессионального образования можно выделить:

- отработку различных моделей интеграции среднего и высшего профессионального образования;
- оптимизацию методов обучения, включая информатизацию образования;
- углубление интеграционных и междисциплинарных программ высшего профессионального образования, базирующихся на современных высоких технологиях.

Первое из этих условий непосредственно связано с процессом вхождения России в болонский процесс, сущностью которого является использование европейской кредитно-модульной системы. Второе условие предполагает разработку современного дидактического обеспечения методической системы преподавания, базирующегося на рейтинговых системах как технологической основе формирования внутренних мотивационных факторов обучающихся. Третье условие подчеркивает необходимость проектирования учебного процесса в соответствии с требованиями теорий менеджмента качества образовательного процесса.

Актуальность исследования модульно-рейтинговой технологии мотивации учебной деятельности на основе педагогического тестирования основывается на существующих противоречиях между:

- необходимостью модульного построения учебных программ на основе содержательно значимых структурных элементов и их перегруженностью фактическим материалом, не оказывающим существенного влияния на понимание изучаемых явлений;
- современными тенденциями расширения самостоятельной работы обучающихся на основе поля педагогической поддержки и преимущественно лекционной подачей материала преподавателями в форме монолога, приводящей к механическому запоминанию и воспроизведению;
- потребностью объективной оценки учебных достижений с помощью педагогических тестов и преобладанием в образовательной практике субъективных форм диагностики.
- таким образом, развитие современных образовательных технологий можно рассматривать в двух взаимно дополняющих друг друга направлениях:

* Материалы представлены научным руководителем – зам. проректора по учебно-методической работе ЮФУ, профессором, доктором педагогических наук С.А. Сафонцевым



- расширение возможностей технических средств обучения через внедрение информационно-коммуникационного обеспечения;
- совершенствование методической системы преподавания на основе внедрения модульного структурирования учебных программ, применения проблемного метода и метода проектов, а также стандартизованных педагогических тестов.

В основе этих направлений лежит идея о том, что существуют общие закономерности процесса обучения, с помощью которых можно построить единую систему обучения, обеспечивающую стимулирование внутренних мотивационных факторов обучающихся. В качестве подобной системы обучения можно рассматривать образовательную технологию, которая, опираясь на постоянную обратную связь, гарантирует достижение поставленных целей.

Выявление взаимосвязи между процедурой педагогического тестирования и формированием внутренней мотивации обучающихся основано на классической теории измерений, которая предполагает подбор наиболее значимых критериев латентных переменных, характеризующих состояние образовательного процесса; создание критериальных показателей, в качестве которых можно рассматривать компетентностно-ориентированные тестовые задания; разработку рейтинговых систем на основе индикаторных переменных, фиксируемых с помощью интервальных оценочных шкал. Если в качестве латентной переменной выбирается компетентность обучающегося, а в качестве индикаторов рассматриваются оценки по шкале Европейской системы переноса кредитов (ECTS), то процедура педагогического тестирования способна стимулировать внутренние мотивационные факторы обучающихся.

Теория образовательной квалитметрии [1] позволяет на основе принципов инвариантности и дискретности, а также технологии стандартизации педагогических тестов оценить не только уровни учебных достижений, но и потенциальные возможности обучающихся продолжать образование. Данная личностная характеристика непосредственно связана с внутренней мотивацией индивида, помимо которой различают внешнюю мотивацию, возникающую в силу зависимости профессиональной карьеры от результатов обучения; процессуальную мотивацию, формирующуюся в процессе осознания полезности выполняемой им работы; вторичную мотивацию, связанную с рефлексией на результаты педагогических измерений и традиционных форм текущего контроля. Поскольку процедура педагогических измерений непосредственно связана с формированием вторичной мотивации, результаты тестирования можно рассматривать в качестве одного из внутренних мотивационных факторов обучающихся повышать собственную компетентность.

Обязательным элементом разработки методической системы преподавания является учебное планирование, понимаемое нами как итерационный процесс по преобразованию педагогической практики, предполагающий определенную последовательность анализа, экспертиз, соотнесения с опытом, меняющимися условиями и стандартами.



В результате сравнительного анализа известных концепций проектирования учебного процесса создана теоретическая модель, позволяющая добиться оптимизации учебного планирования в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта. Основными элементами данной модели являются:

- 1) анализ целевой и содержательной компоненты государственного образовательного стандарта с точки зрения формирования профессиональной компетентности будущего специалиста;
- 2) установление взаимосвязей между различными разделами учебной дисциплины (внутрипредметные связи), с соответствующей школьной учебной дисциплиной (преемственные связи), с другими вузовскими дисциплинами (межпредметные связи);
- 3) структурирование и синхронизация содержания учебной дисциплины в процессе разработки модулей;
- 4) осуществление итерационного цикла: разработка тематической матрицы с помощью оптимизации структуры и содержания для каждого модуля; количественный (временной) анализ содержания каждого модуля и составление матрицы временных связей для него; составление тестовых заданий по каждому модулю, разработка интегративного теста; осуществление учебного процесса по разработанному тематическому плану, проведение тестирований; математическая обработка результатов тестирования, статистический анализ качества разработанного теста, получение матрицы временной трансформации; педагогический анализ результатов тестирования, определение оптимизационных мер;
- 5) возврат к началу итерационного цикла.

