

ВЕСТНИК

МГГУ им. М.А.Шолохова

Sholokhov Moscow State University
for the Humanities



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва
2011

УДК 37.013.77
ISSN 1992-6391

2.2011

Издается с 2001 г.

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Московский
государственный
гуманитарный
университет
им. М.А. Шолохова

**ПИ № ФС 77–19007
от 15.12.2004 г.**

Адрес редакции:

109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18

Интернет-адрес:

www.mgoru.ru

Подписной индекс

36734

в основном каталоге
Роспечати

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. Шолохова**

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Редакционная коллегия

А.С. Огнев – *гл. редактор*,
А.Ф. Ануфриев – *зам. гл. редактора (психология)*,
А.В. Антонова – *зам. гл. редактора (педагогика)*,
С.П. Елшанский – *отв. секретарь*,
А.А. Вербицкий, Г.П. Скамницкая,
Т.С. Комарова, Э.И. Сокольникова,
Т.А. Ратанова

Журнал входит в Перечень ведущих
рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала: www.mgoru.ru

Содержание

К ЮБИЛЕЮ ТАМАРЫ СЕМЕНОВНЫ КОМАРОВОЙ 5

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Гетманская Е.В.

Преимственность литературного образования:
период научной и государственной регламентации 7

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

Коуров А.В.

Управление саморазвитием студентов 19

Май Т.Н., Попович А.Э.

Основы формирования готовности старших школьников
к выбору профессии 26

Пашина С.А., Путилина Н.В.

Система педагогического формирования индивидуальной
экологической культуры школьника 33

Чухлеб Л.В.

Билингвальное образование в России и других странах 37

Янбухтин Т.А.

К проблеме формирования здорового образа жизни подростков
и включенности их в досуговую спортивно-оздоровительную
деятельность в условиях мегаполиса. 43

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Волкова Е.В.

Особенности памяти студентов и школьников с разным уровнем
специальных химических способностей 51

Попович А.Э.

Организация профессиональной диагностики старшеклассников
в процессе предпрофильной подготовки. 64

Сычева Е.С., Ратанова Т.А.

Когнитивная дифференцированность и интеллектуальные
особенности студентов дефектологического факультета 71

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Антонова Н.В., Белоусова В.В.

Самоопределение как механизм развития идентичности. 79

<i>Атемасов А.В.</i> Значение сексуальной культуры и причины ее недооценки	93
<i>Лаврова Н.А.</i> Психологические особенности принятия решений: влияние контекста	99
ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Ануфриев А.Ф., Рыжкова А.Н.</i> Типичные ошибки психолога-диагноста.	105
<i>Камалетдинова З.Ф.</i> Новая позитивная психология и психологическое консультирование подростка (анализ случая из практики)	111
НАШИ АВТОРЫ.	117
CONTENTS	119
ПАМЯТКА АВТОРУ	124

О наставнике, коллеге, создателе научной школы

Это поздравление хочется начать со слов академика В.В. Вернадского: «Мыслящий и работающий человек есть мера всему. Он есть огромное планетное явление». Эти слова великого ученого в полной мере характеризуют жизненный путь и научное творчество заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора педагогических наук, профессора Тамары Семеновны Комаровой.

Сегодня, когда смотришь на эту хрупкую, энергичную женщину с проседью в волосах, трудно представить, что перед тобой один из представителей поколения «детей войны», лишенных детства в годы военного лихолетья. Она, несмотря ни на какие трудности, всегда стремилась взрастить людей нравственно здоровых, оптимистически настроенных, истинных патриотов своей Родины.

После окончания института с 1955 г. работала преподавателем Иркутского педагогического училища, воспитателем детского сада, методистом городского дошкольного методического кабинета Мосгороно, проявляя при этом склонность к научной работе. В 1961 г. поступила в аспирантуру НИИ дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР и прошла в этом научном учреждении путь от аспиранта до заместителя директора по научной работе.

В 1965 г. защитила кандидатскую диссертацию, а в 1980 г. – стала доктором педагогических наук. С тех пор Тамара Семеновна отдает все силы подготовке научных кадров. Под ее руководством получили ученые степени более 80 человек. Ее ученики работают в России, странах СНГ, в Болгарии, Вьетнаме.

Свои научные взгляды Т.С. Комарова изложила в более 280 опубликованных работах, посвященных художественно-эстетическому образованию дошкольников, истории педагогики, организации и управлению в системе дошкольного образования; под ее руководством разработаны образовательные программы для пединститутов.

Тамара Семеновна работает в двух диссертационных советах по защите докторских диссертаций, являясь в одном – председателем, а в другом – заместителем председателя.

Огромным количеством правительственных и ведомственных наград отмечен труд ученого и педагога, среди них: значки «Отличник народного просвещения РСФСР», «Отличник просвещения СССР», медаль К.Д. Ушинского, медаль ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени.

На днях у Тамары Семеновны юбилей. Коллектив кафедры эстетического воспитания Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова поздравляет ее с юбилеем. От всей души и чистого сердца желаем нашему наставнику здоровья, здоровья и еще раз здоровья, научного долголетия, новых творческих идей, талантливых учеников.

Поздравление от преподавателей кафедры дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета

XX век был временем, сформировавшим новую область науки – дошкольную педагогику, преданным служителем которой является Тамара Семеновна Комарова. История педагогики и художественно-эстетическое образование дошкольников являются научными дорогами, по которым успешно идет она. Сделанный в ранней юности научно-педагогический выбор обеспечил ей научную высоту, личностную красоту и открыл большую научную школу последователей.

Тамара Семеновна обогатила теорию развития детского художественного творчества: ввела современные понятия «изобразительная деятельность как отражение общественно-исторического опыта поколений», «художественное творчество детей как процесс и результат деятельности, имеющей субъективный характер», «художественно-эстетическая среда ДОУ», «методы руководства изобразительной деятельностью», «компоненты художественной культуры ребенка».

Однако ученый – не только генератор идей о путях решения той или иной проблемы, но, прежде всего, это личность, ее качества, позволившие человеку достичь научных высот, утвердить идеи в дошкольной педагогике и широкой практике. Увлеченность и трудолюбие Т.С. Комаровой могут служить примером для молодых, вступающих на тернистый путь науки.

Поздравляя с юбилеем Т.С. Комарову, желаем, чтобы данная жизненная веха стала временем рождения новых идей, изменяющих педагогическую науку и отношение к ней российского общества!

Желаем Вам здоровья, творческого вдохновения, долголетнего служения дошкольному Детству!

*С уважением и любовью, признательностью и благодарностью
Ваши единомышленники и соратники по дошкольному братству
Раиса Михайловна Чумичева, д-р пед. наук, проф.,
Ирина Эдуардовна Куликовская, д-р пед. наук, проф. и другие.*

Е.В. Гетманская

Преемственность литературного образования: период научной и государственной регламентации

Преемственность литературного образования от школы к вузу как научная проблема имеет несколько исторических периодов своего развития. Статья раскрывает ее состояние на протяжении XIX в., когда взаимосвязи гимназического и университетского литературного образования приобретают научную и государственную регламентацию.

Ключевые слова: уставы гимназий и университетов, историко-литературный курс, бифуркация, двойная адресация учебников.

Проблема преемственности преподавания литературы от школы к вузу в истории отечественного образования очерчена несколькими историческими периодами. До XIX в. содержательные взаимосвязи «начальной» и «повышенной» ступеней литературного образования не имели четких структурных взаимосвязей, тяготея, скорее, к области самостоятельных познавательных устремлений человека и не являясь образовательной задачей государства. С начала XIX в. преемственность литературного образования становится предметом научной и государственной регламентации, входя в содержание педагогических исследований и государственных актов. Современный научный интерес к теме вызван очевидными аналогиями в реформировании среднего и высшего образования тогда и теперь.

XIX в. в истории всего российского образования можно назвать веком «цветущей сложности», когда одновременно с процессом

институционализации школы и вуза формировались дидактика и методика средней и высшей школы. Преемственность литературного образования от школы к вузу в этот период стала одной из главных проблем отечественной школы, т.к. вместе с институционализацией происходило *бурное развитие отечественной литературы и становление самого предмета «русская словесность»*. Русская литература в продолжение XIX в. становится фактором национальной самоидентификации русского человека, намного перекрывая свое значение как учебной дисциплины той или иной ступени образования.

В начале века российское литературное образование, строго следовавшее до этого европейской парадигме, начинает обретать национальное «самостояние». Основания его преемственности связаны с созданием учебных книг по теории и истории словесности, позднее – со становлением курса истории отечественной литературы в университетах и гимназиях и последовательной государственной регламентацией всей системы образования, от приходского училища до университета. В 1802 г. с образованием Министерства народного просвещения все разнообразные типы учебных заведений складываются в одну систему просвещения, главным звеном которой являются университеты, выполняющие не только образовательные, но и административные функции для учебных заведений низшего типа. Если по уставу Московского университета 1755 г. словесность, еще не ставшая самостоятельной учебной дисциплиной, была весьма скромной частью учебного курса на философском факультете, то спустя полвека, с 1804 г., в российских университетах учреждаются факультеты словесных наук, с кафедрой «красноречия, стихотворства и языка русского».

Словесность как учебная дисциплина и дефиниция в русской действительности начала XIX в. находит отражение, прежде всего, в создаваемых национальных учебниках, написанных на русском языке. В первом ряду таких учебников стоят «Введение в круг словесности» И.С. Рижского (1806), «Основания российской словесности: В 2-х ч.» А.С. Никольского (1807), «Краткое руководство к российской словесности» И.М. Борна (1808). Начиная с учебника А.С. Никольского, в книгах по словесности прослеживается *характерная безадресность учебных изданий*, или точнее, их двойная адресация, т.к. они использовались и в гимназиях, и в университетах.

Первым теоретиком, предложившим российскому обществу дидактические основания преемственности образования, был Н.И. Пирогов. В гимназическом курсе, по мнению Н.И. Пирогова, нельзя еще, подобно университетскому, разделять предметы на главные и второстепенные.

Выступая против чрезмерной специализации знаний и на уровне высшей школы, ученый отрицал излишнюю утилитарность социального заказа на школьное и университетское образование, не предусматривающего отдаленную целесообразность получаемых знаний: «Общество является потребителем, а школа фабрикой, приготавливающей товар для потребления. Запрос есть, стоит только удовлетворить ему и обе стороны довольны. Современное всегда ближе сердцу и доступнее мысли, чем далекое будущее. Для чего вдумываться, что будет через 25 или 30 лет, когда новое поколение начнет заменять старое?» [8, с. 176]. В концепции учебного гуманитария составляющая высшего образования является ядром любого образования; без базиса гуманитарных наук (*studio humaniora*), по мысли Н.И. Пирогова, односторонний специалист будет «грубым эмпириком или уличным шарлатаном».

Отметим, что по Университетскому уставу 1835 г. словесное отделение входило в состав философского факультета, что свидетельствовало, в свою очередь, об образовательных предпочтениях общества, не разделявшего широкое гуманитарное образование на предметно-специфические области. Подобная направленность была свойственна и гимназической модели: значительное место в программах преподавания (до 36% учебного времени) занимала национальная общекультурная подготовка – изучение Закона Божия, русской словесности, российской истории в изложении Н.М. Карамзина и географии со статистикой [4, с. 127].

Уже в первой четверти XIX в. план образовательной реформы отражал заинтересованность общества в создании контролируемой общегосударственной системы образования: программа каждой образовательной ступени реформировалась так, чтобы она давала законченное образование; школе был придан воспитательный характер: «обязанности всех вообще учителей определяются их важным назначением: образовать умы и сердца вверяемых им юношей». Разработка устава гимназий (1828 г.) протекала в острой полемике по вопросу о характере гимназического образования. Одну из ключевых позиций в спорах оппонентов занимала *проблема преподавания русского языка и литературы*. Первая группа оппонентов сводила задачу подготовки в университет, главным образом, к изучению словесности и древних языков; сторонники законченности гимназического курса призывали сменить модель изучения «словесность + древние языки» на модель «русский язык + литература + новые иностранные языки».

С окончательным утверждением курса истории русской словесности как отдельной дисциплины в учебных заведениях современные исследователи (В.Ф. Чертов, О.В. Сосновская) связывают выход в 1822 г. «Опыта

краткой истории русской литературы» Н.И. Греча, продолжающего, как нам представляется, традицию двойной адресации учебника словесности. В то же время в высшей школе этого периода начался процесс создания собственных учебников и учебных пособий. Циркуляр Министерства народного просвещения от 11 июня 1824 г. требует от профессоров представления подробных конспектов их курсов для рассмотрения в Главном правлении училищ. В обязанность профессорам было вменено ежегодно пересматривать свои конспекты и пополнять их новыми научными открытиями с тем, чтобы «со временем из кратких конспектов могли оставаться по всем частям для напечатания, на счет хозяйственных сумм университета, руководительные книги, в коих все учебные заведения в России терпят большой недостаток» [10, с. 356].

Несмотря на министерские распоряжения, учебно-методическое сопровождение историко-литературного курса в университете оформилось несколько позднее, чем сформировалась учебная литература для гимназий. До 1840-х гг. в университетах читались курсы по отдельным историко-литературным проблемам, затрагивая, в основном, древний период развития отечественной литературы и народную словесность, «можно безошибочно сказать, – пишет преподаватель Университета Св. Владимира И.П. Хрущев, – что история литературы за последние десять лет в них (столичных университетах) не читалась в целом ее объеме, в хронологической последовательности» [13, с. 4].

Отсутствие общих курсов в университетском преподавании вело к последующему сбою в преподавании гимназическом. Вчерашний студент, приходя в среднее учебное заведение, приносил туда и свои академические предпочтения, древнюю литературу и народную словесность, которые вытесняли отечественных классических писателей. Первым представителем истории русской литературы как науки был профессор Московского университета С.П. Шевырёв, который сгруппировал явления древней словесности и прокомментировал их в строго научной последовательности. В 1846 г. появляется книга С.П. Шевырёва «История русской словесности, преимущественно древней». Главное достоинство учебной книги – систематичность и последовательность в обзоре литературных явлений. Особенностью этого учебника является краткий обзор учебников истории литературы, вышедших ранее – книг «Опыт краткой истории русской литературы» Н.И. Греча и «История древней русской словесности» М.А. Максимовича. Практически в течение всего XIX в. в методическом обеспечении словесности сохранялась уникальная двойная адресность учебников, одновременно используемых как в средних учебных заведениях, так и в высших. По нашему мнению, это предопре-

делено особенностями институализации российского университета — со времен Петра I университет формировался и вызревал в неразрывном единстве с гимназией.

Регламентация преподавания словесности, как и других школьных и университетских дисциплин, с 1835 г. системно осуществляется Министерством народного просвещения. Создаются программы и учебники словесности для всех ступеней обучения. В целом, на протяжении XIX в. государственное регламентирование литературного образования намного опережало темпы его методического обеспечения. В это время по университетскому уставу 1835 г. преподавание словесности в университетах было расширено введением новой кафедры – истории литературы славянских народов. Выпускники университета по кафедре истории литературы приобретали массовую профессию учителя словесности, к этому периоду востребованную системой гимназического образования. В дальнейшем, в связи с изъятием из университетских программ «неблагонадежной» философии, философский факультет разделяется на два самостоятельных факультета: историко-филологический и физико-математический. Министерским циркуляром от 5 ноября 1850 г. упраздняются педагогические институты при университетах и вместо них учреждаются кафедры педагогики. В гимназиях также читается курс педагогики. Неожиданная взаимосвязь курса педагогики и словесности обнаруживается в объяснительной записке к гимназическому учебному плану по педагогике: «...побуждать учащихся к наблюдениям над проявлениями душевной жизни детей и пользоваться лучшими произведениями *изящной словесности* (курсив мой – *Е.Г.*) для иллюстрации психологических теорий» [5, с. 61]. Само же литературное гимназическое образование в этот период из-за непроясненности предмета преподавания (размывание его на собственно историю литературы и теорию словесности) существовало как калька филологических дисциплин университета.

Становление русской словесности как устного предмета и методики преподавания литературы как науки происходит уже во второй половине XIX века [14, с. 36]. По мнению В.Ф. Чертова, к середине XIX в. ощущается кризис в преподавании русской словесности — нет четких целей, не очерчено содержание предмета. Гимназический курс словесности перегружен материалом, тяготеет к университетскому. Педагогические просчеты в преподавании словесности этого периода основательно исследованы Д.И. Писаревым, который связывал их, прежде всего, с *перегруженностью памяти и недостатком умственного развития при изучении словесности* (курсив мой – *Е.Г.*). Вот как он пишет об этом в своей статье «Наша университетская наука» (1863 г.): «История русской литературы <...>

представляет список имен, которые навсегда останутся для ученика именами, ровно ничего собою не означающими. Жил-был Нестор, написал летопись; жил-был Кирилл Туровский, написал проповедей много; жил-был Даниил-заточник, написал Слово Даниила-заточника; жил-был Серапион, жил-был, жил-был, и все они жили-были, и все они что-нибудь написали, и всех их очень много, и до всех их никому нет дела, кроме гимназистов и исследователей старины» [9, с. 78]. На этом фоне включение в гимназический и университетский курс современной литературы становится новым магистральным направлением методики середины XIX в.

Ф.И. Буслаев, автор первого научного труда по методике «О преподавании отечественного языка» (1844 г.), впервые дает психолого-возрастные основания для перенесения историко-литературного курса в последний класс гимназии. Преемственность изучения литературы от школы к университету Ф.И. Буслаев связывает с положением о том, что предметом чтения и разбора в гимназии должны быть только те произведения, которые сохраняют свое значение для учащихся и по окончании школы.

При разрывании к середине XIX в. ярких дидактических концепций целостного литературного образования практика преподавания словесности в гимназиях все же отстает от передовых научно-методических разработок. В частности, В.П. Острогорский в работе «Из истории моего учительства» утверждает, что словесник поставлен в тесные рамки схоластической программы, составленной по пресловутым обязательным книжкам К.П. Зеленецкого. Основное содержание пособия – определение периодов развития русской словесности, основные руководства, разделы теории и истории словесности. Учебник, по мнению В.П. Острогорского, мог претендовать на роль справочного издания, но никак не на роль методики, развивающей дар слова.