На основе разработанной теоретической модели создана математическая модель межпредметного баланса, основанная на учете устойчивых временных связей тем конкретного учебного курса между собой и темами других учебных дисциплин. Статистическая обработка полученных данных осуществляется с помощью электронной таблицы в редакторе Microsoft®Excel [2].

Литература

1. Сафонцев С.А. Теория и практика образовательной квалиметрии: Монография. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2007.
2. Шишкина И.Л., Шишкин А.Б. Вопросы оптимизации содержания учебного курса и педагогического теста. //Педагогические измерения. – М.: НИИ школьных технологий. – №2. – 2005.

**Левченко А.А.**

Процедура соотнесения педагогических объектов с квалиметрическими характеристиками*

Целью современного образовательного процесса является подготовка социально адаптированного, мобильного специалиста, способного принять ответственное решение на основе методологии научного исследования и разрешить проблемную ситуацию в процессе совершения осознанного выбора из нескольких возможных вариантов развития исследуемого процесса. Ключевым обстоятельством профессиональной деятельности компетентный специалист должен подходить критически, формулируя гипотезу о результативности тех или иных действий, анализируя возможные направления развития интересующего нас процесса, выстраивая теоретическую модель, в которой учитываются возможные тактические и стратегические последствия, и только после этого с диагностических позиций оценивать эмпирические данные [1]. Педагогической и психологической основой такого подхода являются труды Абакумовой И.В., Ермакова П.Н., Рудаковой И.А., согласно которым, процесс принятия ответственного решения представляет собой мини-исследование, которое способен провести всесторонне развитый, профессионально квалифицированный человек, подготовка которого осуществлялась в условиях компетентностно-ориентированного образовательного процесса [1].

Поскольку компетентностный подход к организации образовательного процесса предполагает комплексную стандартизацию педагогических объектов, позволяющих обеспечить высокий уровень необходимых квалиметрических характеристик, существует принципиальная возможность гарантированного овладения обучающимися компетенциями, указанными в государственных образовательных стандартах. Чтобы добиться этого, Сафонцев С.А. предлагает обеспечить соотнесение различных педагогических объектов с основными квалиметрическими характеристиками процедуры стандартизации образовательной системы[4].

Суть стандартизации педагогических объектов выражается в следующих этапах, автором которых выступает С.А. Сафонцев.

1. Процедура стандартизации дидактических тестов проецируется на педагогические объекты образовательной системы с помощью теории образовательной квалиметрии.

Процедура стандартизации позволяет перенести свойства эталона на инструмент эмпирических исследований, что обеспечивает сопоставимость объекта измерений с эталоном и возможность получения численного результата в стандартных единицах.

Содержательная валидация предполагает подбор критериев, в достаточной степени отражающих сущность латентной переменной. Однако результаты педаго-

* Материалы представлены научным руководителем – зам. проректора по учебно-методической работе ЮФУ, профессором, доктором педагогических наук С.А. Сафонцевым



гических измерений зависят не только от процедуры подбора критериев, но и от корректности и изоэдренности критериальных показателей, которые используются в процессе измерений в качестве тестовых заданий.

2. Содержательная валидность образовательной системы обеспечивается в процессе формирования учебных и образовательных программ на основе экспертизы государственных образовательных стандартов.

Чтобы количественно оценить содержательную валидность образовательной системы, необходимо провести экспертизу содержательной значимости учебных элементов всех образовательных программ направлений (специальностей) подготовки силами преподавателей соответствующих дисциплин. Показателем степени соответствия рабочих программ требованиям государственных образовательных стандартов является обоснованность приоритетов, выбора преподавателями наиболее важных ключевых учебных элементов, на основе которых будут разрабатываться учебные модули и осуществляться компетентностно-ориентированное образование. Более полное описание этого образования можно найти в работе Н.Ю. Сафонцевой [3].

3. Конструктивная валидность образовательной системы обеспечивается в процессе разработки методической системы преподавания на основе учебных модулей.

Ключевой квалиметрической характеристикой в условиях ориентации образовательного процесса на многофакторную латентную переменную является конструктивная валидность. Отвечать за данную квалиметрическую характеристику образовательной системы способен объект, оперирующий критериальными показателями и позволяющий определить численные значения индикаторной переменной. Однако с точки зрения теории образовательной квалиметрии недостаточно констатировать определенную степень соответствия исследуемого объекта эталону. По мнению Абакумовой И.В., Ермакова П.Н., Рудаковой И.А. в процессе выявления критериальных показателей компетентности необходимо учитывать факторы влияния на мотивацию обучающихся, а значит – рассматривать вопросы дидактического обеспечения образовательного процесса [1].

Рассматривая конструктивные свойства дидактического обеспечения образовательного процесса, мы априори принимаем содержание изучаемого материала на уровне ранее установленной содержательной валидности. Такой подход выводит на первый план проблемное изложение программного материала в диалоговом режиме, когда разрешение предложенной ситуации становится делом большинства обучающихся, а не самого преподавателя или элитарной группы [2].