В отличие от рутинного существования гимназии в этот период, высшее филологическое образование получает новый импульс: открываются историко-филологические факультеты университетов, функционирует историко-филологический факультет Главного педагогического института в Петербурге. Особенность лекций в институте, в отличие от университетских лекций, заключалась в том, что лекции имели в виду подготовку будущего педагога. В широкой мере практиковалась запись лекций с последующей проверкой их профессором, такой прием часто использовал профессор И.И. Срезневский в курсе славянской филологии. В институте поощрялись выступления студентов перед аудиторией для развития «дара речи». Положительной чертой методики Главного педагогического института являлось значительное число самостоятельных

исследовательских работ студентов, выполняемых на протяжении всего курса. Первичной их формой становились курсовые и семестровые письменные работы по словесности для развития умения излагать свои мысли, практиковались и классные сочинения [7, с. 284–285]. По мнению О.В. Сосновской, организация историко-филологических факультетов и включение в программу выпускных классов гимназии историко-литературных курсов утверждает к середине века «историческое направление в русском преподавании словесности в учебных заведениях разного типа» [11, с. 86]. Анализ тем творческих работ студентов Главного педагогического института, по моему мнению, требует определенного уточнения позиции О.В. Сосновской: курс истории русской словесности, присутствуя в университетах как таковой, на этот период еще не имеет достаточной научной базы, чтобы стать объектом самостоятельной исследовательской деятельности студентов [6].

Проблемы преемственности литературного образования во второй половине XIX в. проявляются в полемике по двум основным вопросам: бифуркация старших классов гимназии и необходимость дифференциации гимназического и университетского курсов истории литературы. Дискуссия по выяснению степени продуктивности классического и реального среднего филологического образования вышла за рамки научного обсуждения. В нее включилась вся российская общественность. Первым пытался примирить позиции «гуманистов» и «реалистов» Ф.И. Буслаев. Универсальным критерием и в том, и в другом случае, по мнению ученого, должно стать «филологическое объяснение писателя», основа которого, прежде всего, – широко понимаемая грамматика, включающая и эстетику, и философию, и нравственность, и историю. Твердую позицию против классицизма в преподавании литературы занимает в 1860-е гг. В.И. Водовозов. Свой принцип изучения литературы он называет реальным и связывает его с реалистическим направлением в литературе. Реальный принцип предполагает исследование произведения со стороны правдивости изображенной в нем жизни и социальной значимости отраженных в нем идеалов. Принцип «реального» изучения литературы В.И. Водовозов противопоставляет «эстетическому методу» в духе идеалистических пиитик 1830–40-х гг.

Во второй половине XIX в. работами В.И. Водовозова и В.Я. Стоюнина начинается методологический «водораздел» между гимназическим и университетским курсами истории литературы. Изъятие из программ риторики и теоретических излишеств (В.Я. Стоюнин) и практическая направленность школьного преподавания литературы (В.И. Водовозов) дифференцируют историко-литературный курс университета и так

называемый «эпизодический» (термин Ц.П. Балталона) историко-литературный курс гимназии. В историко-литературном курсе университета «главным становится историческая полнота и последовательность, отсутствие пробелов в познаниях учеников. ...сторонник эпизодического курса заранее примиряется с пробелами, удовлетворяется лишь общим очерком предмета – плодом продолжительных занятий, посвященных немногим памятникам; его девиз: многое в немногом» [1, с. 13].

С начала 1970-х гг. процесс изучения словесности в средних учебных заведениях подвергается аргументированной критике со стороны отечественных дидактов и методистов. Эта критика имеет прямое отношение к переходному этапу от школы к вузу за счет средоточения в выпускном гимназическом экзамене фактического права поступления в университет. Так, академик И.И. Срезневский в своей работе «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871) констатирует, что при существующей практике изучения словесности происходит «изучение подробностей содержания *некоторых* произведений *некоторых* писателей» (курсив мой. – Е.Г.) [12, с. 11]. Сопряженность среднего и высшего литературного образования в системе И.И. Срезневского реализуется в составлении и утверждении программы курса словесности, но не краткой, как принято, а самой подробной, из которой ясно было бы видно, что именно и в какой мере необходимо для удачного выполнения требований «*окончательного испытания*».

В это же время преемственность литературного образования документируется в регулярных сборниках правил для поступления во все учебные заведения страны, в которых соотносимость курса словесности в средней и высшей школе вновь (как и в начале века) подтверждается рекомендацией одних и тех же методических пособий по русскому языку и словесности как для выпускников-гимназистов, так и слушателей, например, учительских институтов. Для желающих подвергнуться испытанию в объеме гимназического курса по русскому языку и словесности предлагаются «Учебник русской грамматики» Ф.И. Буслаева, «Руководство для исторического изучения произведений русской литературы» В.Я. Стоюнина, «Словесность в образцах и разборах» В.И. Водовозова, «Пособие при изучении образцов русской литературы» А. Попова [2, с. 437]. Те же учебники рекомендованы в разделе «Выпускной экзамен по русскому языку и словесности» для учительских институтов [Там же, с. 434]. Таким образом, появляется *общий программный и содержательный сегмент среднего и высшего литературного образования*, который требовал корреляции методов познавательной деятельности гимназиста и студента.

В 1880-х гг. проблема преемственности литературного образования решается уже не только с позиций филологической науки, но и на психолого-педагогическом уровне: предметом анализа становятся формы познавательной деятельности обучающихся. Так, например, В.П. Острогорский подробно раскрывает литературные компетентности старшеклассника, студента и специалиста-словесника. В статье «Беседы о преподавании словесности» (1884) он, по сути, проанализировал основные виды познавательной деятельности на каждой образовательной ступени. Результат, к которому должен был привести семи-восьмилетний гимназический курс, включал чтение, выразительное и осмысленное, развитие устной и письменной речи, знакомство с теорией литературы, логикой и психологией, знание новой русской и мировой литературы. Главным механизмом соблюдения преемственности литературного образования от школы к вузу В.П. Острогорский считает *литературную образованность самих учителей*, а не многочисленные программы литературных курсов и объяснительные записки к ним. Степень компетентности выпускников университета (будущих словесников), по мнению ученого, должна намного перекрывать уровень желаемых компетенций ученика старших классов гимназии.

Проблема содержательных различий гимназического и университетского курса словесности разрабатывалась в русской методической школе с 1860-х гг., и к последней четверти XIX в. стала едва ли не центральной проблемой дидактики. Если к середине XIX в. историко-литературный курс декларировался и постепенно входил в гимназические и университетские курсы, то на рубеже XIX–XX вв. по объему учебных часов он успешно конкурировал с теорией словесности, которая к этому времени представляла литературное образование в виде пиитики и риторики уже полтора века.

С принятием нового университетского Устава 1884 г. меняется состав кафедр историко-филологических факультетов, в котором прослеживается иное (по сравнению с уставом 1863 г.) понимание образовательной ценности для российских студентов русской филологии и русской литературы. Кроме того, включение в состав факультета кафедры этнографии впервые ставит вопросы, оказавшиеся в высшей степени актуальными сегодня, в период обостренного научного интереса к национальной идентичности и ментальности.

В 1896 г. с критикой действующих программ словесности выступил Ц.П. Балталон. В своей работе «Недостатки действующей программы словесности в курсе реальных училищ и желательные изменения» курс словесности в старших классах ученый предлагает разделить на два

периода: «Элементарный курс теории словесности» в IV–V классах, и «Эпизодический курс истории литературы» в VI–VII классах, основанный на всестороннем изучении образцов. Эпизодический курс, по мнению методиста, должен, наконец, вытеснить из школы подобие исторического курса литературы, целиком перенесенного из аудиторий историко-филологического факультета. Полный исторический курс литературы, подчеркивает Ц.П. Балталон, не соответствует ни силам, ни возрасту, ни запасу практических литературных знаний, которыми могут располагать учащиеся в средней школе. В трактовке Ц.П. Балталона развитие специфического по отношению к высшей школе гимназического курса словесности становится фактором преемственности литературного образования, т.к. именно эпизодический курс, а не калька университетского курса содержит потенциал «развития и пополнения». Этот курс ученый называет истинно педагогической системой, которую необходимо сохранить при всяких условиях.

В начале XX в. взаимосвязи познавательной деятельности школьников и студентов были оценены уже с позиций философско-образовательных. С.И. Гессен видел главным препятствием познавательной взаимосвязи школы и вуза обязательность школы и свободу (автономию) университета: «Автономия действительно соответствует существу университета. Но это потому, что университет есть не просто школа, а одновременно и главным образом очаг научного исследования» [3, с. 186]. В отличие от университета, школа не является местом научного поиска. Напротив, ее задача, в формулировке С.И. Гессена, состоит в том, чтобы передать ученикам некоторую ограниченную часть результатов научного исследования. Свобода преподавания, таким образом, ограничена в школе необходимостью выбора из целой науки определенного материала, ограниченного психологическими и возрастными соображениями. В то же время, с точки зрения ученого, школа не должна давать учителю и ученикам готовых образцов (жестких программ); исходя из идеи целого, школа только может формулировать задачу для разрешения этого целого. Предвосхищая идею профилизации, С.И. Гессен предлагает в старших классах школы предоставить право выбора некоторых предметов и самой школе, и старшеклассникам. Исходя из этого, автономия университета, состоящая в свободном выборе преподавателя и изучаемого предмета и неосуществимая в школе, будет все же, словами ученого, «в ней просвечивать».

Таким образом, на протяжении XIX в. в результате многочисленных реформ среднего и высшего образования в России была создана государственная система народного просвещения с многообразными

формами взаимосвязей между ступенями среднего и высшего образования. Преемственность средней и высшей школы в аспекте литературного образования обуславливалась целой системой организационных мер и дидактических оснований:

- институционализацией классической гимназии и историко-филологических факультетов высшей школы (Уставы гимназий 1828, 1864, 1871 гг.; Университетские уставы 1835, 1863, 1884 гг.);
- неотъемлемым правом успешного выпускника гимназии быть зачисленным в университет без дополнительных испытаний;
- феноменом двойной адресации учебника по литературе, что свидетельствовало об общегуманитарном, просветительском значении литературы как учебной дисциплины;
- имплицитным присутствием проблемы преемственности литературного образования в передовых дидактических системах XIX века (концепции Ф.И. Бушлаева, В.И. Водовозова, В.П. Острогорского, И.И. Срезневского, Н.И. Пирогова, Ц.П. Балталона);
- введением в практику идеи бифуркации средней школы, где водораздел классического и реального образования проходил по линии филологического образования;
- поиском дидактических оснований для разделения историко-литературного курса гимназий и университетов;
- спецификой классического гимназического образования, исключительной целью которого была подготовка к университету.

Перечисленные направления развития преемственности литературного образования в XIX в. позволяют определить этот период как *период первоначальной научной и государственной регламентации*, которая позднее, уже в XX в., приобретет системный характер.

Библиографический список

1. Балталон Ц.П. Недостатки действующей программы словесности в курсе реальных училищ и желательные изменения. М., 1896.
2. Влахопулов Д. Сборник всех программ и правил для поступления в мужские и женские учебные заведения (1879–1880 учеб. год) с приложением правил и программ частных учебных заведений и специальных испытаний по всем ведомствам. М., 1879.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М., 1995.
4. Донин А.Н. Реформы университетов и средней школы России: Общественная мысль и практика второй половины XIX века: Дис. ... д-ра ист. наук. Саратов, 2003.
5. Маврицкий В. Сборник правил и подробных программ для поступления во все учебные заведения, мужские и женские на 1907–1908 г. М., 1907.

6. Опыты историко-филологических трудов студентов Главного педагогического института (Шестой выпуск). СПб., 1852.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / Отв. ред. М.Ф. Шабаева. М., 1973.
8. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. М., 1953. С. 56–71.
9. Писарев Д.И. Избр. пед. соч. М., 1984.
10. Сб. распоряжений по Министерству народного просвещения: В 16 т. 1866–1907. СПб., 1866. Т. 2.
11. Сосновская О.В. Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов // Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
12. Срезневский И. Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях. СПб., 1871.
13. Хрущёв И.П. История отечественной литературы как предмет университетского преподавания // Университетские известия. Киев. 1872. № 1. Январь-февраль. – с. 11–14.
14. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. М., 1994.

А.В. Коуров

Управление саморазвитием студентов

В работе изложены подходы к формированию системы саморазвития студентов на базе новых информационных технологий. Предложена модель, в которой центральное место занимает обучаемый. Он рассматривается как активная творческая личность, прокладывающая траекторию активности в открытой операционной обстановке. Операционная обстановка – модель учебной среды – включает в себя объекты, процессы, явления, понятия, которые студенты должны познать и осмыслить естественным путем – посредством общения с ЭВМ, преподавателем, другими студентами.

Ключевые слова: саморазвитие студентов, компьютерная модель, траектория активности, операционная обстановка, понятийное мышление, концепция микромира, программные средства саморазвития.

Одним из существенных элементов саморазвития обучаемых является совершенствование мышления. Проблема развития мышления как сущностной характеристики человека всегда стояла перед обществом, актуальной она остается и на сегодняшний день. Большинство исследователей духовной культуры и сознания отмечают, что многие дети, будучи по своей природе весьма одаренными, постепенно теряют вкус к учению.

З. Фрейд нередко отмечал контраст между блестящими способностями ребенка и оскудением разума у среднего взрослого человека [5]. К такому же выводу приходит Б. Рассел, изучая процессы овладения языками детьми и взрослыми [7]. Несравнимый со взрослыми уровень детского интеллекта обнаруживают Ж. Пиаже [6], Дж. Брунер [2], Л.С. Выготский [3], А.Н. Леонтьев [4] и др. Таким образом, как

свидетельствуют исследования, имеющийся в детях потенциал развития мышления в большинстве случаев не реализуется в эволюции познавательной деятельности взрослого.

С. Пейперт на основе теории Ж. Пиаже о когнитивном развитии детей приходит к выводу, что «шизофреническое» разделение гуманитарной и естественно-математической областей знаний – основной недостаток современных способов познания. Кроме этого, как считает ученый, одной из причин формирования у ребенка боязни учиться является разделение людей на способных и неспособных, на склонных к гуманитарным наукам и к наукам физико-математического цикла и др. Подход С. Пейперта к обучению логически исходит из теории развития Ж. Пиаже.

С. Пейперт предполагает, что все люди одинаково успешно могут овладеть любыми областями знаний; дело не в способностях, а в организации процесса обучения [9]. Естественный неформализованный процесс обучения в обществе возможен, по его мнению, только с применением компьютеров, которые должны рассматриваться как принципиально новое средство обучения.

Современная возрастная психология выделяет следующие периоды психического развития ребенка:

- младенчество (до 1 года);
- детство (от 1 до 3 лет);
- дошкольное детство (от 3 до 7 лет);
- школьное детство (с 7 до 11–12 лет);
- подростковый период (с 11–12 до 14–15 лет) [5].

Сознание ребенка в своем развитии проходит следующие стадии.

1. Наглядно-действенное мышление. Мышление осуществляется только в ситуациях непосредственного восприятия предметов. Предмет и действие неразрывно связаны. На данном этапе из первичного неразчлененного комплекса «действие–предмет» вычлняются неустойчивые, а затем все более и более прочные представления о предмете и действии. По-видимому, на этой основе осуществляется становление основных форм наглядно-действенного мышления.

2. Наглядно-образное мышление. Формирование наглядно-образного мышления связано с развитием идеального целеполагания, однако возникающие прообразы сознательной цели неустойчивы. По мере развития этого мышления возникают образы, отражающие отношения между реально осуществляемыми и планируемыми действиями.

3. Понятийное (словесно-логическое) мышление. Формирование понятийного мышления опирается на развитие и системно организованные языковые формы, кодирующие информацию о предметах, их связях

и отношениях и дающие возможность извлекать знания о них без обращения к конкретным операциям с ними. Язык позволяет оперировать обобщенными образами как самостоятельными сущностями, которые замещают реальные вещи, что составляет основу для идеально-теоретической деятельности.

Проанализируем более подробно понятийный способ мышления.

По мнению Л.С. Выготского, всякое значение слова во всяком возрасте представляет собой обобщение, но значения слов развиваются. По мере своего развития ребенок переходит ко все более и более высоким типам обобщений, завершая процесс образования подлинных и настоящих понятий. По мере развития мышления повышается степень проникновения в сущность обобщаемых признаков, и возникает продуктивное мышление. Л.С. Выготский отмечает, что для возникновения настоящего продуктивного акта мышления необходимо, чтобы X , составляющий проблему размышления и входящий в структуру A , неожиданно вошел и в структуру B . Таким образом, разрушение структуры, в которой первоначально возникает пункт X , и перенос этого пункта в совершенно другую структуру являются основными условиями продуктивного мышления. Но как возможно то, чтобы X , входящий в структуру A , вошел одновременно и в B ? Для этого необходимо выйти за пределы структурных зависимостей, вырвать X из A и включить в B . Исследования показывают, что это осуществляется путем движения по линиям отношений общности, через высшее понятие, которое стоит над структурами A и B и подчиняет их себе. Мы поднимаемся над понятием A и спускаемся к B . Это преодоление структурных зависимостей становится возможным только в силу наличия определенных отношений общности между понятиями, что предполагает анализ самих понятий и установление их соотношений с другими. В этом случае происходит формирование понятий в собственном смысле слова [3].

Большинство психологов считают, что формирование понятийного мышления происходит благодаря активному экспериментированию и исследованию-саморазвитию.

В теории обучения Ж. Пиаже важнейшую роль в развитии мышления играют ассимиляция и аккомодация. Ассимиляция – это процесс интеграции новых знаний в сложившиеся мыслительные схемы, а процесс аккомодации представляет перестройку этих схем соответственно противоречивой информации. Следовательно, при создании компьютерной среды, ориентированной на саморазвитие учащегося, необходимо предусмотреть условия, в которых могли бы протекать аналогичные процессы.

Новые информационные технологии, в частности, концепция микромира, способствуют саморазвитию обучаемых.

Микромир (обучающая среда, открытая операционная обстановка) – это среда, в которой учащийся выполняет действия и операции, воплощающие важные идеи науки. При этом предполагается, что в ходе действий совершаются процессы ассимиляции и аккомодации, которые способствуют развитию более сложных структур мышления.

Таким образом, выдвинутое Ж. Пиаже понятие «обучение через открытие» в компьютерных микромирах С. Пейперта эволюционировало в теорию направленного обучения через открытия.

Далее рассмотрим дидактические принципы формирования компьютерных обучающихся сред.

Одной из важнейших задач, которую призваны решать вузы и общеобразовательная школа, является всестороннее развитие личности обучаемого, обеспечение органического единства обучения, воспитания и развития.

Эффективность обучения, отмечает Ю.К. Бабанский, зависит от выбора оптимального сочетания методов преподавания, стимулирования и контроля, а также от наличия оптимальных учебно-материальных, школьно-гигиенических, морально-психологических и эстетических условий обучения. Принцип оптимизации обучения требует из ряда возможных вариантов обучения выбор такого, который в данных условиях обеспечит максимально возможную эффективность решения задач образования, воспитания и развития школьников при рациональных затратах времени и усилий учителей и учащихся [1, с. 34]. Например, в обучении предметам естественно-математического цикла применение принципа оптимизации предполагает достижение следующих основных целей обучения.