Наиболее эффективное дидактическое обеспечение образовательного процесса достигается при модульном построении учебных программ, предложенных в работах Сафонцевой Н. Ю., когда преподаватель задумывается над комплексной целью, которая может способствовать усвоению структурного элемента или объединять несколько структурных элементов учебной программы. [3].



4. Надежность образовательной системы обеспечивается комплексной репрезентацией педагогических объектов в процессе реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

При разработке дидактических тестов формируется выборочная совокупность структурных элементов учебной программы и репрезентативная выборка апробации. Чтобы убедиться в надежности функционирования образовательной системы, то есть возможности воспроизведения желаемого результата на репрезентативной выборке обучающихся, необходимо повторно применить весь комплекс педагогических объектов. При этом можно оставить без изменения учебные и образовательные программы и их модульную структуру

5. Критериальная валидность образовательной системы определяется с помощью социологических обследований результатов самореализации выпускников.

С. А. Сафонцев утверждает, что в отличие от содержательной и конструктивной валидности, а также надежности образовательной системы, критериальная валидность не является необходимой квалиметрической характеристикой процедуры стандартизации. Если принципиально невозможно обеспечить выполнение требований государственных образовательных стандартов без обеспечения содержательной валидности учебных и образовательных программ, без необходимого уровня конструктивной валидности дидактического и диагностико-квалиметрического обеспечения процесса обучения, а также без подтверждения репрезентативности всего комплекса педагогических объектов в процессе формирования компетентности обучающихся, то сопоставимость результатов обучения с будущими достижениями специалистов хотя и предполагается, но изначальным показателем эффективности стандартизации образовательной системы быть не может [4].

Соблюдение всех перечисленных принципов является необходимым и достаточным условием создания эффективной и конкурентоспособной образовательной системы, позволяющей готовить профессионально компетентных, социально адаптированных, мобильных специалистов в различных областях деятельности, которые отвечают основным требованиям рынка труда и способны продолжать обучения в течение всей жизни.

Литература

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2006.
2. Сафонцев С.А. Левченко А.А. Необходимые условия стандартизации педагогических измерителей // Информационные технологии в образовании – 2007. Сборник научных трудов участников VII научно-практической конференции-выставки 30-31 октября 2007. – Ростов н/Д.: Ростиздат, 2007. – С. 107-108.
3. Сафонцева Н.Ю. Кластерный метод проектирования педагогических объектов. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2006.
4. Сафонцев С.А. Теория и практика образовательной квалиметрии: Монография. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2007.

**Соломко А.Д.**

Развитие игровых навыков аутичных детей средствами адаптивного физического воспитания*

Аутизм, возникший у ребенка в раннем детском возрасте, называется ранним детским аутизмом (РДА). Это особая аномалия психического развития, главными проявлениями которой являются стойкие и своеобразные нарушения коммуникативного поведения, эмоциональных отношений ребенка с окружающим миром. Основным признаком РДА – это неконтактность ребенка, которая может обнаруживаться уже на первом году жизни, но особенно четко проявляется в возрасте 2-3-х лет. По данным отечественной медицинской статистики на 10 000 новорожденных рождается от 15 до 20 детей с синдромом РДА [4]. Однако по данным психолого-педагогических наблюдений частота нарушений такого рода возрастает до внушительной цифры: ими обладают 21-26 из 10 тысяч детей [2].

Игра является естественным для ребенка видом жизнедеятельности. В процессе игры формируется взаимодействие ребенка с окружающим миром, развиваются его интеллектуальные, эмоционально-волевые, нравственные качества, происходит становление его личности в целом. Игра аутичного ребенка резко отличается от игры как ведущей деятельности здорового ребенка. На несформированность игровой деятельности детей с аутизмом обращали внимание многие авторы, подчеркивая, что она в основном сводится к однообразным действиям: пересыпанию, кручению, верчению, перекалыванию предметов, постукиванию предметом о предмет, обнюхиванию и другим примитивным действиям с предметами (Л.Каннер, Л. Винг). Игра детей-аутистов часто описывается как механическая, в которой отсутствует единство и внутренняя логика. Иногда игра сопровождается невнятной аутистической речью, не объединенной с игрой единым смысловым содержанием. По мнению ряда исследователей, игра аутичных детей обычно продиктована скорее привлекательностью объектов и их сенсорными свойствами [3]. Таким образом, поиск методологических основ и инструментальных методов формирования игровых навыков аутичного ребенка является одной из актуальных психолого-педагогических проблем.

В качестве гипотезы проводимого нами исследования выступило предположение о том, что средства адаптивного физического воспитания образуют группу методов психолого-педагогического воздействия, направленного на формирование игровых навыков ребенка с синдромом РДА.