1. Образовательные цели:

- формирование основ естественно-математических, технических и трудовых знаний, умений и навыков;
- выработка умений работать с компьютерами, приборами, простейшими орудиями труда;
- приобретение навыков измерений различных величин, а также навыков контроля над ходом технических процессов и т.д.

2. Воспитательные цели:

- нравственное воспитание;
- эстетическое воспитание;
- трудовое воспитание.

3. Цели саморазвития (в психическом смысле):

- развитие навыков и умений учебной деятельности;
- развитие восприятия, внимания, памяти, воли и т.д.

Необходимым условием достижения учащимися целей обучения является высокоразвитое мышление. «От уровня развития мышления человека зависят его познавательные способности в преобразовании окружающего мира, его вклад в решение социальных задач» [1, с. 63].

Высшей формой мышления и продуктом познания является понятие. Как продукт познания понятие – это «сердцевина наших знаний, всех наших наук» [Там же, с. 39].

Особое значение понятие имеет в обучении предметам естественно-математического цикла, т.к. без усвоения таких понятий, как энергия, атом, молекула и др., невозможно усвоить физические принципы действия приборов, машин, механизмов, нельзя освоить микроэлектронику и вычислительную технику. Методика формирования понятий должна обеспечивать верное их усвоение, способствовать развитию мышления учащихся.

Следовательно, при обучении предметам естественно-математического цикла формирование системы научных понятий у обучающихся должно занимать одно из центральных мест, т.к. «от качества усвоения научных понятий зависит усвоение законов и теорий, научной картины мира» [Там же, с. 66]. При изучении естественно-математических предметов школьного цикла, как отмечает А.В. Усова, формируются следующие основные группы понятий:

- структурные формы материи;
- свойства тел, веществ и полей;
- физические, химические и другие явления;
- величины, характеризующие свойства тел и явлений;
- машины, приборы, установки;
- методы научного познания [8].

Усвоение понятий – сложный процесс, продолжительный по времени, включающий в себя и саморазвитие. Формирование сложных понятий происходит на протяжении всего периода обучения как в школе, так и в вузе. Применение компьютерных технологий для обучения основным понятиям естественно-математического цикла позволяет оптимизировать процесс обучения, перевести его на новый качественный уровень.

В частности, применение электронно-вычислительной техники дает возможность корректировать (учителю или самому ученику) процесс усвоения содержания и объема понятий на протяжении всего периода обучения.

Комплексный подход к обучению с применением компьютеров предполагает использование общедидактических принципов: научности, связи обучения с жизнью, систематичности, доступности, стимулирования

положительного отношения учеников к учению, сознательности, активности и самостоятельности учащихся в обучении при руководящей роли учителя, наглядности, а также принципов оптимального сочетания общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса, создания благоприятных условий для эффективного обучения, оперативного контроля за ходом и усвоением обучаемыми знаний, умений, навыков социального и учебного характера, прочности результатов учебного процесса.

Все эти принципы реализуются при разработке конкретных программных средств саморазвития (далее – ПСС). Независимо от ПСС, применяемых для саморазвития, в них должны быть предусмотрены следующие основные способы их оптимизации:

- комплексное планирование и конкретизация задач образования и воспитания студентов;
- выделение в материале главного, существенного звена;
- выбор наиболее удачной структуры урока;
- выбор рациональных методов и средств обучения;
- дифференциальный и индивидуальный подход к студентам;
- создание благоприятных учебно-материальных, школьно-гигиенических, морально-психологических и эстетических условий для обучения;
- выбор оптимального темпа обучения.

Таким образом, обучающая среда, ориентированная на саморазвитие, должна формироваться с учетом психологических и дидактических принципов обучения.

Реализация рассмотренных выше способов оптимизации и опыта использования компьютерных технологий в саморазвитии предполагает следующие принципы формирования интеллектуальной среды саморазвития.

1. Центральное место в человеко-машинной системе должен занимать обучаемый. Он рассматривается как активная творческая личность, которая прокладывает траекторию активности в открытой операционной обстановке. Операционная обстановка – модель учебной среды включает в себя объекты, процессы, явления, понятия, которые ученики должны познать и осмыслить естественным путем – посредством общения с ЭВМ, преподавателем, другими обучаемыми.

2. Работа с открытой операционной обстановкой предполагает:

- осмысление студентами основных понятий, принципов, теорий и других основных элементов предметной области;
- ознакомление студентов с различными разделами предметной области и ее приложениями;

- усвоение студентами методологии предметной области;
- умение студентами самостоятельно или коллективно решать проблемы предметной области с применением ЭВМ, изучение межпредметных связей и эффективное использование методов изучения одной предметной области в другой;
- осуществление преподавателем индивидуального подхода к каждому из студентов, непосредственное наблюдение за их развитием и изменение в случае необходимости содержания материала предметной области и режим работы студентов.

Открытая операционная обстановка должна:

- обслуживать все этапы обучения;
- обеспечивать использование системного подхода к обучению, с охватом всех его этапов;
- облегчить труд преподавателя и студента;
- способствовать использованию современных методов обучения;
- иметь различные режимы работы студента и преподавателя (режим справочника, режим обучения, режим контроля и др.);
- предусматривать все технические возможности современных ЭВМ (интерактивная компьютерная графика, генерация звуков и речи, использование универсальных интерфейсов, использование Internet и т.д.);
- служить средой для развития творческого мышления и решения проблем предметной области;
- быть легко расширяемой и модифицируемой.

В конечном итоге открытая операционная обстановка должна дать каждому обучаемому средство, которое отвечала бы его интересам и уровню подготовки.

Таким образом, использование электронно-вычислительной техники для саморазвития обучаемых, с одной стороны, должно опираться на общедидактические принципы обучения, с другой – на современный математический аппарат представления знаний – систему с применением Internet-технологий, ориентированных на дидактический процесс.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
2. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982.
4. Леонтьев А.Н. Философия психологии. М., 1994.
5. Назиров А.Э. Проблемы развития детского мышления // Методология и социология педиатрии: Сб. научных тр. СПб., 1991.
6. Пиаже Ж. Логика и психология. Избр. психол. тр. М., 1969.
7. Рассел Б. Человеческое познание: Его сфера и границы. М., 1957.

8. Усова А.В., Завьялов В.В. Воспитание учащихся в процессе обучения физике. М., 1984.
9. Papert S. Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas. Brighton, 1980.

Т.Н. Май, А.Э. Попович

Основы формирования готовности старших школьников к выбору профессии

В статье рассмотрена проблема формирования готовности старших школьников к своему профессиональному самоопределению. Представлена структурная модель, сконструированная на основе воспитательных, образовательных и педагогических систем. Она включает следующие компоненты: цель, задачи, содержание, методы, средства, организационные формы, результат, которые способствуют организации, стимулированию и коррекции системы формирования готовности к выбору профессии у подрастающего поколения.

Ключевые слова: готовность, выбор профессии, моделирование, профессиональное самоопределение, педагогическое воздействие.

Главная цель профессионального самоопределения заключается в постепенном формировании у старшеклассника внутренней готовности к самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального и личностного), подготовленности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить лично значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности.

Ключевым моментом профессионального самоопределения является готовность к осознанному самостоятельному выбору профессии человеком, обеспечивающая проявление и раскрытие его индивидуальных особенностей, интересов и склонностей личности, ориентированная на ближайшую перспективу личностного и профессионального развития.

Понятие «готовность к выбору профессии, профессиональному самоопределению» в педагогической науке рассматривают как:

- устойчивое состояние личности учащегося, в основе которого лежит динамическое сочетание определенных свойств, включающее направленность интересов и склонностей, его практический опыт и знание своих особенностей в связи с выбором профессии;
- внутреннюю убежденность и осознанность фактора выбора профессии, осведомленность о мире труда, о том, какие физические и психологические требования профессия предъявляет к человеку;
- способность к познанию индивидуальных особенностей (образ «Я»), анализу профессий и принятия решения на основе сопоставления этих двух видов знаний, т.е. способность к сознательному выбору профессии.

Мы рассматриваем готовность к профессиональному самоопределению как устойчивую характеристику личности, которая конкретизирует их цели и предпочтения, являясь решением, ориентированным на ближайшую перспективу, и включающую в себя личностно-целевой, информационно-гностический и рефлексивно-оценочный компоненты, которые отвечают требованиям содержания и условиям будущей профессиональной деятельности.

Методологическую основу нашего исследования составили разработки в области системного подхода, моделирования, математической статистики (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.М. Глушков, Э.В. Ильенков, В.В. Краевский, В.И. Михеев, Р.С. Немов, Д.А. Новиков, Ю.П. Сокольников, Е.Н. Степанов, Э.Г. Юдин и др.).

Отечественные ученые выделяют принципы моделирования воспитательных, образовательных, педагогических и других систем, прежде всего, с точки зрения целостного, системного, личностного и деятельностного подходов и называют следующие: принцип целостности, принцип коммуникативности (связи), принцип структурности, принцип управляемости и целенаправленности, принцип развития [5].

Наше исследование показывает, что на практике формирование готовности к выбору профессии у старших школьников осуществляется как взаимодействие воспитанников с учителями, педагогами дополнительного образования, специалистами производства, психологами, а также с предметами труда, в ходе которого происходит их профессиональное развитие.

Решение поставленной в нашем исследовании проблемы потребовало разработки модели системы формирования у старших школьников готовности к выбору профессии. В.В. Краевский, например, характеризует

моделирование как познавательную рефлексию, основанную на понятиях, принципах и закономерностях [1].

Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования (наглядность, определенность, объективность), которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании [3].

Объектом нашего моделирования является система формирования у старших школьников готовности к выбору профессии в воспитательном процессе общеобразовательной школы при ее профилизации.

Модель формирования готовности к профессиональному выбору старшеклассников в процессе профильного обучения представляет собой интегративное научно-теоретическое структурирование процесса комплексного сопровождения, построенного на основе принципов системного подхода (целостность, наличие связей между элементами, упорядоченность системы, целесообразность функционирования), включающего функции, компоненты, образовательную среду, результаты и критерии эффективности педагогического управления, отражающего специфику профильного обучения как вариант создания оптимальных условий, способствующих профессиональному самоопределению старшеклассников.

Прежде чем осуществлять построение выбранной модели, мы определили ее тип, положив в основу структурную модель, имитирующую внутреннюю организацию структуры оригинала.

Центральным системообразующим компонентом модели является ее *цель* – формирование у старших школьников готовности к выбору профессии. На наш взгляд, учащиеся старшей ступени должны: а) иметь положительную устойчивую мотивацию к профильному и профессиональному обучению; б) осознанно относиться к профессиональному труду и прилагать волевые усилия к выполнению вынужденной работы; в) обладать сформированным логическим и абстрактным мышлением, быть творческими, эрудированными, с адекватной критичностью своих возможностей и способностей; г) проявлять инициативу, активность, направленную на успех, позволяющую доводить начатое дело до конца; д) занимать активную гражданскую позицию, быть наделенными способностью продуктивно и творчески работать в коллективе; е) уважать других людей, бережно относиться к национальным традициям, проявлять культуру общения, поведения, умственного и физического труда.

Цель модели определяет основные *задачи*: а) оказание помощи старшеклассникам в выявлении своих познавательных и профессиональных

интересов, склонностей и способностей; б) систематическое воздействие на сознание воспитанников с целью расширения и углубления их знаний о профессиональной деятельности, о мире профессий и предъявляемых к каждой из них требований; в) включение учащихся в деятельность, максимально приближенную к профессиональной.

Важным фактором воспитания личности в разработанной нами модели является коллектив. Как известно, коллектив – это совокупность людей, объединенных общими целями, имеющими социально-ценностную направленность, общую деятельность по их достижению и определенные отношения, возникающие в ней.

Содержание формирования готовности к выбору профессии у подрастающего поколения составляет процесс овладения ими культурой профессионального труда, т.е. совокупностью знаний, умений, навыков, интеллектуальных, морально-волевых и иных социально-ценных качеств, которые необходимы людям в профессиональной деятельности.

Нам представляется, что эти компоненты содержания могут успешно формироваться у старших школьников в рамках воспитательного процесса общеобразовательной школы.

В нашей модели инструментарий по организации, стимулированию и коррективке системы формирования готовности к выбору профессии у старших школьников представлен общими методами, организационными формами, средствами целостного воспитательного процесса.

Общие методы воспитания, будучи способами достижения поставленной цели, выступают как способы организации совместной деятельности воспитателей и воспитанников, как способы их взаимодействия. Их использование обусловлено задачами и спецификой той роли, которую играют педагог и учащиеся в процессе формирования у них готовности к выбору профессии.

В воспитательном процессе необходимо задействовать три фактора развития личности: социальную среду, деятельность и возвратно-оценочное влияние педагога. Они и определяют *методы* нашей модели: методы воздействия на сознание воспитанников, практической деятельности, ее стимулирования, организации воспитывающей среды и осмысления окружающей и своей собственной жизни.

Метод воспитательного взаимодействия со средой в нашем исследовании был преобладающим при реализации различных форм воспитательного процесса, таких как экскурсии, турниры, олимпиады, конкурсы, т.е. там, где есть: а) взаимодействие учеников с природой, обществом, материальным производством, духовным творчеством, с другим человеком; б) изучение, осмысление окружающей жизни, рассмотрение различий

во взглядах на мир и устройство жизни; в) действия, предполагающие активную позицию старшего школьника в профессиональной деятельности, самостоятельность и ответственность; г) выбор ценностей в развернувшейся перед ними жизни: добра и зла, истины и лжи, прекрасного и безобразного.

Метод организации воспитывающей деятельности будет ведущим в теоретических и практических занятиях, тренингах, профессиональных пробах, т.е. там, где есть возможность вовлечь старших школьников в разнообразные виды деятельности, придав ей социально-ценностные черты и через это утвердить активное отношение к реальности. Конкретно это осуществляется при ответах на вопросы: Для кого? Ради чего? (ценностная мотивация); Что почувствовал? Что понравилось? Что обнаружил? Что открыл для себя? (проживание отношений); Что теперь в моей жизни? Что я попробую изменить? (связь деятельности с жизнью); Что это даст другим? (социальный результат деятельности); Как я себя почувствовал? Как я работал? (самоанализ).

Осознание себя, своих возможностей формируется у старшего школьника при осмыслении жизни, личностно-ценностного смысла своей деятельности. Становление автономного внутреннего «Я», развитие способности личности выбирать свою жизненную позицию, умения взять на себя ответственность за выбор составляет педагогическую сущность метода организованного осмысления учащимися разворачивающейся перед ними жизни. Этот метод пронизывает всю систему формирования готовности к выбору профессии, построен на субъект-субъектных отношениях и проявляется в трех формах: рациональная (это нужно, необходимо); эмоциональная (проживание эмоций); практически-действенная (мы это сделали или делаем).

Перечисленные три формы отношений порождают три метода педагогического воздействия, необходимые при формировании у старшеклассников готовности к выбору профессии в общеобразовательной школе. Рациональная форма отношений через логику и разум дает нам метод убеждений. Этот метод реализуется через такие формы, как суждения, аргументация, мнение, сообщение, диалог, дискуссии, обмен впечатлениями, совет, рекомендации. В подготовке к профессиональной деятельности этот метод позволяет организовать обучение на высоком уровне.

Эмоциональное отношение порождает метод оценки, которое может быть открытым и закрытым. Так, открытая педагогическая оценка является поощрением или наказанием и предполагает прямое высказывание эмоционального состояния. В системе формирования у старших школь-

ников готовности к выбору профессии она применяется для оказания сильного эмоционального воздействия с целью получения нужного результата педагогического воздействия. Закрытая оценка выражается через сообщение собственного состояния, предполагаемое состояние другого человека, делегирование оценки другому, или оценку, оттянутую во времени. Она применяется при мягком воздействии на учеников с целью дать возможность осмыслить событие и сделать собственные выводы.

Практически-действенные отношения определяют воздействие, которое производится реальной деятельностью учеников, и этот метод, который в литературе называют методом упражнений, играет важную роль в системе воспитания профессиональных интересов старших школьников [2]. Метод упражнений включает показ-инструкцию, правила, установленные в коллективной деятельности, профориентационные игры и др.

К *средствам* формирования готовности к выбору профессии относят предметы, являющиеся орудиями труда или имитирующие их, воспитательные средства, несущие в себе те или иные элементы культуры труда, а также приспособления, необходимые для осуществления различных видов трудовой и профессиональной деятельности, например, объемные (модели, коллекции) и печатные (таблицы, картины) пособия, ТСО.

Выбор средств в различных аспектах воспитания зависит от его задач. При их применении они приобретают специфическое содержание. Такой подбор средств с соответствующим содержанием происходит и при формировании у старших школьников готовности к выбору профессии.

Под *организационными формами* воспитания понимают внешнее выражение совместной деятельности воспитателей и школьников.

В школьной практике в формировании у старшеклассников готовности к выбору профессии используются разнообразные организационные формы, например, профориентационный урок или его фрагменты, занятие школьного факультатива, кружка, объединения, классный час, профориентационная встреча, профориентационная экскурсия, вечер защиты профессий, соревнования и конкурсы по трудовому многоборью «Знай и умей», лектории «Профессии в новых социально-экономических условиях», «Профессия моя – гордость моя», профориентационные недели, месячники, конкурсы «Лучший по профессии», «Кто больше знает профессий», проведение профессиональных проб, сюжетно-ролевые игры и др. Могут успешно использоваться трудовые объединения школьников, профориентационное краеведение, КВН, телепередачи «Умницы и умники», шефская работа и др.

Такие формы работы, как теоретические и практические занятия, профессиональные пробы, тренинги, связаны с методом воспитывающей деятельности. Конференции «Грани профессий», турниры юных математиков, олимпиады, конкурсы профессионального мастерства определяются методом воспитывающей среды, хотя, как и экскурсии, они могут быть связаны и с методом осмысления разворачивающейся жизни. Органическая взаимосвязанность методов воспитания и воздействия и вытекающих из них средств и форм работы способствует процессу перехода внешнего действия во внутреннее состояние личности, принятие его как ценности и формирования личностно профессионального качества. Комплекс этих качеств и определяет результат формирования у старшеклассников готовности к выбору профессии.

В разработанной модели под *результатами* формирования у старшеклассников готовности к выбору профессии мы понимаем достижение воспитанниками высокого уровня сформированности готовности к выбору профессии.

Таким образом, представленная модель функционирования системы формирования у старших школьников готовности к выбору профессии может служить для педагогов школы ориентиром в профессиональной ориентации старших школьников при выборе своего будущего.

Библиографический список

1. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учебник. М., 2008.
2. Макаренко А.С. Выбор профессии // Макаренко А.С. Соч. М., 1958. Т. 5.
3. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М., 1987.
4. Сокольников Ю.П. Системный подход к воспитанию школьников. М., 1990.
5. Степанов Е.Н. Теория и технология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения: Автореф. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 1999.

С.А. Пашина, Н.В. Путилина

Система педагогического формирования индивидуальной экологической культуры школьника

В статье представлена характеристика системы формирования индивидуальной экологической культуры школьника в единстве учебной и внеучебной деятельности, обеспечивающей опережающую экологическую социализацию в процессе формирования у учащихся целостной экологической культуры.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, индивидуальная экологическая культура, опережающая социализация школьников, экологическая социализация.

Современное школьное образование отодвинуло вхождение человека в реальные социальные отношения, в осуществление посильных социальных ролей, выступающих условием успешного перехода от присвоения культуры к ее созиданию. Субъективирование как основная форма взаимодействия с культурой и обществом, на которое нацелено современное образование, недостаточно способствует формированию качеств, присущих человеку как субъекту природной и социальной эволюции. Занимаясь присвоением знаний и опыта, созданного другими людьми, школьник отдаляет период, когда он должен стать субъектом – созидателем культуры, науки, производства. Обществу нужны люди не столько потребляющие, сколько приносящие новое, производящие его. Социальная практика включения в реальную общественную, культурную и производственную жизнь, понимаемая как *социализация*, создает возможности созидательной деятельности, формирующие человека-созидателя, или субъекта общественного бытия. Но продление сроков обучения отодвигает формирующее воздействие социализации как фактора личностного развития.

Тем не менее реальная жизнь школьника не замыкается только на системе образования в ее обязательной и дополнительной составляющих. В арсенале педагогических средств давно заняла достойное место так называемая внеучебная деятельность. Если отвлечься от различных толкований ее понимания, то можно будет увидеть свойственные только ей особенности, отличающие ее от учебной деятельности в школе и в системе дополнительного образования. Главной особенностью внеучебной деятельности является то, что она реализуется (в соответствии

с индивидуальными запросами, реальными условиями и возможностями) в частной жизни, за пределами образовательной системы. Это социализация, посильная возрасту и запросам быта. Она не подчинена образованию, а строится по законам реальной жизни, имеющей свое собственное содержание, поддающееся адаптации ее результатов в целостном образовательном потенциале личности.

Это положение является для нас ключевым, концептуальным. Оно позволяет рассматривать внеучебную деятельность школьников как их *опережающую социализацию*, формирующую личность *одновременно с получением образования*, а не только по его завершению и включению учащегося в социально зрелые общественные роли и отношения.

Связь внеучебной социализации и образовательного потенциала личности находит выражение в изменяющейся индивидуальной культуре человека, которая обогащается *прикладной направленностью знаний, полученных в обучении*.

Для современной школы это чрезвычайно сложная проблема, решение которой с использованием внеучебной деятельности приобретает важное звучание, расширяя воспитательные возможности общества и достижений системы образования в развитии личности и формировании ее культуры.

Проблема может иметь решения на разном социальном и образовательном содержании. Остановимся на материалах, посвященных индивидуальной экологической культуре, которая признается важнейшим фактором развития современной цивилизации, хотя у нее пока непростая судьба как в образовании, так и в перспективах признания ее приоритетности в общественном и политическом сознании.

Ключевой фигурой, определяющей реальные изменения и возможности сохранения природной окружающей среды, является каждый конкретный человек, опирающийся в своих поступках на собственную систему ценностей в отношениях с природой и руководствующийся в их реализации своей персональной экологической культурой. К настоящему времени проблемы становления экологической культуры общества и каждого отдельного человека приобретают очертания самостоятельного, требующего идентификации феномена не только для социальных наук, но, в первую очередь, для системы образования и педагогики. Обозначим некоторые аспекты понимания складывающейся ситуации.

На разных этапах приобретения образования становление индивидуальной экологической культуры – процесс сложный, неотделимый от становления личности в целом. Конечно же, он не исчерпывается возможностями какого-то отдельного направления приобретения знаний,

например, обусловленных изучением биологии, а связан со всем многообразием учебно-познавательной деятельности индивида. И в той мере, в какой образовательный процесс опирается на учебно-познавательную деятельность как на ведущую, именно обучение признается основным источником формирования экологической культуры и поведения любых возрастных групп обучающихся.

Вместе с тем, так было не всегда. На протяжении многовековой истории становления общественных отношений главным источником индивидуального опыта была реальная жизнь, наделявшая человека социальными статусами и ролями, загружавшая его разнообразными функциями и требованиями, вооружавшая ресурсами и средствами, обеспечивавшая образцами и способами поведения и деятельности. До появления у общества такого социального института, как система образования, человечество транслировало накопленный опыт через процессы социализации, которые делали индивида членом человеческого сообщества. В силу этого такая социализация имела конкретно-историческое содержание и отвечала формированию типа личности конкретной исторической эпохи. Однако при этом она брала на себя, а точнее, ей принадлежали все образовательные функции, и именно социализация служила генеральным направлением и способствовала процессам трансляции развивающейся культуры.

Механизмы такой трансляции исторически изменчивы. Однако они существовали реально и обеспечивали усвоение членами социума накопленного опыта и воспроизводства достигнутого уровня культурного развития общества задолго до появления образовательной системы. Это требует признания того факта, что образование членов общества имело место всегда, но было функцией и следствием, получивших впоследствии обозначение как процессы социализации.

В этом сложном явлении социального бытия разными исследователями фиксируются социально-адаптационные, психологические, ролевые и другие характеристики, которые умножают число определений понятия «социализация» и все дальше уходят от возможности его однозначного истолкования. Одна из характеристик, позволяющих рассматривать социализацию с образовательных позиций, хорошо просматривается в тех определениях, которые фиксируют не только ее совокупный процессуальный состав, но и направленность на усвоение системы знаний, норм, ценностей, позволяющих индивиду функционировать в качестве полноправного члена общества.

Нельзя не отметить, что в осознании общечеловеческой культуры назрела необходимость выделения ее специфической, все более четко

обособляемой и осмысливаемой составной части, которая может быть обозначена как «экологическая культура». С этих позиций экологическая культура как специфический социо-культурный феномен рассматривается нами в первую очередь в культурологическом аспекте. При этом фиксация экологической культуры как культурологического феномена определяет возможность и необходимость рассмотрения «*экологической социализации*» в том числе и как социально-педагогического феномена, т.е. феномена, который выступает базовым процессом, обеспечивающим формирование, сохранение, развитие и трансляцию экологической культуры.

С учетом обозначенного образовательного раскрытия процессов социализации можно уверенно утверждать, что в современном обществе целостная экологическая культура индивида и его экологическое личностное образование формируются вкладами двух видов образовательных процессов:

- традиционно понимаемого образования как функции специально создаваемых для этого социальных институтов;
- процессов социализации, осуществляемых во всех формах бытия и участия в социальной жизни, которая сопутствует образованию (образовательные процессы, которые по своей сути являются также процессами социализации, только управляемой).

Включая такие новые понятия, как «*экологическая культура*», «*экологическая социализация*» и «*опережающая социализация*», мы стремимся к объединению формирующих педагогических и социальных факторов в едином процессе решения задач становления современной экологической культуры учащихся, что нацеливает нас на расширение области педагогической ответственности, на поиск новых методик и форм работы в единстве школы, семьи и общественности, на объединение образовательных и социальных ресурсов формирования личности.

Это следует отметить особо, т.к. экологическая социализация в условиях надвигающегося непрерывного образования приобретает «пожизненный» характер и общество получает через нее возможность столь же «пожизненно» влиять на формирование экологической культуры личности. Меняется лишь формирующаяся значимость вкладов образования и процессов социализации в их целостном взаимодействии.

В соответствии с изложенным, для педагогов, осуществляющих формирование экологической культуры школьников, усмотрение реализации культурологического и педагогического подходов посредством использования внеучебной деятельности представляет несомненный интерес.

Библиографический список

1. Кашлев С.С., Глазачев С.Н. Педагогическая диагностика экологической культуры учащихся: Пособие для учителя. М., 2001.
2. Новиков Ю.В. Экология, окружающая среда и человек: Учеб. пособие. М., 2002.
3. Папа О.М. Социальная экология: Учеб. пособие. М., 2010.

Л.В. Чухлеб

Билингвальное образование в России и других странах

Статья посвящена проблеме двуязычного образования детей в России, Англии, Финляндии, Германии. Адаптация в чужой стране детей, усвоение ими второго языка – непростая задача, но она успешно решается, если в образовательных учреждениях созданы специальные условия. Они различны в России и Европе, но общим в них является развитие способностей детей, умения мыслить на изучаемом языке и поддержка родного языка ребенка.

Ключевые слова: билингвальное образование, практический курс языка, опора на родной язык, билингвизм, языковая политика, полноценное развитие, две культуры, национальная специфика языка, двуязычные образовательные учреждения.

В мире существует множество языков, каждый из которых отражает принадлежность человека к той или иной культуре и является ценностью любого народа. XXI век подтверждает очевидность факта, что человечество расширяет взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, культур и народов.

Объединительные тенденции в политике и экономике совмещаются со стремлением граждан осознать свою этническую идентичность, часто – культурную многосторонность, направленную на поиски культурно-исторических истоков, на сохранение родного языка и развитие культуры.

Национально-демографическая ситуация не только в России, но и во многих странах Европы изменилась кардинально. Так, к примеру, в 2006 г. в одной из центральных начальных школ Берлина начали обучение в нескольких классах только дети, чьи родители приехали в Германию из других стран. Исследователи из Европы видят перспективу в обучении детей дошкольного возраста сразу двум языкам. М.И. Богомолова отмечает, что если ребенок в то момент, когда он учится говорить, находится в контакте с двумя языками, то он начинает говорить на них без видимого усилия, как он научился бы одному языку, будучи одноязычным [1].

Москва – один из крупнейших многонациональных мегаполисов в мире и центров притяжения миграционных потоков. Общественными организациями ведется работа по созданию условий для социально-психологической и культурно-языковой адаптации детей мигрантов, а также по сохранению этнокультурной идентичности детей и молодежи, принадлежащих к различным культурам. В то же время их работа направлена на обеспечение полноценного образования детей мигрантов на русском языке в рамках единого московского образовательного и культурного пространства. А русский язык как государственный в Российской Федерации является языком, способствующим взаимопониманию, укреплению межнациональных связей народов в едином многонациональном государстве.

Е.Ю. Протасова и Н.М. Родина в своих исследованиях отмечают, что огромное значение в овладении вторым языком принадлежит первому родному языку ребенка, и качество овладения изучаемым языком также зависит от уровня владения первым языком [2].

На наш взгляд, наиболее эффективной моделью в усвоении детьми русского языка – второго родного – является практический курс этого языка, представляющий собой симбиоз двух методик: методики преподавания русского языка как иностранного и методики преподавания русского языка как родного. Основопологающей задачей практического курса русского языка выступает формирование лингвокультурной компетенции учащихся.

Если в качестве примера брать среднюю общеобразовательную школу, то процесс обучения русскому языку как неродному включает изучение программы средней школы соответственно на русском языке, освоение практического курса языка, позволяющее облегчить усвоение этой программы. Практический курс русского языка как неродного не призван заменить один из предметов школьной программы. Он основан на таких методических принципах, как практическая направленность, коммуника-

тивность, лингвострановедческий подход к обучению, обогащение фонowymi знаниями, внедрение языковой среды.

Естественно, право расставлять приоритеты, уменьшать или увеличивать преподносимый материал, корректировать программу под свой стиль преподавания, выбирать темы занятий принадлежат учителю.

Для детей мигрантов целью практического курса русского языка является их введение в школьную микросреду, а по мере углубления и расширения сферы деятельности подростков – в русскоязычную культурную среду, ведь обучая языку, мы обучаем культуре, писал психолингвист А.А. Леонтьев.

Для того чтобы пройти адаптацию, пишет доктор педагогических наук, профессор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина И. Орехова, начать активно действовать в уже не школьной, а в новой для подростков среде, необходимо полноценное понимание речи и говорение на русском языке. Ребенок должен не просто уметь общаться на бытовом уровне – этому, если он не умеет, быстро научит языковая среда, – но и понимать речь, объяснения и пояснения учителя, задаваемые вопросы, должен также уметь осмысленно и адекватно ответить на литературном русском языке [4].

Разработка и реализация принципов билингвального образования имеет различную специфику в зависимости от культурно-языковой и социально-политической ситуации, стереотипов и мотиваций общественного сознания в отношении к изучению русского языка и русскоязычному образованию в целом. Т.е. одновременное обучение русскому языку как государственному и второму родному языку ребенка способствует формированию социально-психологической и культурно-языковой идентичности детей, адекватной жизни ребенка как на территории его первой родины, так и на территории второй.

Рассматривая билингвальное образование в Европе, необходимо отметить, что в качестве основной цели в области обучения языкам своих граждан Европейский союз выдвинул многоязычие: владение каждым жителем Европы как минимум двумя иностранными языками, одним из которых – в совершенстве. Наряду с английским международным языком, обязательным для изучения во всех европейских школах в качестве первого иностранного, наиболее изучаемыми стали языки развитых в экономическом отношении стран: в первую очередь немецкий, французский и итальянский.

Система двуязычного воспитания, например, в Англии основана на взаимодействии родного и усваиваемого, только изучаемого языка, поэтому английские педагоги поддерживают идею опоры на родной

язык, ведь в классах проходят обучение не только англоязычные дети, но и дети с другим родным языком. Последние имеют равные возможности в обучении как в стенах дошкольного учреждения, школы, так и в социуме.

Английские педагоги полагают, что при изучении неродного языка опора на знание родного, сопоставление двух языков ценны и полезны, ведь многие факты лучше воспринимаются и усваиваются именно при сравнении, сопоставлении. Изучение неродного языка, по мнению исследователя Хасановой О.В., с учетом знаний о родном языке помогает быстрому осознанию закономерностей чужого языка, его национальной специфики [3]. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в английских школах придается особое значение развитию родного языка, его взаимодействию с другими языками.

Другим важным, стратегическим показателем языковой политики в Англии является обучение общению. Без знания английского языка ребенок, только его изучающий, не сможет усвоить по учебной программе то, что необходимо, в дальнейшем у него не будет возможности полноценно войти в общество и существовать в мире иноязычных людей. Поэтому двуязычные дети, обучающиеся в образовательных учреждениях Англии, могут разговаривать, задавать вопросы на своем родном языке, как бы переключаясь с одного языка на другой в случае необходимости.

Взаимопроникновению языков в лексику детей способствуют такие методы и приемы, применяемые педагогами, как запись на аудио- или цифровой носитель различных историй, рассказанных детьми.

Для английской системы обучения родному языку в условиях двуязычия характерны следующие способы усвоения второго языка. Первый – тот, при котором ребенок, выросший в одноязычной семье и говорящий на одном языке, поступая в детский сад, открывает для себя второй язык, являющийся языком обучения и его окружения. Это обычная ситуация для детей, принадлежащих к языковым меньшинствам, или детей из семей иммигрантов в той стране, где говорят на ином языке.

Второй способ усвоения языка – спонтанное усвоение второго языка, но уже не в детстве, а у взрослых путем прямого и постоянного контакта с обществом, говорящим на этом языке. Так происходит с взрослыми иммигрантами в стране, язык которой отличен от их родного языка. И третий способ – противоположный предыдущему – усвоение второго языка в родной стране индивида только в образовательном учреждении, детском саду, школе, университете и др. Таким способом обычно изучается иностранный язык.

Надо отметить, что при первом способе усвоенное двуязычие может стать достаточно глубоким, но сохраняет неодинаковость в функции и использовании языков, связанную с вызвавшей ее социальной ситуацией.

Так, билингвальное обучение в США призвано обеспечить возможность овладения на равно высоком уровне двумя языками, родным и английским, детей иммигрантов, для которых английский язык не является родным. Это способствует интеграции в культуру доминирующей нации, т.е. ассимиляции.

Хочется остановиться также на системе обучения второму языку в Финляндии. Видится необходимым осветить языковую политику этой страны, потому что в Финляндии на государственном уровне поддерживается преподавание языка первой родной страны ребенка. Ввиду того, что численность населения Финляндии (впрочем, как и других развитых стран мира) растет с каждым годом, то проблема билингвизма сейчас очень актуальна. Так, например, в 2006 г. в Финляндию иммигрировали порядка 40 тыс. человек, в том числе из России, стран СНГ, Балтии.

Уже много лет в данной стране действует разработанная правительством программа *Huvinvointi*, цель которой – обеспечение равных возможностей для людей, выбравших Финляндию своей новой родиной. Детям же, благодаря реализации программы, гарантированы полноценное воспитание и обучение как на финском, так и на их родном языке.

Огромное значение в Финляндии уделяется изучению русского языка, правомерность чего подтверждается ежегодным открытием билингвальных (финско-русских) школ и детских садов, в которых дети получают возможность углублять знания своего родного языка и осваивать в естественной атмосфере второй язык.

Е.Ю. Протасова и Н.М. Родина в своем исследовании, посвященном многоязычию в детском возрасте, пишет, что Управление образования Финляндии в 2001 г. разработало критерии выставления оценок детям иммигрантов по родному языку, задачи обучения которых обозначены в учебном плане основной школы. Сюда входит и развитие мышления, и поддержка навыков в использовании языка, а также поддержание высокой самооценки учеников и уважительного отношения к своей культуре [2].

Не один десяток лет назад была разработана система обучения двуязычных детей в Германии, и она заслуживает особого внимания. Основным принципом работы двуязычного детского сада является одновременное и равноправное владение детьми родным и приобретаемым языком, а также воспитание и образование сразу в двух культурах: не забывая

и поддерживая свою национальную культуру, ребенок вместе с языком постигает и новую для него культуру той страны, где родился его сверстник другой национальности.

В группе таких дошкольных учреждений работают два воспитателя, каждый из которых – носитель своего родного языка, владеющий вторым языком. Имея возможность общения сразу с двумя воспитателями, у ребенка происходит естественное включение в коммуникативный процесс как со взрослыми, так и с детьми, говорящими на ином языке.

В Германии идеи создания, усовершенствования работы двуязычных образовательных учреждений находят живой отклик со стороны государственных структур, что является показателем заинтересованности общественности в языковой компетентности подрастающего поколения.

Основопологающими принципами работы, к примеру, двуязычной начальной школы являются такие, как поддержка родного языка ребенка в свете планомерного развития многоязычия; оптимизация традиций и инноваций в педагогических методах работы; освоение школьниками в ближайшем социуме; создание условий для взаимодействия образовательного учреждения и семьи с целью обучения и воспитания детей; поддержка и развитие творческих проявлений школьников [4].