Объектом исследования, проведенного в период с 1 октября 2006 по 1 мая 2007, выступили аутичные дети в возрасте от 4 до 7 лет, посещающие в Муниципальном образовательном учреждении «Начальная школа – детский сад № 214

* Материалы представлены научным руководителем – профессором кафедры психологии Кубанского гос. университета физической культуры, спорта и туризма, доктором психологических наук Б.А. Ясько



компенсирующего вида» г. Краснодара группу кратковременного пребывания. Выборка испытуемых составила 10 человек (2 девочки и 8 мальчиков), организационно объединенных в две коррекционно-образовательные группы (по пять человек в каждой).

Методы исследования: стандартизированное наблюдение (включенное и невключенное), формирующий эксперимент, а также методы математико-статистической обработки.

В процедуру наблюдения был введен контрольный список игровых навыков, содержащий следующие категории исследуемых параметров: базовые навыки (А), навыки для игры в одиночестве (Б) и навыки для игр, с другими участниками (В). Для оценки уровня развития игровых навыков введены следующие критерии оценки: «не делает» - 1 балл; «делает, когда ему оказывают существенную помощь» - 2 балла; «делает, когда ему оказывают некоторую помощь» - 3 балла; «делает сам» - 4 балла.

По итогам предварительной диагностики была составлена программа «Будем здоровы», направленная на развитие игровых навыков аутичного ребенка средствами адаптивного физического воспитания (АФВ). АФВ способствует развитию двигательных навыков ребенка, развитию интереса к различным видам двигательной активности, снятию психоэмоционального напряжения, саморегуляции поведения, развитию целостной и гармонично развивающейся личности ребенка-аутиста. Все занятия по АФВ проводились с учетом физической подготовленности, возраста и соматического состояния каждого ребенка [1]. В состав программы включены: игровые упражнения с предметами и без них; подвижные игры, утренняя гимнастика, психогимнастика, оздоровительные игры, игры малой, средней и большой активности, психотерапевтические прогулки, а также игры и упражнения для снятия психофизического тонуса во время игровой и учебной деятельности, физкультминутки упражнения на расслабление и др. Работа по данной программе осуществлялась совместно с узкими специалистами (дефектолог, логопед, психолог, воспитатели, музыкальный руководитель и инструктор по физическому воспитанию). Занятия проводились 4 раза в неделю, длительностью по 15-25 минут. Итоговое измерение игровых навыков было проведено в мае 2007 года.

Анализ результатов формирующего эксперимента обнаружил выраженную положительную динамику у всех детей, включенных в формирующий эксперимент (уровни достоверности указаны по данным сравнения диагностических параметров предварительного и итогового срезов). По игровым навыкам категории «А» (базовые игровые навыки) имеет место положительная динамика по 5-ти параметрам из 14-ти: выполняет инструкции «дай игрушку» или «возьми игрушку» ($p < 0,05$); переносит игрушки с места на место по просьбе педагога ($p < 0,05$); выстраивает в ряд игрушки на столе или на полу, выполняя инструкцию педагога, ($p < 0,05$); имитирует жесты ($p < 0,05$).

Наиболее выраженная динамика наблюдается по большинству игровых навыков категории «Б» (навыки для игр в одиночестве): надевает кольца на стержень ($p < 0,05$);



строит башню из трех кубиков ($p < 0,01$); строит башню из шести кубиков ($p < 0,05$); опускает бусинки в емкость ($p < 0,01$); нанизывает бусинки на нить ($p < 0,05$); режет ножницами и приклеивает картинки ($p < 0,05$); рисует мелком на бумаге каракули ($p < 0,01$); раскрашивает картинки в книжке раскраске, в основном не выходя за линии ($p < 0,05$); **собирает простые головоломки, состоящие из отдельных картинок** ($p < 0,01$); собирает головоломки, состоящие из 4-6 элементов одной картинки ($p < 0,01$); справляется с играми на подбор карточек по цвету и форме (типа «ЛОТО») ($p < 0,05$); играет в лото на подбор предметных картинок ($p < 0,05$). Положительная динамика отсутствует по двум навыкам: собирает головоломки, состоящие из 7-15 элементов одной картинки и более чем из 18 элементов одной картинки.

В игровых навыках группы «В» (игры другими участниками) дети со значительно более выраженным успехом выполняли 5 из 20-ти действий: бросает мешочек с песком ($p < 0,01$); бросает и ловит средних размеров мяч, если дистанция между игроками составляет примерно 90 сантиметров ($p < 0,01$); **бросает и ловит маленький мяч**, если дистанция между игроками составляет примерно 90 сантиметров ($p < 0,01$); ударяет по мячу ногой, как в футболе ($p < 0,01$); сбивает битой мяч с метки в бейсболе ($p < 0,01$).

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента прошла практическое испытание методика развивающего психолого-педагогического воздействия на аутичного ребенка средствами адаптивной физической культуры. Сформированные игровые навыки рассматриваются нами как основа для дальнейшего когнитивного и личностного развития ребенка с синдромом РДА, постепенного перехода к функции игры как ведущей деятельности.

Литература

1. Бабенкова Е.А. Как помочь детям стать здоровыми: методическое пособие. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2003.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Ульянова Р.К., Морозова Т.И. Дети с нарушениями общения. – М.: Просвещение, 1989.
3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2001.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., М.М.Либлинг, Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. – М.: Теревинф, 2005.