В заключение хотелось бы отметить, что, несмотря на многообразие приемов обучения и овладения вторым языком детей и подростков в разных странах, ключевым и общим для всех педагогических систем в области билингвального образования является взаимопроникновение языков, при котором происходит не только параллельное овладение содержанием учебного предмета на родном и изучаемом языке, но и постижение культуры носителей другого языка, который станет в дальнейшем вторым или третьим родным для детей.

Библиографический список

1. Богомолова М.И. Национальное воспитание и двуязычие в истории педагогических учений. Казань, 1998.
2. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2005.
3. Хасанова О.В. Педагогическая технология обучения родному языку в средней школе Англии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2000.
4. Орехова И. Языковые стратегии детей мигрантов в российском обществе // Этнодиалоги. Приложение к журналу «Этносфера». 2008. № 1. С. 110–117.

Т.А. Янбухтин

К проблеме формирования здорового образа жизни подростков и включенности их в досуговую спортивно-оздоровительную деятельность в условиях мегаполиса

В статье затронута проблема здорового образа жизни подростков. Автором особо акцентируется внимание на формировании ЗОЖ в досуговой спортивно-оздоровительной деятельности. Рассмотрены некоторые инновационные технологии организации этой деятельности в условиях мегаполиса.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, подростки, досуговая спортивно-оздоровительная деятельность.

Важность ориентации образования молодежи на формирование здорового образа жизни отмечается в Концепции формирования здорового образа жизни по программе «Валеология – как быть здоровым», в Президентской программе развития физической культуры и спорта в России, в Законе РФ «Об образовании». В положениях «Концепции» и «Программы» отражается методологическое обоснование формирования культуры здорового образа жизни, необходимого для постановки и развития исследований в этом направлении. Основной идеей любой концепции формирования здорового образа жизни в системе образования является обеспечение развития физического и психического здоровья подрастающего поколения, что выступает важным компонентом гуманистического образования.

Существующая ныне тревожная ситуация требует поиска новых, нестандартных подходов к сохранению здоровья детей с целью создания оптимальных условий для стимулирования основ здорового образа жизни растущего человека, формирования культуры здорового образа жизни.

В последние годы Президент России и Правительство Российской Федерации уделяют серьезное внимание задаче укрепления здравоохранения и усиления пропаганды здорового образа жизни. В 2008 г. на правительственном уровне было предложено разработать Проект Программы мер государственной политики по улучшению здоровья граждан и снижению смертности в Российской Федерации. Поставлена задача создания новой национальной системы физкультурно-спортивного

воспитания здорового подрастающего поколения. Программа развития физкультуры и спорта должна стать одним из элементов стратегии развития страны до 2020 г., считает Д.А. Медведев.

Причины озабоченности государства понятны, особенно если вдуматься в цифры и факты, которые характеризуют нынешнюю ситуацию. По данным Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, доля здоровых детей снизилась до 32%, хроническую патологию сегодня имеют около 5 млн юных граждан. За этот же период отмечается увеличение показателей заболеваемости детей в возрасте до 14 лет на 42,5%, а у подростков в возрасте от 15 до 17 лет – на 64%. Среди учащихся образовательных учреждений почти две трети имеют различные функциональные нарушения.

Анализ литературы по теме показывает, что изучаемая проблема исследована довольно широко и на разных уровнях: формирование культуры здорового образа жизни личности; пути и способы сохранения, сбережения здоровья учащихся в условиях педагогического процесса, валеологическое образование школьников (разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий); специфика использования средств физического воспитания в оздоровлении учащихся; обеспечение оптимальной двигательной активности учащихся в педагогическом процессе; содержательные и методические аспекты подготовки учителей к деятельности по обеспечению здоровья учащихся и др. Однако проблема формирования культуры здорового образа жизни подростков в процессе спортивно-оздоровительной деятельности недостаточна разработана. На практике же лица, занимающиеся этой деятельностью, нуждаются в научно обоснованных рекомендациях в этой области, т.к. крайне остро стоит проблема, связанная с изменениями, происходящими в ценностных ориентациях современных подростков и в содержании спортивно-оздоровительной деятельности, способствующей приобщению их к ценностям здорового образа жизни; неготовностью системы общего и дополнительного образования к полному обеспечению высокого уровня культуры здорового образа жизни подростков.

В данной статье мы кратко рассмотрим основные понятия «образ жизни», «здоровье», «здоровый образ жизни», «физическое воспитание» и основные направления практической деятельности для создания условий формирования здорового образа жизни подростков на примере спортивно-оздоровительной деятельности в мегаполисе по месту жительства подростков.

Особое значение для нашего исследования имели разработки теории определяющей роли образа жизни человека для его здоровья

(Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, А.В. Басов, Ю.В. Громыко, А.К. Зинковский, Ю.П. Лисицын, А.М. Малыгин, В.В. Новиков, Л.Ф. Тихомирова и др.); теории формирования здорового образа жизни (И.А. Аршавский, Н.М. Амосов, Н.Г. Веселов, М.Я. Виленский, Н.П. Дубинин, Ю.П. Лисицын, В.П. Петленко и др.).

Большинство авторов включают в содержание здорового образа жизни такие компоненты, как рациональная организация труда и отдыха, оптимальный двигательный режим, рациональное питание, отсутствие вредных привычек. Большинство ученых находят сходство в категории «образ жизни», давая следующее определение: «Образ жизни – это философско-социальное понятие, охватывающее совокупность типичных видов жизнедеятельности индивида, социальной группы, общества в целом на определенном этапе его развития в единстве с условиями жизни» [2].

Определяя сущность понятия «здоровый образ жизни», необходимо рассмотреть основные определения данного явления. «Здоровье» – неопценимое счастье в жизни каждого человека и человеческого общества. Широкое международное признание получило определение здоровья, данное Всемирной организацией здравоохранения: «Здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов».

Ю.П. Лисицын, внесший наиболее весомый вклад в теоретическую разработку концепции здорового образа жизни, утверждает, что все, имеющее отношение к сохранению и укреплению здоровья, все, что через деятельность по оздоровлению условий жизни: труда, отдыха, быта, – способствует выполнению человеком его человеческих функций, его образу жизни в наиболее благоприятных для здоровья условиях и есть здоровый образ жизни [3, с. 116, 118].

Физическая культура, являясь одной из граней общей культуры, во многом определяет поведение человека на производстве, в учебе, в быту, в общении. Развитие физической культуры и спорта – одно из важнейших слагаемых сильной социальной политики, которая может обеспечить реальное воплощение в жизнь гуманистических идеалов, ценностей и норм, открыть широкий простор для выявления способностей людей, удовлетворения их интересов и потребностей.

Физическое воспитание – составная часть физической культуры, педагогический процесс, направленный к тому, чтобы формировать двигательные навыки, психофизические качества, достичь физического совершенства [1].

В практическом отношении физическое воспитание представляет собой процесс физической подготовки человека к деятельности – трудовой,

военной, общественной. В единстве с другими видами воспитания физическое воспитание приобретает значение одного из основных факторов всестороннего развития личности.

Детский и подростковый возраст являются стадиями жизни, имеющими наивысший потенциал для интеллектуального и физического развития, в течение которых формируются пожизненные социальные навыки, включая навыки, связанные со здоровьем. Потенциал молодых людей при принятии решений относительно характера их поведения, непосредственно влияющего на здоровье, проявляется с наибольшей силой тогда, когда у них есть возможность участвовать в определении своей собственной социальной, физической и учебной среды.

В настоящее время уделяется достаточное внимание состоянию здоровья детей нашей страны, необходимости улучшения физического воспитания школьников, важности для них систематических занятий физической культурой. Но также следует учитывать, что решение поставленной задачи возможно при активной деятельности самого ребенка, т.к. заставить работать на себя свои собственные резервы человек может только с участием своей воли и разума.

Механизмы перехода внешней культуры здорового образа жизни во внутреннюю культуру подростков, прежде всего через построение ее маршрута развития личности, заключается в формировании его самосознания.

Целями педагогической деятельности являются:

- формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом;
- пропаганда и поощрение здорового образа жизни;
- создание условий для развития практических навыков ведения здорового образа жизни.

Для решения поставленных целей определены следующие задачи:

- *образовательные*: формирование специальных теоретических знаний, обучение жизненно-важным двигательным умениям и навыкам на уровне возможностей и способностей подростков;
- *оздоровительные*: укрепление здоровья, содействие нормальному физическому развитию, развитие жизненно-важных физических свойств (выносливость, сила, координация и др.); формирование у детей установки на здоровый образ жизни (оптимальный двигательный режим, рациональное питание, личная гигиена, отказ от вредных привычек);
- *воспитательные*: воспитание потребности и умений самостоятельно заниматься физической культурой, формирование личностных качеств подростков через воспитание патриотизма, чувства товарищества,

взаимоуважения, честности, ответственности за свои поступки, формирование у юношей необходимые для военной службы навыки и умения, внутреннюю готовность к службе в Вооруженных Силах России.

На сегодняшний день можно выделить пять основных блоков мер, влияющих на формирование здорового жизнеспособного молодого поколения:

- развитие инфраструктуры спорта и обеспечение доступности массовых занятий спортом, в том числе при организации дополнительного образования;
- совершенствование системы подготовки и повышения квалификации специалистов различного профиля по формированию здорового образа жизни и вопросам физической культуры; разработка научных основ здорового образа жизни и физкультурно-оздоровительных программ;
- активизация воспитательной работы: продвижение ценностей физической культуры и здоровья, формирование потребностей молодежи в соблюдении принципов здорового образа жизни, стремления к позитивным изменениям и сознательном отказе от саморазрушающего поведения; приобщение к регулярным занятиям физической культурой и спортом, в том числе по месту жительства;
- популяризация здорового образа жизни и физической активности, включающая в себя пропаганду ценностей здоровья через СМИ;
- использование массовых и крупных международных спортивных мероприятий для формирования убеждения в престижности спортивных занятий и здорового поведения.

В Москве реализуется комплексный научный подход к формированию здорового образа жизни молодежи, развитию физической культуры и спорта. С этой целью в каждом округе мегаполиса функционирует Центр физической культуры и спорта. Работа по созданию условий для здорового образа жизни молодого поколения проводится на основе системного подхода и превентивных мер с использованием инновационных форм профилактики социально-негативных явлений. Формируется система оптимальной организации досуга детей и молодежи, система вторичной занятости подростков. Подростковые клубы и детско-юношеские спортивные школы являются важными институтами организации досуга, физического и нравственного формирования детей и подростков по месту жительства, позволяющими отвлечь от негативного влияния улицы и занять тысячи детей физической культурой и спортом. Еще одним условием формирования здорового образа жизни является грамотный подход к его популяризации. Важно стимулировать интерес молодежи

к здоровому образу жизни, в том числе с помощью средств массовой информации. Воздействие СМИ на молодежь трудно переоценить. Необходимо демонстрировать подрастающему поколению как можно больше позитивных примеров, чтобы у молодых людей была возможность выбора не между здоровым и нездоровым образом жизни, а из большого количества разнообразных вариантов здорового и созидającego поведения. Следует создать такие условия, чтобы подрастающему поколению было невыгодно быть «нездоровым».

В настоящее время активно используются инновационные подходы, предлагаемые современными рекламными и пиар-технологиями.

Примером создания новой традиции, направленной на массовое вовлечение в спорт, можно считать проведение в Москве Дня города, Дня округа и других массовых праздников по новой схеме. Например, с участием брендового российского специализированного спортивного канала с привлечением знаменитых российских спортсменов, заслуженных мастеров спорта и олимпийских чемпионов. На многочисленных площадках, не только городских, но и окружных и муниципальных, соревнуются все желающие. Подобная форма популяризации спорта видится нам весьма перспективной. Проведение такого праздника способствует привлечению внимания к физической активности и вовлечению в спорт большого числа пассивных любителей спорта, в том числе семейную заинтересованность. Массовость на организованных спортивных площадках города в течение всего праздника наглядно показывает интерес граждан к физической культуре и спорту.

Массовый спорт еще некоторое время назад был недооценен в нашей стране как интересное и функциональное по социальной ценности зрелище и форма физической активности. На сегодняшний день ситуация меняется.

Проект по формированию здорового образа жизни предполагает создание благоприятных условий для реализации принципов здорового образа жизни, укрепления здоровья молодого поколения, широкого вовлечения молодежи в оздоровительный процесс, пропаганды здорового образа жизни, включающего в себя отказ от вредных привычек, рациональное питание, оптимальный двигательный режим, активный отдых. Его цель – способствовать созданию системы приоритетов, поддерживающих выбор здорового образа жизни и формирующих высокий спрос на личное здоровье.

В настоящее время в стране принята Федеральная Целевая Программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы», в которой физическая культура и спорт

рассматриваются как одно из средств профилактики заболеваний, укрепления здоровья, поддержания высокой работоспособности человека, а также воспитания патриотизма граждан, подготовки их к защите Родины, развития и укрепления дружбы между народами (толерантности) [5].

Между тем в реальной образовательной практике имеется противоречие, заключающееся в несоответствии организационно-педагогических условий возрастным и психофизиологическим особенностям учащихся и состоянию их здоровья.

«Здоровьесберегающие» педагогические технологии еще не имеют широкой практики. Задача поиска и прогнозирования новых методов, приемов, технологий, соответствующих форм организации учебной деятельности и нового ее содержания имеют большое практическое значение для формирования всесторонне развитой здоровой личности (В.П. Беспалько, Н.А. Бирюков, В.Н. Гончаров, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.).

В последние годы в Москве были приняты все необходимые организационные решения по восстановлению и организации физкультурно-массовой работы [4]. Сегодня уже никого не удивляет, что на столичных дворовых площадках на регулярной основе проходят районные и окружные соревнования, спортивные праздники.

С 2004 г. в столице активно работают службы по организации физкультурно-спортивной работы с населением в Префектурах и районных Управах. Проводится необходимая работа, связанная с дальнейшим развитием и становлением массового городского движения «Московский двор – спортивный двор». С каждым годом увеличивается число спортивных мероприятий в жилых микрорайонах, проводимых под девизом «Выходи во двор, поиграем!», неуклонно растет число занимающихся в спортивных секциях и группах по месту жительства. Особое внимание в них уделяется формированию культуры здорового образа жизни, организации спортивного досуга детей и подростков, патриотическому воспитанию молодежи.

В массовой физкультурно-спортивной работе появляются новые формы. Например, прижилась в московских дворах городская фитнес-зарядка, среди детей становятся популярными соревнования по фитнесу «Ф²». При этом не ушли в прошлое такие любимые москвичами соревнования, как «Кожаный мяч», «Золотая шайба» и др.

Огромное внимание Москомспортом уделяется пропаганде физической культуры и спорта, настойчивому рекламированию проектов и программ, реализующихся в Москве, формированию положительного имиджа москвичей, активно занимающихся физической культурой и спортом, ведущих активный образ жизни.

Библиографический список

1. Азарова Р.Н. Педагогическая модель организации досуга обучающейся молодежи // Педагогика. 2005. № 1. С. 27–32.
2. Большой энциклопедический словарь. М., 1991.
3. Закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» № 80–93 от 29 апреля 1999 г.
4. Лисицын Ю.П. Слово о здоровье. М., 1993.
5. Федеральная Целевая Программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» (утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 11.01.2006 г.)

Е.В. Волкова

Особенности памяти студентов и школьников с разным уровнем специальных химических способностей

В статье приводятся данные, обосновывающие существование специальной «химической» памяти, психическим носителем которой могут выступать концептуальные структуры химии. Зрелость данных структур обуславливает избирательность, прочность, объем сохранения химической информации в памяти.

Показано различие структурной организации памяти студентов с разным уровнем специальных химических способностей. В группе более успешных химиков, помимо структур долговременной памяти на химическую информацию и структур, обеспечивающих возможность запоминания информации в разных форматах, выявлены структуры «общих химических закономерностей».

Ключевые слова: память, специальные химические способности, концептуальные структуры, время дифференцировки стимул-объектов.

Память является одним из существенных компонентов в структуре специальных способностей химиков. Е.Е. Доманова такую память называет «химической» и определяет ее как способность запоминать химические процессы, действия, формулы, облегчающие пользование закономерностями с целью установления связей между большим числом отдельных фактов [3]. Но существует ли «химическая память» как специфическое явление психики или способность запоминать химическую информацию является результатом более высокого уровня мнемических способностей, – на этот вопрос однозначного ответа нет. В рамках данной проблемы предстоит решение следующих вопросов:

1) каковы различия субъективной оценки продуктивности памяти в зависимости от специфики запоминаемого материала;

- 2) каковы особенности памяти испытуемых с разным уровнем успешности по химическим дисциплинам;
- 3) каковы особенности организации структуры «химической памяти» в разных группах испытуемых;
- 4) каковы корреляционные и дисперсионные связи между показателями памяти на различный семантический материал и показателями зрелости концептов «простое вещество» и «сложное вещество»?

Описание эмпирического исследования

Характеристика выборки исследования

В экспериментальном исследовании, которое проводилось с 1997 по 2007 гг., участвовало 75 подростков из двух школ Свердловской области и 375 студентов второго курса химического факультета Уральского государственного университета (Екатеринбург). Традиционно в качестве критерия, позволяющего оценить уровень специальных химических способностей, используется показатель успеваемости по дисциплинам химического цикла. Однако на учебную отметку влияют разные факторы, и не всегда отметка соответствует уровню способностей. Как показали наши исследования, более надежным критерием выявления более способных по химическим дисциплинам студентов и школьников является отображение образов химии в невербальной батарее Е. Торренса [2], далее таких испытуемых мы будем называть «отобразившие».

Комплекс диагностических методик

Методики изучения кратковременной памяти. Для анализа зависимости объема кратковременной памяти от особенностей семантического материала при слуховом запоминании применялся модифицированный вариант методики «10 слов». В качестве стимульного материала испытуемым предъявлялось: серия А – группа несвязанных слов (карандаш, груша...); серия В – названия химических элементов, последовательность которых соответствовала закономерности расположения элементов в группах; серия С – названия химических элементов, последовательность которых соответствовала периодической закономерности расположения элементов; серия D – несвязанные названия элементов разных групп и периодов. Для оценки способности запоминать цифровой материал использовался субтест «повторение цифр» Д. Векслера. Таким образом, оценивались такие особенности слуховой кратковременной памяти, как способность запоминать связанную определенной закономерностью химическую информацию и несвязанную информацию, предъявленную в разных форматах: слова, цифры, знаки химических элементов.