**Капц И. В.**

Внедрение в систему среднего профессионального образования компетентностного подхода*

Улучшение качества образования – одна из наиболее острых проблем не только России, но и всего мирового сообщества. Для её решения требуется модернизация содержания образования, пересмотр технологий образовательного процесса, пересмотр конечной цели образования. «Стратегия модернизации содержания образования» и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010года» подчеркивают, что современное образование должно соотноситься с формированием и развитием ключевых компетенций как основы профессиональной мобильности [1].

Важнейшей составляющей системы российского образования является среднее профессионально-техническое образование, оно дает человеку возможность самоопределиваться в профессиональной сфере, а так же умение проектировать свою учебу для достижения востребованных жизнью компетенций.

Одной из наиболее актуальных, малоисследованных педагогических проблем является проблема внедрения компетентностного подхода в процессе обучения специалистов среднего профессионального образования (СПО): целеполагание, отбор содержания образования, выбор методов, средств и организационных форм проектно-учебной деятельности, их влияние на формирование личностных качеств, социальное становление.

Формирование профессиональных компетенций направленно на реализацию единства научной и практической подготовки выпускников средних профессиональных учебных заведений, что должно способствовать их социальной и профессиональной адаптации в условиях быстро меняющегося окружения.

После присоединения России в 2003 г. к Болонскому процессу изменился подход к структуре и содержанию образования, так как основная идея вышеупомянутого проекта заключается во взаимном сближении структур профессионального образования европейских стран, в выработке единого подхода к оценке «качества» образовательных программ учебных заведений, а так же признания их дипломов.

Наиболее распространенная, действующая в нашей стране в настоящее время образовательная модель нацелена на усвоение субъектом обучения информации в виде теоретических компетенций и практических умений, овладение которыми позволит быть профессионально успешным на протяжении всей жизни. Современный рынок труда предъявляет высокие требования не только к знаниям, умениям и навыкам, но и к компетентности работника. Эта тенденция особенно явно проявляется в тех областях профессиональной деятельности, где требуется постоянный учет изменений во внешней и внутренней среде.

* Материалы представлены научным руководителем – зав.кафедрой математики Таганрогского пед. института, профессором, доктором педагогических наук А.В. Тихоненко



Основной идеей компетентностного подхода является формирование содержания образования в зависимости от предъявляемых требований общества, то есть от «ожидаемого результата». В содержание ключевых компетенций входят не только знания, но и готовность применять знания в различных производственных ситуациях, то есть использование так называемых «профессиональных компетенций».

Консолидированного мнения о сущностных характеристиках и объеме понятия «профессиональные компетенции» ещё не сложилось. Происходит путаница в терминологии, не разграничены объёмы понятий «ключевые навыки», «ключевые квалификации», «базовые навыки», «ключевые компетенции». В их дефинициях авторы в качестве сущностных выбирают те их характеристики, которые, по тем или иным причинам, считают наиболее важными. Одни авторы к компетентности относят – широкую общеобразовательную, политехническую и метакультурную осведомленность, другие – обозначают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий – компетенций, третьи – характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников, называя их профессиональными компетенциями. Попытаемся внести ясность в некоторые из этих вопросов в рамках нашего исследования.

Компетентностный подход в сфере образования – явление сравнительно новое для отечественной педагогики. Его развитие связано с модернизацией российского образования и вхождения в мировую систему, что принципиально меняет цели образования.

Ранее цели образования определялись необходимостью формирования знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть выпускник. Сегодня обществу нужны специалисты нового типа, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними личные, общественные и профессиональные проблемы. Возникает противоречие между существующим содержанием обучения в учреждениях среднего профессионального образования и требованиями, предъявляемыми жизнью к подготовленному специалисту в практической деятельности. Решение поставленной проблемы зависит не только от полученных знаний, умений, навыков, но и дополнительных качеств личности, для обозначения которых широко употребляются понятия «компетенция» и «компетентность».

Введение этих понятий в педагогическую практику требует изменения содержания и методов образования, уточнения видов деятельности, которыми должны овладеть учащиеся к окончанию образования при изучении отдельных предметов.

Компетентностный подход постепенно переориентирует образовательную парадигму с преимущественной трансляцией знаний, формирования навыков на условия овладения комплексом компетенций, создающих потенциал выпускника для выживания и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного рыночно-экономического, информационно-коммуникационного насыщенного пространства.



Устаревшее и перегруженное информацией содержание учебных предметов в настоящее время не обеспечивает будущим специалистам среднего звена готовность к трудовой деятельности. Многие выпускники не могут найти себе работу, определиться в современной экономической жизни. Поэтому страна должна разрешить свои назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономии на образовании, а на основе его развития. Модернизация среднего профессионального образования – это политическая и общенациональная задача, а формирование и развитие профессиональных компетенций является целью системы образования на современном этапе.