Методика изучения долговременной памяти. Для изучения способности сохранения в долговременной памяти семиотической системы химического языка мы использовали методику «Химический диктант». Испытуемым диктовались названия химических соединений, которые необходимо было закодировать при помощи химических знаков, символов и вспомнить их свойства (металл или неметалл, к какому классу неорганических соединений это вещество относится). На первый взгляд, достаточно простое задание. Но практика показывает, что даже студенты второго курса химического факультета не всегда с ним успешно справляются, забывая и формулы соединений, и знаки химических элементов. У подростков исследование проводилось после каникул, когда они успевали основательно подзабыть все, что учили, тем более по химии. Преподавание химических дисциплин в вузе по содержанию сильно отличается от того, что и как изучается в школе, поэтому студентам фактически приходилось вспоминать материал пятилетней давности (восьмого класса).

Методика изучения субъективной оценки продуктивности памяти в зависимости от специфики запоминаемого материала. Методика прямого шкалирования компонентов общих и специальных способностей «МИКОСС». Испытуемым предлагалось оценить актуальный и желаемый уровень развития общих и специальных химических способностей.

Методика «химические дифференцировки» предназначена для оценки зрелости концептов «простые вещества» и «сложные вещества».

Методика «химическое кодирование». Модифицированный вариант субтеста «кодирование» теста интеллекта Д. Векслера: лист А – элементы расположены в произвольном порядке; листы В, С – почти все цифры совпадают с номерами групп элементов; лист D – большинство цифр совпадают с номерами периодов элементов в периодической системе Д.И. Менделеева.

Математическая обработка данных осуществлялась при помощи программного пакета – SPSS 10 (описательные статистики; параметрические и непараметрические методы выявления различий и методы выявления связей: корреляционный анализ, факторный анализ, дисперсионный анализ (ANOVA)).

Результаты

Различают ли студенты-химики продуктивность своей памяти в зависимости от специфики запоминаемого материала?

Мы попросили студентов оценить свою память «вообще» и память на химическую информацию (МИКОСС). Метод математического анализа для парных выборок позволил выявить достоверные различия между

самооценками памяти «вообще» и «химической памяти» ($t = 2,287^*$, 282 студента 2 курса химического факультета). Полученные нами данные показывают, что более успешные по химическим дисциплинам студенты оценивают свою память на химическую информацию выше (62,21 и 60,43), а менее успешные – ниже (59,42 и 61,84) по отношению к способности запоминать «вообще». Аналогичная закономерность выявлена для групп «отобразивших» (64,24 и 62,44) и «неотобразивших» студентов (56,71 и 60,14).

Каковы особенности памяти испытуемых с разным уровнем успешности по химическим дисциплинам?

Обратимся к анализу различий продуктивности памяти в разных группах испытуемых, полученных с опорой на компаративные методы исследования (табл. 1). Результаты математического анализа выявили значимые различия между способностью запоминать слова русского языка и названия химических элементов. При анализе данных отдельных испытуемых были выявлены уникальные случаи, когда химики с небольшим объемом слуховой памяти на слова хорошо запоминали не только элементы, объединенные групповой или периодической закономерностью, но и элементы вразброс. Также были выявлены испытуемые, которые хорошо запоминали любую информацию и студенты, которые хорошо запоминали и воспроизводили слова русского языка (серия А), но химическую информацию (серии В, С, D) запоминали одинаково плохо. Более успешные по химическим дисциплинам испытуемые воспроизводили четкий порядок элементов группы (серия В) или периода (серия С) и при этом в знаковой форме (Н, F, Br, I...). Услышав названия первых трех элементов, они сразу выявляли связывающую их закономерность и далее достраивали ряд элементов до группы или периода. Менее успешные испытуемые воспроизводили названия элементов в произвольном порядке и в словесной форме (йод, водород...).

Полученные результаты заставляют предположить вероятность существования особой – «химической» памяти. Детальный анализ результатов сохранения информации в кратковременной памяти показывает, что во всех группах испытуемых, за исключением выборки отлично успевающих и «отобразивших» студентов, элементы, не объединенные закономерностью, воспроизводятся хуже, чем множество слов русского языка. Увеличение объема воспроизведения названий элементов, объединенных какой-либо закономерностью, может быть объяснено связью кратковременной памяти с долговременной, за счет которой происходит укрупнение единиц информации. Такое укрупнение возможно, если в долговременной памяти содержится информация, позволяющая систематизировать этот материал, т.е., в данном случае, концептуальные структуры, отража-

ющие закономерности изменения свойств элементов и их соединений в периоде и группе. О том, что такие структуры могут существовать, подтверждают проведенные нами эксперименты по кодированию цифр знаками химических элементов. Наблюдается та же закономерность – увеличение скорости кодирования цифр знаками химических элементов, объединенных периодической или групповой закономерностью, по сравнению с элементами «вразброс». У лучше успевающих девятиклассников скорость кодирования элементов «вразброс» и элементов периода сопоставима с результатами аналогичных заданий лучше успевающих студентов второго курса химического факультета. Однако скорость кодирования цифр знаками химических элементов групп у лучше успевающих подростков по сравнению с лучше успевающими студентами намного ниже, что может свидетельствовать о недостаточной зрелости концептуальных структур химии и подтверждается результатами исследования долговременной памяти и выполнения «химических дифференцировок».

Простая информация во всех группах испытуемых сохраняется в долговременной памяти лучше, чем сложная. Доля сохранения сложной химической информации у студентов приближается к доле сохранения простой информации. Для подростков характерно существенное различие в уровне сохранения простой и сложной информации в долговременной памяти. Более успешные в химии испытуемые отличаются более высоким уровнем сохранения простой и сложной химической информации в долговременной памяти.

Согласно результатам, представленным в таблице 1, подростки 9 класса достоверно лучше запоминают названия химических элементов, объединенных групповой закономерностью, однако для периодической закономерности таких различий не отмечается. Этот факт подтверждается значимостью различий между способностью запоминать названия элементов, объединенных групповой и периодической закономерностью, и свидетельствует о недостаточной зрелости концепта «период».

Во всех выборках студентов показатели способности запоминать названия химических элементов, объединенных групповой и периодической закономерностью, значимо выше по сравнению с показателями запоминать несвязные слова, что свидетельствует о достаточной сформированности концептуальных структур «группа» и «период». Но вот способность запоминать несвязную информацию в разных выборках студентов существенно различается. Более успешные по химическим дисциплинам студенты и «отобразившие» в равной степени хорошо запоминают несвязную информацию в разных форматах (слова, цифры, названия химических элементов), а также элементы, объединенные групповой

и периодической закономерностью. «Неотобразившие» и менее успешные по химическим дисциплинам студенты несвязную химическую информацию запоминают значительно хуже, чем несвязные слова; элементы, объединенные периодической закономерностью, – хуже, чем групповой.

Особый интерес представляет совместный анализ различий и корреляционных связей, свидетельствующий, по-видимому, о разных механизмах запоминания информации в зависимости от особенности запоминаемого материала и уровня успешности испытуемых в определенной сфере деятельности.

Показатели продуктивности памяти на различный материал в выборках хуже успевающих студентов и «неотобразивших» значительно связаны между собой. В выборке лучше успевающих по химическим дисциплинам студентов получены данные, которые могут свидетельствовать о более высокой дискриминативной способности мозга: выявлены значимые различия и отсутствие достоверных корреляций между показателями способности запоминать несвязные слова и элементы групп, слова и элементы периодов, элементы групп и элементы периодов и, в то же время, не выявлены различия и корреляции между показателями «слова» и «элементы вразброс», «слова» и «элементы периода».

Различия в продуктивности запоминания названий элементов в групповой и периодической закономерности в группах испытуемых с разным уровнем успешности можно объяснить тем, что общие свойства элементов групп достаточно очевидны. Например, I группа, главная подгруппа: все простые вещества, образованные данным элементом, являются металлами, серебристого цвета, активно вступают в реакции с кислородом, водой, кислотами и т.д., образуют сложные соединения, в которых металлы проявляют одинаковую валентность. Но общие свойства элементов одного периода глубинно скрыты (одинаковое главное квантовое число) и не лежат на поверхности. Например, свойства простых веществ, образованных элементами второго периода, последовательно изменяются – от типичного металла (натрий) через элемент, образующий амфотерные соединения, (беррилий) к неметаллам (углерод, азот, кислород, фтор) и далее – к благородному газу (неон). Как мы видим, в периоде меняется и валентность, и химические свойства. Таким образом, с точки зрения инструктивных теорий высших функций головного мозга, в случае запоминания химической информации, объединенной периодической закономерностью, должны быть задействованы более высокие уровни иерархической организации мозга, а с точки зрения селективных теорий, «приходится постулировать наличие очень широкого ассортимента (repertoire) предсуществующих функциональных единиц, или нейронных групп» [4, с. 74].

Таблица 1

**Различия продуктивности памяти в зависимости от специфики
запоминаемого материала в разных группах испытуемых
(метод математического анализа для парных выборок)**

№	Группы испытуемых	Средние значения показателей		Значение Т-критерия Стьюдента	Значимость корреляций между показателями
		слова	элементы групп		
1	Подростки 9 классов (53 чел.)	6,96	7,45	- 2,08*	0,017
	Вся выборка студентов (335 чел.)	8,31	9,74	- 20,203***	0,004
	Лучше успевающие студенты (41 чел.)	8,6	9,92	- 5,595***	0,760
	«Отобразившие» студенты ¹ (33 чел.)	8,45	9,83	- 6,203***	0,474
	Хуже успевающие студенты (287 чел.)	8,27	9,71	- 19,464***	0,001
	«Неотобразившие» студенты (179 чел.)	8,23	9,71	- 14,693***	0,001
	2	Подростки 9 классов (53 чел.)	6,96	элементы периода 6,64	1,186
Вся выборка студентов (335 чел.)		8,31	9,09	- 9,337***	0,000
Лучше успевающие студенты (41 чел.)		8,6	9,78	- 5,003***	0,774
«Отобразившие» студенты (33 чел.)		8,45	9,48	- 4,471***	0,963
Хуже успевающие студенты (287 чел.)		8,27	9,02	- 8,347***	0,000
«Неотобразившие» студенты (179 чел.)		8,23	9,00	- 6,064***	0,000
3		Подростки 9 классов (53 чел.)	слова 6,96	элементы вразброс 5,73	4,29***
	Вся выборка студентов (335 чел.)	8,31	7,82	5,88***	0,000

¹ Отообразившие 2 и более образов химии в невербальной батарее Торренса.

Таблица 1. Продолжение

№	Группы испытуемых	Средние значения показателей		Значение Т-критерия Стьюдента	Значимость корреляций между показателями
		слова	элементы вразброс		
3	Лучше успевающие студенты (41 чел.)	8,6	8,56	0,202	0,067
	«Отобразившие» студенты (33 чел.)	8,45	8,37	0,400	0,007
	Хуже успевающие студенты (287 чел.)	8,27	7,73	6,131***	0,000
	«Неотобразившие» студенты (179 чел.)	8,23	7,70	4,739***	0,000
4		элементы групп	элементы периода		
	Подростки 9 классов (53 чел.)	7,45	6,64	2,897***	0,183
	Вся выборка студентов (335 чел.)	9,74	9,09	11,206***	0,000
	Лучше успевающие студенты (41 чел.)	9,92	9,78	1,524	0,725
	«Отобразившие» студенты (33 чел.)	9,83	9,48	3,174**	0,006
	Хуже успевающие студенты (287 чел.)	9,71	9,02	11,047***	0,000
	«Неотобразившие» студенты (179 чел.)	9,71	9,00	8,194***	0,000
5		элементы групп	элементы вразброс		
	Подростки 9 классов (53 чел.)	7,45	5,73	6,094***	0,243
	Вся выборка студентов (335 чел.)	9,74	7,82	25,21***	0,000
	Лучше успевающие студенты (41 чел.)	9,92	8,56	7,170***	0,504
	«Отобразившие» студенты (33 чел.)	9,83	8,37	6,562***	0,946
	Хуже успевающие студенты (287 чел.)	9,71	7,73	23,898***	0,000
	«Неотобразившие» студенты (179 чел.)	9,71	7,70	18,739***	0,000

Таблица 1. Окончание

№	Группы испытуемых	Средние значения показателей		Значение Т-критерия Стьюдента	Значимость корреляций между показателями
		элементы периода	элементы вразброс		
6					
	Подростки 9 классов (53 чел.)	6,64	5,73	3,599***	0,008
	Вся выборка студентов (335 чел.)	9,09	7,82	16,322***	0,000
	Лучше успевающие студенты (41 чел.)	9,78	8,56	7,202***	0,015
	«Отобразившие» студенты (33 чел.)	9,48	8,37	4,900***	0,475
	Хуже успевающие студенты (287 чел.)	9,02	7,73	14,673***	0,000
	«Неотобразившие» студенты (179 чел.)	9,00	7,70	11,867***	0,000

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Организация структуры «химической памяти» в разных группах испытуемых

Для анализа особенностей организации структуры «химической памяти» обратимся к результатам факторного анализа (использовалось z-преобразование показателей).

Для группы подростков 9 класса выявлено три фактора, собственные значения которых превосходят 1 и позволяют описывать 74,978% дисперсии. Факторные нагрузки представлены в таблице 2. В первый фактор, названный нами «структуры долговременной химической памяти», вошли показатели долговременной памяти на химическую информацию и показатель кратковременной памяти на элементы, объединенные групповой закономерностью; во второй фактор «структуры кратковременной химической памяти» – показатели кратковременной памяти на химическую информацию «вразброс», химическую информацию, объединенную периодической закономерностью, и показатель субтеста Д. Векслера (повторение цифр), оценивающий способность кратковременной памяти сохранять информацию на цифры в прямом и обратном порядке; в третий фактор, «общие мнемические способности», вошли показатели, отвечающие за способность сохранения несвязной информации в разных форматах – слова, цифры, знаки химических

элементов. Способность запоминания химической информации в групповой закономерности связана со структурами долговременной памяти, а периодической закономерности – со структурами кратковременной химической памяти.

Таблица 2

Rotated Component Matrix(a)

Выборка испытуемых 9 классов (54 чел.)	Component		
	1	2	3
	Структуры долговременной химической памяти	Структуры кратковременной химической памяти	Общая мнемическая способность
Память долговременная общая	0,930		
Память долговременная «сложная»	0,891		
Память долговременная «простая»	0,860		
Кратковременная память «группа»	0,657		
Кратковременная память «период»		0,825	
Повторение цифр		0,742	0,434
Кратковременная химическая память «вразброс»		0,550	- 0,460
Кратковременная память «слова»			0,779

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A Rotation converged in 8 iterations.

В выборках более способных химиков (отлично успевающие, «отобразившие» студенты-химики) факторный анализ позволил выделить три фактора, описывающих 74,5% общей дисперсии: 1) долговременная химическая память; 2) общие мнемические способности, отвечающие за сохранение и воспроизведение несвязной информации в разных форматах – слова, цифры, знаки химических элементов; 3) память на химические закономерности (показатели сохранения химической информации в периодической и групповой закономерностях) (табл. 3).

Таблица 3

Rotated Component Matrix(a)

	Component					
	Выборка отлично успевающих по химическим дисциплинам студентов (41 чел.)			Выборка «отобразивших» студентов-химиков (103 чел.)		
	1	2	3	1	2	3
	Структуры долговременной химической памяти	Структуры общих химических закономерностей	Общая мнемическая способность	Структуры долговременной химической памяти	Структуры общих химических закономерностей	Общая мнемическая способность
Память долговременная общая	0,994			0,992		
Память долговременная «сложная»	0,970			0,968		
Память долговременная «простая»	0,963			0,967		
Кратковременная память «группа»		0,815			0,819	
Кратковременная память «период»		0,732			0,685	
Повторение цифр			0,660			0,678
Кратковременная химическая память «вразброс»			0,704			0,586
Кратковременная память «слова»			0,776			0,818

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A Rotation converged in 4 iterations.

В группах менее способных (хуже успевающие, «неотобразившие») – выявлено всего два фактора, описывающих 57,341 и 59,168% общей дисперсии соответственно (табл. 4). Для данных групп студентов фактор «память на химические закономерности» не выделен, а способность запоминать химические закономерности, по-видимому, в большей степени определяется общей мнемической способностью (факторная нагрузка – 0,539 и 0,625), чем структурами долговременной химической памяти (факторная нагрузка – 0,416 и 0,440).

Таблица 4

Rotated Component Matrix(a)

	Component			
	Выборка хуже успевающих студентов-химиков (211 чел.)		Выборка «неотобразивших» студентов-химиков (115 чел.)	
	1	2	1	2
	Структуры долговременной химической памяти	Общая мнемическая способность	Структуры долговременной химической памяти	Общая мнемическая способность
Память долговременная общая	0,970		0,959	
Память долговременная «сложная»	0,867		0,838	
Память долговременная «простая»	0,710		0,738	
Кратковременная память «группа»	0,550		0,416	0,539
Кратковременная память «период»	0,432	0,549	0,44	0,625
Повторение цифр		0,549		0,617
Кратковременная память «вразброс»		0,818		0,758
Кратковременная память «слова»		0,663		0,621

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A Rotation converged in 3 iterations.

Корреляционные и дисперсионные связи между показателями памяти и показателями зрелости концепта «вещество»

Высокий уровень сохранения химической информации в долговременной памяти может быть обусловлен более высокой дискриминативной способностью мозга, обеспечивающей более глубокую проработку материала, выделение более тонких инвариант, существенных свойств и отношений между элементами информации. Полученные нами данные, а также результаты формирующего эксперимента [1] показывают, что в процессе освоения химии происходит уменьшение времени различения химических стимул-объектов и числа ошибок. Более успешные в химии испытуемые характеризуются меньшим временем дифференцировок и меньшим числом ошибок. Но говорить о зрелости концептуальных структур химии можно только в отношении лучше успевающих по химическим дисциплинам студентов (ошибки по сложнейшим дифференцировкам менее 5%).

Результаты корреляционного анализа (табл. 5) позволили выявить большее число достоверных связей между показателями времени и числа ошибок «химических дифференцировок» и показателями кратковременной и долговременной памяти на химическую информацию. Т.е. чем более тонко дифференцированные концептуальные структуры химии, тем лучше сохраняется химическая информация в кратковременной и долговременной памяти. Показательным является и тот факт, что между способностью запоминать «слова» и способностью различать классы неорганических веществ по формулам химических соединений не обнаружено достоверных корреляционных связей. Эти данные подтверждаются и результатами дисперсионного анализа (ANOVA), также выявившего значимые связи между показателями времени «химических дифференцировок» и показателями долговременной и кратковременной памяти на химическую информацию.

Полученные результаты позволяют утверждать, что объем сохранения химической информации в памяти определяется уровнем когнитивной дифференцированности концептуальных структур химии: чем больше они развиты, тем лучше сохраняется информация в долговременной и кратковременной памяти.