В этой связи необходимо отметить, что внедрение в систему формирования профессиональных компетенций специалистов среднего профессионального образования, ориентировано на удовлетворение: адекватных требований общества и производства в области подготовки специалиста соответствующего достаточно высокому уровню квалификации по профессиям, востребованным на рынке труда; требований потребителей образовательных услуг, обеспечивающих конкурентоспособность рынка труда; запросов образовательных учреждений по реализации потенциальных возможностей, связанных с повышением качества образования, удовлетворяющих социуму.

Это значит, что важнейшими критериями формирования профессиональных компетенций специалистов среднего профессионального образования является:

- соответствие содержания образования социальным и экономическим переменам общества;
- его соотношение с требованиями к информационной культуре личности; изменяющаяся парадигма образования;
- социальный заказ общества на подготовку конкурентоспособного специалиста;
- уровень развития педагогической науки.

Литература

1. Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года [Текст] // Бюллетень Минобразования России. – 2002. – № 2.



Гизитдинова А.А.

Гендерные синхронические функциональные межуровневые структуры интегральной индивидуальности студентов сельскохозяйственно-промышленного вуза*

За последние десятилетия в отечественной психологии всё чаще стали осуществляться системные методологические, теоретические, эмпирические и экспериментальные исследования, посвящённые изучению не отдельных составляющих индивидуальности человека, но индивидуальности человека как целостной системы. При этом в методологическом плане исследователи опираются на разные варианты системного подхода (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, Б.Ф. Ломов, В.М. Русалов, В.В. Белоус, А.И. Щебетенко и др.).

Тем не менее, несмотря на актуальность подобного рода работ, следует констатировать, что, в силу сложности предмета исследований, их ещё явно недостаточно. Отсюда и *проблема* предлагаемого исследования, которую можно сформулировать в виде вопроса: влияют ли особенности гендерных синхронических функциональных межуровневых структур интегральной индивидуальности студентов (поняты по А.И. Щебетенко, 2001) [2] на формирование их готовности к будущей профессиональной деятельности? *Цель исследования*: выявить особенности развития гендерных синхронических функциональных межуровневых структур интегральной индивидуальности студентов агрохимического факультета в условиях их профессиональной подготовки на первом и втором курсах обучения в сельскохозяйственном вузе. *Задача исследования*: на женской и мужской выборках, установить особенности развития синхронических функциональных межуровневых структур их интегральной индивидуальности. *Гипотеза исследования*: успешность учебно-профессиональной деятельности студентов агрохимического факультета в первые два года обучения в вузе существенно и специфичным образом обусловлена гендерными синхроническими функциональными межуровневыми структурами их интегральной индивидуальности. Иначе: «мужские» синхронические функциональные межуровневые структуры и такие же «женские» межуровневые структуры интегральной индивидуальности студентов должны иметь существенные различия по своему составу. Эти различия являются существенным условием формирования их готовности к будущей профессиональной деятельности в агропромышленном комплексе (*внутренние условия деятельности человека*).

Исследование проводилось в феврале–марте 2005 года (фондовый диагностический срез; 2-й семестр обучения) и феврале–марте 2006 года (итоговый диагностический срез; 4-й семестр обучения). Испытуемые – студенты агрохимического факультета Пермской государственной сельскохозяйственной академии имени

* Материалы представлены научным руководителем – профессором кафедры психологии и педагогики Пермского гос. института искусства и культуры, доктором психологических наук А.И. Щебетенко



академика Д.Н. Прянишникова в количестве 100 человек. Возраст: от 17 до 20 лет в начале исследования и от 18 до 21 при его завершении. Из них: юношей – 50, девушек – 50.

В работу были включены следующие свойства разных уровней интегральной индивидуальности: сила процесса возбуждения, чувствительность нервной системы, сила процесса торможения, неуравновешенность нервных процессов, (по опроснику структуры нейродинамического уровня интегральной индивидуальности А.И. Щебетенко) [3] – уровень свойств нейродинамики; сензитивность, эмоциональная возбудимость, тревожность, активность, реактивность, соотношение реактивности и активности, резистентность, психодинамическая общительность, ригидность, (по опроснику структуры психодинамического уровня интегральной индивидуальности А.И. Щебетенко) [3] – уровень свойств психодинамики; отношение к учебе – оценка, отношение к учебе – время, отношение к учебе – сила (по методике семантического дифференциала Ч. Осгуда) [4]; ассертивность (по опроснику Левинсона «Ассертивен ли я?») [1] - уровень свойств личности интегральной индивидуальности. Показателями успешности учебно-профессиональной деятельности студентов служили среднеарифметические оценки (с точностью до сотой), полученные испытуемым на семестровых экзаменах: отдельно – по профессионально-ориентированным и отдельно – по общеобразовательным дисциплинам. Для *статистической обработки* исходных данных применялся факторный анализ (метод главных компонент с «варимакс-вращением»).

Оказалось, что в фоновом диагностическом срезе показатели успешности учёбы (как в мужской, так и женской выборках) вошли со значимыми факторными весами лишь в один и тот же значимый фактор (без показателей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности). Он может быть истолкован как фактор «успешности учебно-профессиональной деятельности, не испытывающий влияния индивидуальности студентов». Тем самым, первый установленный нами факт заключается в том, что успешность учебы (2-й семестр обучения) как у юношей, так и у девушек не зависит ни от свойств нейродинамического, ни от свойств психодинамического, ни от свойств личностного уровней их интегральной индивидуальности.

В итоговом диагностическом срезе (4-й семестр обучения) обнаружено, что у юношей показатели успешности учёбы образовали один и тот же значимый фактор, куда одновременно вошёл со значимым факторным весом и показатель одного из свойств личностного уровня – отношение к учёбе (по методике «Семантический дифференциал» – «время»). Данный фактор можно обозначить как фактор «успешности учебно-профессиональной деятельности, обусловленный личностным уровнем интегральной индивидуальности». Легко видеть, что второй полученный нами факт свидетельствует о том, что успешность учебно-профессиональной деятельности юношей в 4-м семестре их обучения в вузе в большей степени зависит не от их генотипа, а – фенотипа.

В женской выборке показатели успешности учебно-профессиональной деятельности в 4-м семестре обучения также образовали один и тот же значимый фактор,



но уже с другим показателем уровня свойств личности – ассертивности. Данный фактор можно обозначить как «успешность учебно-профессиональной деятельности, обусловленный свойствами личностного уровня», но уже – иными свойствами личности, сравнительно с мужской выборкой. Следовательно, несмотря на то, что успешность учебно-профессиональной деятельности и юношей и девушек в 4-м семестре обучения находится под доминирующим влиянием свойств личностного уровня интегральной индивидуальности, сравнительно со свойствами других её иерархических уровней, тем не менее, гендерные такие межуровневые структуры интегральной индивидуальности студентов имеют существенные различия. Как можно объяснить полученные результаты?

Анализ литературных данных показывает, что их объяснение может крыться в специфике требований учебно-профессиональной деятельности к активной адаптации межуровневых синхронических функциональных структур интегральной индивидуальности студентов, находящихся в специфических условиях обучения и образования (в зависимости от профилей разных вузов и факультетов). Таким образом, установлено, что показатели успешности учебно-профессиональной деятельности и юношей и девушек агрохимического факультета во 2-м семестре обучения не имеют статистически значимых связей с показателями свойств разных иерархических уровней их интегральной индивидуальности. Одновременно выявлено, что в 4-м семестре обучения такие, различающиеся по гендерному основанию, статистические связи, обнаружены. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что гендерные функциональные межуровневые структура интегральной индивидуальности являются существенным фактором становления будущих профессионалов – работников агропромышленного комплекса (внутренние условия деятельности человека).

Литература

1. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. – СПб; 1994. – С. 161–163.
2. Щебетенко А.И. Развитие межуровневых структур интегральной индивидуальности студентов: Дис. ... д-ра психолог. наук. – Пятигорск, 2001. – 371 с.
3. Щебетенко А.И. Межуровневые структуры интегральной индивидуальности. – Москва: Смысл, 2007. – 240 с.



Щербакова Л.В.

Влияние статуса одариваемого на выбор подарка женщинами-руководителями

Понятие «подарок» появилось, когда человек еще только учился быть человеком. Выстраивая отношения с себе подобными, он открывал смысл доброты, радушия, испытывал признательность за чужую заботу и отзывчивость. Способом выразить эти чувства становился подарок. В русском языке у этого слова есть еще и брат-близнец: «гостинец», от слова «гость». Это значит, что по обычаю человек входил в дом с подарком, и его готовы были в этом доме отдарить.

Обзор исследований в области психологии показал, что процесс дарения практически не изучен, более того, такое явление, как подарок еще не стало предметом различных социально-психологических работ. Вместе с тем необходимо отметить, что процесс дарения сопровождается различными аспекты жизнедеятельности человека, что уже на уровне обыденного поведения становится понятной существенная роль подарка в разнообразных ситуациях взаимодействия.

Особенностью изучения подарка с точки зрения антропологии, истории, культурологии является то, что изучается не столько сам подарок, сколько процесс дарения (Ю.Лотман, Б.Малиновский, М.Мосс, Тахо-Годи, М.Энафф и др.). В.Ильин считает, что интерес к подарку как к предмету исследования впервые возник именно в рамках традиционной антропологии [1]. Основы изучения этого феномена были заложены Марселем Моссом. В основополагающей работе об исследовании процесса дарения «Эссе о даре» М.Мосс изложил основные принципы этого процесса [3]. Как пишет М.Мосс, основой древнейшего обычая обмена подарками является принцип «взаимности». По его мнению, делать подарки, принимать подарки, делать ответные дары – это в равной степени важные обязанности, которые должны неукоснительно выполняться. Вручение подарка имеет целью породить дружеские чувства. Подарок – вещь, которая должна доставить удовольствие получателю. С одной стороны, обмен подарками – дело добровольное, но, с другой стороны эта добровольность достаточно условна. Отказ от обычаев дарения и ответного дарения эквивалентен объявлению войны, отказу от союза.