Таблица 5

**Количество корреляционных связей
между показателями химических дифференцировок
и показателями памяти в разных группах испытуемых**

Группы испытуемых	Показатели	
	кратковременной памяти	долговременной памяти
8 класс	6/12 (50%)	Не обследовались
9 класс	11/12 (92%)	7/18 (39%)
2 курс	5/12 (42%)	9/18 (50%)

Вывод

Уменьшение времени различения химических стимул-объектов и числа ошибок в процессе освоения химии, значимые различия показателей дифференцировок в группах испытуемых с разным уровнем успешности по химическим дисциплинам, а также данные корреляционного и дисперсионного анализов, выявившие большое число значимых связей между показателями зрелости концептуальных структур химии и показателями кратковременной и долговременной памяти на химическую информацию, отсутствие достоверных связей между способностью запоминать «слова» и способностью различать классы неорганических веществ по

формулам химических соединений позволяют утверждать существование специальной химической памяти, психическим носителем которой могут выступать концептуальные структуры химии. Зрелость данных структур обуславливает избирательность, прочность, объем сохранения химической информации в памяти.

Особенностью структурной организации памяти более успешных по химическим дисциплинам, а также «отобразивших» студентов является выделение и обособление третьего компонента – структуры «общих химических закономерностей» – в дополнение к структурам долговременной химической памяти и родовым структурам памяти, обеспечивающим возможность запоминания информации в разных форматах.

Библиографический список

1. Волкова Е.В. Формирование когнитивных репрезентативных структур в процессе изучения химии в школе // Вопросы психологии. 2006. № 2. С. 37–49.
2. Волкова Е.В. Использование методики Е. Торренса для изучения способностей студентов-химиков // Известия Уральского государственного университета. Серия «Проблемы образования, науки и культуры». Вып. 21. 2007. № 50. С. 241–253.
3. Доманова Е.Е. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителей биологии и химии: Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1999.
4. Эдельман Дж., Маунткасл В. Разумный мозг. М., 1981.

А.Э. Попович

Организация профессиональной диагностики старшеклассников в процессе предпрофильной подготовки

В статье рассмотрена проблема диагностики способности старшеклассников к выбору профиля обучения на этапе предпрофильной подготовки. Выявлены уровни функционирования (пропедевтический, основной, завершающий)

и особенности диагностического направления (методический инструментарий) предпрофильного этапа обучения. Охарактеризована деятельность педагога как ведущего фактора, обеспечивающего профобследование, профвоспитание, организацию общественно-полезного труда и профконсультацию.

Ключевые слова: профессиональная диагностика, профилизация обучения, предпрофильная подготовка, педагог, старшекласник.

Период выбора профессии приходится на старший школьный возраст, для которого характерны самоактуализация, принятие ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека, что является важнейшим основанием взвешенного выбора учащимися качественного образования, соответствующего потребностям и способностям, траектории личностного развития.

В настоящее время выбор будущей профессии, профессиональное самоопределение школьников происходит в условиях нестабильной ситуации в российской и мировой экономике. Неясность перспектив социального развития общества, материальные трудности ведут к тому, что многие молодые люди с тревогой и опасением смотрят в завтрашний день, не могут самостоятельно принять решение по поводу своего будущего, сделать самостоятельный профессиональный выбор.

Цель нашего исследования обусловлена необходимостью организации профессиональной ориентации, способной с помощью диагностики обеспечить контроль за процессом самоопределения учащихся с учетом его прогнозирования и коррекции.

Методологическими ориентирами для нас стали научные разработки в области профессиональной ориентации, профессионального самоопределения, идеи трудового обучения и воспитания (А.Я. Журкина, Е.А. Климов, А.Г. Пашков, Н.С. Пряжников, М.В. Ретивых, А.Д. Сазонов, И.А. Сасова, В.В. Сериков, В.Д. Симоненко, С.Н. Чистякова, К.Д. Ушинский и др.); положения педагогики и психологии о гуманизации образования, использовании активных форм, методов и технологий для развития личности (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, В.И. Загвязинский, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн и др.).

В настоящее время большинство ученых – педагогов и практиков – считают, что для рациональной и успешной организации профильного обучения в старшей школе необходима подготовка. Как показывают социологические опросы, учащиеся 9 класса основной школы испытывают серьезные затруднения не только при выборе будущей профессии, но и профиля обучения в старшей школе, что доказывает важность правильной организации предпрофильной подготовки.

Понятие предпрофильной подготовки является относительно новым для современной отечественной педагогической науки, оно появилось в Концепции профильного обучения. Предпрофильное обучение – это подсистема профильного образования старшей школы, выполняющая подготовительную функцию, задачей которого является комплексная подготовка девятиклассников к жизненно важному выбору (учащийся должен получить информацию о возможных путях продолжения образования, осмыслить и оценить свои образовательные интересы и возможности, принять ответственное решение).

Таким образом, предпрофильная подготовка – система психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, которая содействует самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых или профилирующих направлений будущего обучения и сферы последующей профессиональной деятельности. Предпрофильная подготовка действует на трех уровнях.

Пропедевтический – позволяет осуществить предварительное изучение образовательных потребностей учащихся, провести предварительную диагностику образовательного запроса с учетом мнения их родителей, основных мотивов предстоящего выбора, интересов и склонностей. Выявление образовательного запроса учащихся происходит при завершении обучения в 8 классе или в начале 9 класса. На пропедевтическом уровне рекомендуется следующее: осуществлять общее знакомство с учреждениями профильного обучения, профессионального образования, с условиями дальнейшего трудоустройства, ограничениями и риском, связанными с профильным обучением, дальнейшим образованием в учреждениях различного типа и уровня; демонстрировать примеры конкретных учебных заведений различных типов и уровней, выпускники которых востребованы на рынке труда данного региона.

На основном уровне предусматривается обучение способам принятия решения о выборе индивидуального маршрута образовательной деятельности; составление индивидуального учебного плана предпрофильной подготовки обучающихся; организация и проведение психолого-педагогической диагностики и самодиагностики; выявление основных затруднений свободного выбора профиля обучения. Эти мероприятия проводятся в период обучения в 9 классе.

На завершающем уровне реализуются «пробы выбора профиля обучения»; используются матрицы и схемы альтернативного выбора, позволяющие ранжировать и наглядно соотносить аргументы «за» и «против» совершаемого выбора; формируется образовательный рейтинг каждого ученика, включающий результаты итоговой аттестации,

индивидуальную накопительную оценку (портфолио) и уровень социальной зрелости учащихся, выраженной в готовности к самостоятельному выбору профиля обучения. Оценка готовности школьника к принятию решения о выборе профиля обучения в старшей школе проводится при окончании 9 класса [4].

Диагностическое направление функционирования этой системы предполагает выявление сфер интересов, мотивации, уровня и структуры способностей ученика с точки зрения профильного и профессионального выбора и реализуется в двух вариантах: диагностический минимум и углубленная диагностика. В диагностическом минимуме участвуют все школьники 8–11 классов, углубленная диагностика проводится по запросу любого участника образовательного процесса. Среди методик диагностики можно назвать: составление формулы профессии, тестовые задания теоретического характера, демонстрация приемов и способов выполнения работы обучающимися, заполнение карточек-заданий, проведение опроса профессиональной готовности, проведение самооценки индивидуальной деятельности и др.

При качественном отличии вырабатываемых у учащихся умений все они находятся в диалектическом единстве, в тесной взаимосвязи и взаимопроникновении. Максимальный успех в учебной деятельности школьников достигается при условии формирования всех умений в едином комплексе.

Деятельность педагога выступает ведущим фактором, обеспечивающим профобследование, профвоспитание, организацию общественно полезного труда и профконсультацию.

Охарактеризуем задачи, формы и методы работы по каждому из этих направлений профессиональной диагностики.

Одним из важнейших компонентов профориентации школьников является их профобследование и проводимая на его основе профконсультация. Основной целью этой работы является оказание учащимся помощи в их трудовом и профессиональном становлении на основе психолого-педагогического изучения.

При осуществлении этой работы учителя решают следующие задачи:

- определяют уровень осведомленности учащихся в различных отраслях народного хозяйства и видах трудовой деятельности;
- изучают профессиональную направленность и пригодность (склонности, интересы и способности) школьников;
- помогают старшеклассникам убедиться в правильном или неправильном самоопределении, разобраться в возникших вопросах, связанных с выбором профессии или типа учебного заведения, спланировать свои

действия так, чтобы решение этих вопросов оказалось приемлемым и удовлетворяло бы личность и общество.

Для получения сведений о профессиональной осведомленности, направленности и пригодности учащихся учителя определяют содержание работы по каждому из этих направлений. Коротко остановимся на каждом из них.

Известно, что в подготовке учащихся к сознательному выбору профессии важное место занимают их осведомленность о различных отраслях народного хозяйства, знакомство с производством, его технологией, передовыми людьми и профессиями.

Современная общеобразовательная школа формирует у своих воспитанников определенный круг знаний о различных отраслях народного хозяйства, профессиях и специальностях, который также расширяется под влиянием производственного окружения, вузов, средних специальных учреждений, училищ.

Для того, чтобы оказать существенную помощь учащимся в выборе их профессионального пути, необходимо опираться на имеющуюся у них базу знаний и представлений профинформационного характера, а также на их жизненный опыт. Поэтому выявлению профессионального кругозора старшеклассников должно придаваться особое значение. Анализ опроса старшеклассников показал, что их больше интересуют профессии, в основе которых лежит сочетание и физического, и умственного труда. Вместе с тем их особо интересует труд, связанный с использованием машин и механизмов, привлекают новые профессии, вызванные к жизни бурным развитием науки и техники. Они пытаются найти свое место в трудовой деятельности, объективно подойти к оценке своих склонностей и способностей.

Однако не все юноши и девушки уверенно называют свои будущие профессии. Значительное количество старшеклассников еще не знает, что их привлекает, чего они хотят, к какому виду трудовой деятельности нужно готовить себя в школе. Говоря о содержании трудовой деятельности, учащиеся часто пишут о том, что делают люди определенной профессии (учитель учит, врач лечит, шофер водит машину и т.д.) и затрудняются рассказать о характере технических средств труда, его результатах, о требованиях, которые предъявляет та или иная профессия к человеку. Далеко не все учащиеся имеют четкие представления об экономической стороне профессии (организация труда, система оплаты и т.д.). В результате многие определяют свой путь в трудовую жизнь неосознанно, случайно.

Обследуя профессиональную осведомленность старших школьников, ее роль в системе профконсультационной работы, педагог решает две задачи:

- осуществление предварительного учета круга знаний учащихся о существующем многообразии профессионального труда в целях планирования работы по профессиональному просвещению;
- ведение учета приобретенных учащимися знаний в процессе обучения, а также в ходе профориентационной работы с целью оказания дальнейшей помощи старшеклассникам при выборе их жизненного пути.

При обследовании профосведомленности учащихся применяются в основном такие методы, как беседы, изучение результатов творческих работ учащихся (сочинений, конкурсов, рефератов и т.п.), анкетирование, письменный опрос, наблюдения, знакомство со школьной документацией; использование сведений об учащихся, содержащиеся в их личных делах (состояние их здоровья, успеваемость, уровень воспитанности и т.д.).

Выявление профессиональных интересов и склонностей учащихся представляет наибольший интерес, т.к. с помощью данного обследования предоставляется возможность судить о профессиональной осведомленности молодежи, о характере и мотивах профессиональной направленности.

Важным условием правильного выбора профессии является учет индивидуальных особенностей учащихся, определение соответствия индивидуальных качеств личности требованиям той или иной профессии.

Классные руководители и учителя в своей деятельности используют педагогическую программу индивидуального развития учащихся, рассчитанную на длительную перспективу. На основе важнейших теоретических положений концепции системного понимания воспитания и вытекающей из нее логики деятельности воспитателей с учетом результатов педагогической диагностики разрабатывается общая стратегическая линия и реализуются следующие тактические решения программы в обеспечении высокого уровня учебного процесса:

- предъявление ко всем учащимся высоких требований, дополнение их дифференцированными заданиями;
- постоянный учет и использование индивидуальных особенностей учащихся в воспитательном процессе;
- изучение каждого учащегося с целью узнать о нем как можно больше;
- стремление к объективной, всесторонне продуманной оценке каждого ученика, использование для этого результатов повседневного наблюдения за учеником;
- изучение потенциальных возможностей каждого школьника с целью составления личного профессионального плана.

Личный профессиональный план – это представления ученика о своей будущей профессиональной деятельности. Он содержит следующие направления: главная цель (чем буду заниматься, область деятельности,

учебное заведение, профессия); возможности для реализации цели (склонности, способности, состояние здоровья, характер, темперамент, волевые качества, устойчивость интересов, знания о потребностях данной профессии); проба сил (что конкретно делать для достижения цели, необходимые встречи, беседы и т.д.); запасные варианты (или один вариант); вопросы самовоспитания и самообразования (что воспитывать у себя, что читать, знать, уметь и т.д.).

Практический опыт доказывает, что уровень готовности к выбору профессии у старших школьников имеет большие потенциальные резервы, однако остается пока еще недостаточно высоким.

Разумеется, человек по склонности и способностям может иметь предпосылки не к одной, а к нескольким профессиям. Немаловажным фактором является и профессиональная позиция родителей (наличие семейных династий или твердого желания родителей выбора для ребенка той или иной профессии).

Таким образом, оперативная диагностическая помощь в выборе оптимальной профессиональной сферы с учетом индивидуальных способностей, возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда предполагает объединение усилий всех субъектов образовательного пространства и представителей социальной среды, целью которого является развитие у учащихся способности к осознанному, самостоятельному и ответственному выбору профессии, умения проектировать образ профессионального будущего, осознавать свои профессиональные, учебные и личностные возможности, необходимые для практической реализации выбора и определения путей профессионального роста с помощью развития рефлексии.

Библиографический список

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие. Ростов-н/Д., 1996.
2. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: Метод. пособие / Под ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной. М., 1997.
3. Методика выявления готовности старшеклассников к выбору профиля обучения / Под ред. С.Н. Чистяковой. М., 2003.
4. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения / Чистякова С.Н., Лернер П.С., Родичев Н.Ф. и др. М., 2004.
5. Профильное обучение в городе Москве: Опыт, проблемы, перспективы: Материалы науч.-практич. конференции. М., 2003.
6. Профильное самоопределение личности как объект диагностики: Метод. рекомендации / Авт.-сост. С.А. Ефимова, С.А. Кузнецова. Самара, 2002.
7. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.; Воронеж, 2002.

8. Селевко Г.К. Найди свой путь: Учеб. пособие для предпрофильного обучения. М., 2006.
9. Школьные перемены: Научные подходы к обновлению общего среднего образования / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М., 2001.

Е.С. Сычева, Т.А. Ратанова

Когнитивная дифференцированность и интеллектуальные особенности студентов дефектологического факультета

В статье представлены основные результаты экспериментального исследования когнитивной дифференцированности и интеллектуальных особенностей студентов дефектологического факультета разных специальностей. Исследование проводилось в рамках системно-структурного подхода к пониманию интеллекта, по методике скоростной классификации сигналов.

Ключевые слова: когнитивная дифференцированность, системно-структурный подход, интеллектуальные особенности, студент-дефектолог.

Состояние подготовки педагогов-дефектологов в настоящее время не в полной мере отвечает требованиям современного общества. Тенденции совершенствования российского общего и специального образования в последние десятилетия существенно изменили подходы к проблеме нарушенного развития, что отразилось как в практической, так и в теоретических основах педагогической деятельности. Возникла необходимость обновления содержания высшего дефектологического педагогического образования в связи со сложностью его практической реализации в постоянно изменяющихся экономических условиях, а также в связи с введением общегосударственных стандартов в системе подготовки педагога-дефектолога.

Дефектологический факультет занимает особое место в системе педагогического образования. Он реализует социальную, гуманистическую и профессиональную подготовку, каждая из которых выражает сущность высшего

образования. Цель дефектологического образования – это подготовка специалиста с высоким уровнем профессиональной пригодности, что определяет положительную психологическую ориентацию на работу с различными категориями детей с проблемами в развитии и состоянии здоровья.

В ходе подготовки компетентного специалиста с дефектологическим образованием необходимо учитывать множество факторов, среди которых наиболее важными являются особенности когнитивной и личностной сферы студентов-дефектологов.

Сегодня актуальными и дискуссионными остаются проблемы, связанные с пониманием и трактовкой интеллекта, того, что является субстратом умственного развития и что развивается с возрастом и в процессе обучения, каким закономерностям подчиняется процесс приобретения и использования знаний. В отечественной психологии наиболее перспективным подходом, рассматривающим данную проблему, является системно-структурный подход к умственному развитию Н.И. Чуприковой, согласно которому субстратом умственного развития являются формирующиеся в течение жизни внутренние когнитивные структуры, в которых знания репрезентированы в абстрактно обобщенной форме как продукты анализа и которые являются своеобразными матрицами, «решетками», обеспечивающими возможности анализа и синтеза всей новой текущей информации. Следовательно, информация из окружающего мира извлекается, исследуется и запоминается субъектом в той мере и в такой форме, как это позволяют имеющиеся когнитивные структуры [3]. По Н.И. Чуприковой, когнитивные структуры – это внутренние, относительно стабильные психологические системы репрезентации знаний, хранящиеся в долговременной памяти, которые являются системами извлечения и анализа текущей информации.

Исследования Н.И. Чуприковой показали, что развитие когнитивных структур подчинено закону системной дифференциации: системы, развиваясь, не складываются из отдельных элементов, а дробятся на все более мелкие элементы внутри определенного целого. Она считает, что эти структуры составляют тот единый глубинный фундаментальный сущностный уровень психического развития, по отношению к которому особенности знаний, умений и навыков, психических процессов и способности ребенка и взрослого выступают как его отдельные видимые проявления. Наиболее развитые, сложные высококачественные и иерархически упорядоченные когнитивные структуры, допускающие глубокий, широкий, многоаспектный и гибкий анализ и синтез действительности, развиваются из более простых, диффузных, глобальных или плохо расчлененных структур путем их постепенной дифференциации [5].

Установлено, что спектр действия принципа системной дифференциации очень широкий, ему подчиняется не только интеллектуальное развитие: он определяет также развитие специальных способностей, любых психологических функций и становление личностных структур [1]. Отсутствуют исследования, касающиеся профессиональной деятельности, когнитивных и личностных особенностей будущих учителей-дефектологов, которые будут работать с особой категорией детей.

Экспериментальной базой проведенного нами исследования является дефектологический факультет Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. В исследовании принимали участие студенты четвертого курса трех специальностей: «Логопедия» (квалификация логопед) – 38 человек, «Сурдопедагогика» (квалификация сурдопедагогика) – 35 человек, «Олигофренопедагог» (квалификация олигофренопедагог) – 35 человек. Выбор для исследования студентов 4 курса обоснован двумя причинами: во-первых, они обучаются уже несколько лет и та разница в общеобразовательном уровне, которая могла быть на первом курсе, устранена и не влияет на результаты психодиагностики; во вторых, за предшествующий период обучения у студентов уже должны быть сформированы когнитивные и личностные характеристики, необходимые для их будущей профессиональной деятельности.

Уровень интеллектуального развития студентов дефектологического факультета определялся показателями успеваемости и теста интеллекта Д. Векслера.

Наиболее высокие среднегрупповые показатели успеваемости выявились у студентов отделения «Логопедия» (общая академическая успеваемость – 4,52; психолого-педагогическая успеваемость – 4,66; специальная успеваемость – 4,47), наиболее низкие показатели успеваемости – у студентов отделения «Сурдопедагогика» (общая академическая успеваемость – 4,29; психолого-педагогическая успеваемость – 4,42; специальная успеваемость – 4,09). Во всех трех группах самые высокие среднегрупповые баллы оказались по психолого-педагогической успеваемости, затем по общей академической успеваемости и более низкие показатели по специальной успеваемости, что говорит о некоторых трудностях овладения специальными предметами.

Среднее значение практически всех показателей вербальных субтестов выше в группе студентов отделения «Логопедия». Особенно большие различия в пользу студентов отделения «Логопедия» в интегрированных показателях общего интеллекта (ОИП) – 112,13, вербального (ВИП) – 112,63. Соответствующие показатели у студентов отделения «Олигофренопедагогика» ниже, чем у студентов отделения «Логопедия» и равняются ОИП –

109,26; ВИП – 104,91 и интегрированные показатели невербального интеллекта (НИП) – 114,34. Самые низкие показатели интеллекта оказались у студентов отделения «Сурдопедагогика» и равняются: ОИП – 107,91; ВИП – 105,2 и НИП – 110,51. При этом у студентов отделения «Логопедия» интегральный показатель вербального интеллекта – 112,63 – преобладает над невербальным, тогда как у студентов-олигофренопедагогов и сурдопедагогов показатель невербального интеллекта преобладает над вербальным: 114,34 и 104,91 у первых и 110,51 и 105,2 – у вторых.

У студентов отделения «Олигофренопедагогика» оказались наиболее высокие показатели невербального интеллекта, чем у студентов других отделений. С точки зрения их профессиональной деятельности этот факт неоднозначен. С одной стороны, методика работы с умственно отсталыми детьми предполагает широкое использование наглядных и практических методов, приоритетных методов над словесными, с другой – олигофренопедагог ведет большую работу по развитию речи умственно отсталых детей, формирует их понятийное мышление, поэтому предпочтительным было бы хорошее развитие и вербального, и невербального интеллекта студентов этого отделения.

Количество значимых корреляций в сумме по всем интеллектуальным показателям оказалось больше в группе студентов отделения «Сурдопедагогика» (242 из 272, что составляет 88,97% от общего числа), т.е. у студентов с самой низкой успеваемостью и уровнем интеллекта по тесту Векслера. В группе отделения «Олигофренопедагогика» выявилось 232 значимых корреляции из 272, что составляет 85,29%. Меньше всего связей выявилось в группе отделения «Логопедия» (194 из 272, что составляет 71,32%). Следует также отметить, что у студентов разных специальностей – логопедов, олигофренопедагогов и сурдопедагогов – возрастает теснота связей от первой группы студентов к третьей, процент корреляций высокого уровня ($p < 0,001$) составляет 32,85; 47,79; 55,15. Эти результаты совпадают с данными, полученными в ряде исследований, проведенных под руководством Т.А. Ратановой [1].

В трех группах студентов-дефектологов больше всего взаимосвязаны с разными показателями интеллекта интегрированные показатели ВИП, НИП, ОИП. У студентов отделений «Олигофренопедагогика» и «Сурдопедагогика» каждый из интегральных показателей интеллекта имеет по 16 из 16 связей, т.е. 100%. В группе студентов «Логопедия» выявилось 15, 16, 15 связей соответственно у ВИП, НИП, ОИП. У студентов всех групп хорошо коррелируют с другими интеллектуальными показателями общая и психолого-педагогическая успеваемость: 15–16 связей, кроме специальной успеваемости у логопедов (13 связей). Этот факт позволяет

констатировать, что показатели теста интеллекта Векслера и общей и психолого-педагогической успеваемости студентов сопряжены между собой и одинаково отражают интеллектуальные возможности студентов-дефектологов.

Изучение когнитивной дифференцированности проводилось с использованием компьютерного варианта методики скоростной классификации стимул-объектов, разработанного Т.А. Ратановой на основе методики Н.И. Чуприковой и Т.А. Ратановой. Скоростная классификация стимул-объектов по критериальным признакам позволяет определить степень дифференцированности когнитивной сферы испытуемых и различимости объектов по пяти признакам. Метод состоит в том, что испытуемый должен различать и «сортировать» как можно быстрее и безошибочно появляющиеся на экране компьютера в случайном порядке стимул-объекты нажатием на клавиши (правой или левой рукой). После 32-х предъявлений изображений выдается общее время их дифференциации. Перед каждой группой дифференцирования стимул-объектов на экране появляется инструкция с объяснением правил работы.

Было использовано пять типов задач на классификацию: 1) сенсорные дифференцировки, 2) перцептивные дифференцировки, 3) установление тождества или различия объектов, 4) семантические дифференцировки слов по их критериальным признакам, 5) личностные дифференцировки.

Каждый тип задач включал по два задания: одно простое (дифференцирование сильно различающихся объектов – простые дифференцировки) и второе – сложное (дифференцирование мало различающихся объектов – сложные дифференцировки).

В целом получены сходные данные с результатами всех предыдущих исследований. Сходство выявилось в том, что, во-первых, во всех типах дифференцировок на различение изображений объектов более близких между собой (сложные дифференцировки) у испытуемых всех трех групп затрачивалось больше времени, чем более далеких друг от друга объектов (простые дифференцировки); во-вторых, во всех группах испытуемых время дифференцировок объектов в первых пробах, независимо от сложности задания, всегда больше, чем средний показатель времени из 2–4 последующих проб дифференцирования объектов; вариативность времени дифференцировок, как в первых пробах, так и в среднем времени из 2–4 проб возрастает от студентов-логопедов (15,95–38,37 с), к студентам-олигофренопедагогам (18,20–43,37 с), затем к студентам-сурдопедагогам (18,80–43,94 с); среднее время из 2–4 проб у первых составило 14,36–34,43 с, у вторых – 16,41–38,35 с, у третьих – 16,98–39,89 с.

Во всех группах студенты затрачивают больше времени на выполнение сенсорных дифференцировок из-за невыработанности еще навыка дифференцирования (поскольку сенсорные дифференцировки осуществлялись первыми), чем на выполнение последующих перцептивных дифференцировок, хотя они по существу более сложные, чем сенсорные. У всех студентов резко возрастает время дифференцировок тождества – различия двух стимул-объектов; далее немного увеличивается время дифференцирования семантических стимулов, особенно сложных («посуда – не посуда»). Наибольшие же затруднения (самое большое количество времени) у студентов вызвали дифференцировки личностные, требующие различения качеств внешности и черт характера, и особенно дифференцирование слов, обозначающих нравственные (скупой, скромный, порядочный и т.п.) или умственные (мудрый, любознательный и т.п.) особенности человека, которые являются близкими по семантическому значению (сложные дифференцировки) и требуют наибольшего времени для их глубокого анализа, разграничения и отделения друг от друга смысла понятий, близких между собой.

Различия в когнитивной дифференцированности по времени дифференцировок у студентов трех специальностей выразилось в том, что время, затрачиваемое на выполнение абсолютно всех типов и видов (простых и сложных) дифференцировок у студентов отделения «Логопедия» гораздо короче, чем у студентов отделения «Олигофренопедагогика» и отделения «Сурдопедагогика»; преобладают высоко значимые различия ($p < 0,001$). Приведенные данные свидетельствуют о более высоком уровне развития дискриминативной способности у студентов-логопедов, чем у олигофренопедагогов и сурдопедагогов; наибольшие различия между студентами трех специальностей (в пользу студентов-логопедов) проявились в первых пробах простых сенсорных и семантических дифференцировок, а также всех простых дифференцировок, и в среднем времени сложных семантических дифференцировок. Разница во времени простых и сложных дифференцировок у студентов дефектологического факультета трех специальностей указывает на то, что в основе скорости дифференцирования разных типов стимул-объектов лежит качественно разный (для каждой группы) анализ, требующийся для различения стимул-объектов по их свойствам и отношениям и зависящий от сложности воспринимаемой и перерабатываемой информации.

Таким образом, исследование, проведенное с помощью методики скоростной классификации стимул-объектов, показало, что студенты, обучающиеся по специальности «Логопедия», имеют более развитую способность к качественному и более тонкому дифференцированию объектов по их свойствам и отношениям, что доказывает у них большую степень расчлененности

репрезентативно-когнитивных структур, чем у студентов, обучающихся по специальностям «Олигофренопедагогика» и «Сурдопедагогика».

Проведенный корреляционный анализ внутри и между различными типами и видами дифференцирования стимул-объектов в трех группах студентов-дефектологов показал одинаковое (100%) количество значимых связей между рассматриваемыми показателями во всех группах студентов (552 из 552 корреляций). У студентов трех специальностей абсолютно все типы и виды дифференцировок коррелируют между собой на высоком уровне значимости ($p < 0,001$). Величина значимых корреляций у логопедов находится в пределах от 0,634 до 0,997; у олигофренопедагогов – от 0,629 до 0,999; у сурдопедагогов – от 0,912 до 0,999.

Степень дифференцированности – глобальности когнитивных структур как одна из характеристик уровня умственных способностей может быть оценена количеством и величиной значимых корреляционных связей между показателями интеллектуального развития (общей успеваемости, психолого-педагогической успеваемости, специальной успеваемости, теста Векслера) и когнитивной дифференцированности.

В группе студентов-логопедов выявились отрицательные (по сути своей положительные) корреляционные связи между временем почти всех дифференцировок (сенсорных, перцептивных, тождества, семантических, личностных, всех простых и всех сложных) и интеллектуальными показателями (0,329–0,835, $p < 0,05$ –0,001). Обнаружено мало значимых связей дифференцировок с субтестами: «Арифметический» (3 связи, только с сенсорными дифференцировками, $p < 0,05$), «Повторение цифр» (4 связи только с личностными и средним временем сложных дифференцировок, $p < 0,05$). Не коррелируют со временем дифференцировок тождества-различия и семантических субтесты «Недостающие детали», «Складывание фигур». У студентов отделения «Логопедия» выявились также связи всех типов и видов дифференцировок с показателями ВИП, НИП, ОИП ($p < 0,001$), показателями общей успеваемости, психолого-педагогической успеваемости, специальной успеваемости ($p < 0,01$ –0,001).

У студентов отделения «Олигофренопедагогика» картина связей времени дифференцировок с отдельными интеллектуальными показателями близка к рассмотренной у студентов-логопедов. Величины корреляции варьирует в пределах от 0,340 до 0,928 ($p < 0,01$ –0,001). Как и у студентов-логопедов, время всех типов и видов дифференцировок полностью коррелируют с ВИП, НИП, ОИП, показателями всех видов успеваемости: общей, психолого-педагогической, специальной. Но, в отличие от студентов-логопедов, у студентов-олигофренопедагогов и студентов-сурдопедагогов субтест «Арифметический» коррелирует со всеми типами

и видами дифференцировок (у студентов-логопедов всего три связи). У студентов-олигофренопедагогов выявлено меньше корреляций времени простых и сложных тождества–различия, семантических, личностных дифференцировок и показателей субтестов «Складывание фигур», «Кубики Кооса» (по 12 из 24 связей, $p < 0,05–0,001$), «Недостающие детали» (8 связей, $p < 0,05$).

У студентов-сурдопедагогов корреляционные связи всех типов и видов дифференцировок выявились практически со всеми показателями интеллектуального развития ($p < 0,05–0,001$), за исключением субтеста «Кодирование», у которого отсутствует три связи (с простыми и сложными семантическими и первой пробой простых личностных дифференцировок). Как и у студентов двух предыдущих групп, у студентов-сурдопедагогов время всех дифференцировок полностью коррелируют с интегрированными интеллектуальными показателями (ВИП, НИП, ОИП и со всеми видами успеваемости). Величина корреляции варьирует в пределах от 0,325 до 0,959 ($p < 0,001$).

Интерпретация полученных результатов корреляционных связей показателей интеллектуального развития с временем дифференцировок в группах студентов дефектологического факультета трех специальностей служат достаточным основанием для подтверждения концепции Н.И. Чуприковой о когнитивных структурах природных основ как интеллектуального и личностного развития индивида [4; 5].

Библиографический список

1. Ратанова Т.А. Взаимосвязь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности в зависимости от специализации обучения студентов // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации: Материалы научной конференции, посвященной памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина. ИП РАН. 7–8 октября 2010 г. М., 2010. С. 162–170.
2. Ратанова Т.А., Чуприкова Н.И. Время реакции как показатель дискриминативной способности мозга, интеллекта и специальных способностей // Психология высших когнитивных процессов / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.И. Чуприковой. М., 2004. С. 33–56.
3. Чуприкова Н.И. Метод тестирующего стимула в изучении механизмов аналитико-синтетической деятельности мозга человека // Психология высших когнитивных процессов / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.И. Чуприковой. М., 2004. С. 10–32.
4. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб., 2007.
5. Чуприкова Н.И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии: обучение, интеллект // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 31–39.

Н.В. Антонова, В.В. Белоусова

Самоопределение как механизм развития идентичности¹

В статье рассматривается проблема соотношения понятий самоопределения и идентичности. Подробно рассмотрены современные модели самоопределения и идентичности, их структура, виды, классификации. Предлагается авторская модель динамики идентичности на основе действия механизмов идентификации, интериоризации и самоопределения.

Ключевые слова: идентичность, статус идентичности, динамика идентичности, открытая идентичность, закрытая идентичность, достигнутая идентичность, преждевременная идентичность, диффузная идентичность, самоопределение, решение проблем.

Понятие идентичности в настоящее время прочно вошло в лексикон современной психологии, тогда как еще совсем недавно оно воспринималось неоднозначно. Несмотря на признание актуальности исследований в области идентичности личности, введение данного понятия до сих пор вызывает немало трудностей, как только возникает вопрос о его соотношении с такими давно закрепившимися в отечественной науке понятиями, как «самоопределение» и «самосознание». Данная ситуация возникла далеко не случайно. В рамках отечественной психологической школы рассматриваемая проблематика обозначалась в терминологии самоопределения и самосознания. При этом в западных исследованиях данные термины практически не используются, а схожая тематика определяется

¹ В данной работе использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта «Самоопределение личности в бизнесе: проблемы, модели, подходы», выполненного в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2011 г.

через понятие идентичности (identity). Выведение понятия идентичности в систему современного научного языка привело не только к его обогащению, но и вызвало много неясности, в результате чего понятия идентичности и самоопределения стали использоваться и как синонимы, и как совершенно самостоятельные и независимые понятия. В этой связи существующие на сегодняшний день исследования, посвященные самоопределению личности, а также работы по проблеме идентичности не позволяют получить целостную картину в данной проблемной сфере. Таким образом, уже достаточно давно назрела объективная необходимость анализа данной области и построения модели соотношения понятий самоопределения и идентичности.

В данной статье мы предприняли попытку построения такой модели, рассматривая самоопределение как один из механизмов формирования идентичности.

Самоопределение личности: понятие, структура, динамика

Проблеме самоопределения личности уделяется довольно много внимания в отечественной психологии [6; 7; 10; 11; 13 и др.]. В этих работах отмечается значимость, сложность и многоплановость процесса самоопределения. В психологической литературе самоопределение личности рассматривается не только как самостоятельный объект научного исследования, но и как важный компонент в решении широкого спектра прикладных задач.

Наиболее общее представление о содержании данного понятия можно найти в словаре русского языка С.И. Ожегова, где «самоопределение» трактуется как процесс определения своего места в жизни, в обществе, осознания своих интересов.

Ряд авторов при рассмотрении проблемы самоопределения делает акцент на осознании личностью себя и своего окружения. Так, по мнению В.Ф. Сафина и Г.П. Никова [18], результатом самоопределения является осознание себя (своих жизненных планов, целей, личностных особенностей, возможностей, склонностей), общественных требований и ожиданий и их сопоставление. А.К. Маркова отмечает, что «в самоопределении человек сливается в единую смысловую систему обобщенные представления о мире и обобщенные представления о себе самом, определяя смысл своего существования» [14, с. 58].

Следует отметить, что в таком подходе к рассмотрению проблемы самоопределения личности размываются границы между понятиями самоопределения и самосознания. Предпринимая попытку дифференциации этих понятий, А.К. Маркова отмечает, что осознание себя автомати-

чески не приводит человека к действенному выводу, соотнесению себя и требований общества и, соответственно, «самоопределение нельзя сводить к самосознанию человека» [14, с. 58].

Несмотря на разнообразие существующих подходов к рассмотрению понятия самоопределения различными авторами, при более детальном анализе становится возможным выделение основополагающих компонентов самоопределения, используемых в большинстве работ.

В работах С.Л. Рубинштейна [16; 17] большое внимание уделяется идее активности субъекта самоопределения. Вводя понятие «субъекта жизненного пути» и анализируя проблему детерминации поведения, С.Л. Рубинштейн рассматривает соотношение внешней и внутренней обусловленности активности человека. Именно внутренняя обусловленность, через которую преломляются внешние воздействия, и лежит, по мнению автора, в основе понимания самоопределения. В этом контексте самоопределение выступает как самодетерминация, собственная активность личности. Ведь «человек не только находится в определенном отношении к миру, но и сам определяет это свое отношение, в чем и заключается сознательное самоопределение человека» [16, с. 243]. Активное самоопределение, выражающееся в реальных действиях, способствует формированию и развитию внутренних условий, которые создают возможность дальнейшего самоопределения. Идеи С.Л. Рубинштейна получили свое развитие в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской [1].

В представлениях Т.М. Буякас о процессе самоопределения также наличествует идея активности. Автор подчеркивает, что именно в процессе личностного самоопределения «преодолевается потребность искать опору во внешней поддержке и, наоборот, появляется способность полностью опираться на себя – делать самостоятельный выбор» [4, с. 32]. В результате человек «пробуждается для жизни», обретает чувство контактной границы между собой и окружающим миром. Такое преодоление и обретение самостоятельности, лежащее в основе самоопределения, характеризует внутреннюю активность личности. Эта активность реализуется внутри некой «целостности» и «полноты», отражающей