Мы рассматриваем подарок как средство, сопровождающее различные ситуации взаимодействия между людьми. Проанализировав исследования, посвященные изучению подарка и процессу дарения, мы можем дать следующее определение подарку с точки зрения социальной психологии. Подарок – это средство социальной коммуникации, направленной на установление желаемого типа отношений и удовлетворения социальных потребностей в определенной системе статусно-ролевого взаимодействия. Для того, чтобы подарок выполнял роль «радостного события», он должен преподноситься по собственной воле дарителя; удовлетворять потребностям получателя, соответствовать его самооценкам, уровню притязаний, статусу и роли; быть знаком, символом бескорыстия.



Изучая подарок с точки зрения гендерной идентичности личности, можно сказать следующее: традиционное восприятие «женского» и «мужского» влияет на выбор подарка и отношение к подарку. Определенные вещи принято дарить только женщинам, и наоборот. Женщинам чаще дарят подарки, чем мужчинам. Как считает Г.Карпова, это связано с подсознательным стереотипом, который своими корнями уходит в далекое прошлое: мужчина – добытчик и воин, он сам возьмет то, что ему нужно, и, если захочет, поделится этим с женщиной [2].

С другой стороны, мужчины и женщины по-разному подходят и к проблеме выбора подарка. По данным американского исследования (Carlson, 1982), женщины дарят намного больше подарков, чем мужчины, зато подарки мужчин – более дорогие.

Получая подарок, мужчины и женщины также ведут себя по-разному. Стереотипы, характеризующие настоящего мужчину, предполагают, что он не должен говорить о своих эмоциях и переживаниях, поэтому мужчины более равнодушно относятся к самому подарку, – для них более важен процесс дарения. Женщины же очень сильно переживают по поводу подарка и открыто высказывают свои эмоции.

В нашей работе подарок рассматривается в рамках системы отношений между людьми. Классическое определение отношений личности дал В.Н. Мясищев: отношения – целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами объективной действительности, включающая три взаимосвязанных компонента: отношения человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира [4].

Данные представления легли в основу нашего исследования, цель которого заключалась в изучении социально-психологических характеристик подарка в системе деловых отношений (руководители и подчиненные).

В исследовании приняли участие 112 женщин в возрасте от 30 до 50 лет, из них 47 руководителей и 65 подчиненных. С помощью разработанной нами анкеты изучались такие параметры, как: значимость подарка для одаривающего (степень значимости подарков, которые дарят, значение подарка, что он символизирует); виды подарков; гендерная направленность подарка; цели, с которыми дарят подарки; социально-психологические мотивы процесса дарения.

В результате проведенного исследования на основе таких критериев, как значимость подарка для одаривающего, цели, с которыми дарят подарки, социально-психологические мотивы процесса дарения, все респонденты были разделены на три группы. В первую группу вошли те, которые подарок и процесс дарения используют с целью изменения отношения к самому себе. Во вторую группу вошли те, которые подарок и процесс дарения используют с целью изменения отношения к другому. В третью группу вошли те, которые подарок и процесс дарения используют с целью изменения отношения к самой ситуации дарения.

В первую группу вошли как руководители, так и подчиненные, но количество руководителей значительно больше, чем подчиненных. Руководители, вошедшие в эту группу, используют подарок для того, чтобы понравиться себе, поддержать



репутацию, имидж, продемонстрировать свое отличие от других. Во второй и третьей группе подчиненных значимо больше, чем руководителей, Они используют подарок для того, чтобы понравиться другому, привлечь и удержать внимание окружающих, быть адекватным ситуации дарения.

Перейдем к рассмотрению гендерной направленности подарка. Основными мотивами у женщин-руководителей во время преподнесения подарка мужчинам являются получение социального одобрения (мужчине-начальнику), привлечение и удержание внимания (мужчине-коллеге) и поддержание, сохранение или увеличение влияния, власти (мужчине-подчиненному). В то же время женщины-руководители дарят подарки женщинам независимо от их статуса. Они дарят подарки для того, чтобы доставить удовольствие одариваемому.

Основными мотивами при дарении подарков у женщин-подчиненных являются проявить уважение, получить социальное одобрение (начальникам – мужчине и женщине) и чувствовать себя адекватным ситуации, доставить удовольствие одариваемому (коллегам – мужчине и женщине).

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Подарок служит для изменения отношений к самому себе, к другому и к ситуации дарения в целом.
2. Мотивы дарения у женщин-руководителей зависят от пола одариваемого, а у женщин-подчиненных – от статуса одариваемого.

Литература

1. Ильин В. Подарок как социальный феномен. www.acapod.ru
2. Карпова Г. Гендерные аспекты феномена подарка. www.socnet.narod.ru
3. Мосс Марсель Эссе о даре. – СПб: Евразия, 2000.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений. – Москва-Воронеж, 1995.



Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электр. виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисуночных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

В рубрику «Молодые ученые» принимаются статьи аспирантов объемом 4-6 страниц без оплаты.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, телефон, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском (после допуска статьи к печати).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,
Редакция журнала «Российский психологический журнал».
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05
E-mail: E-mail: rpj@psyf.rsu.ru



Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2008

ТОМ 5 № 2

Сдано в набор 26.11.08. Подписано в печать 30.11.08.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л.– 12,09. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 113/08.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru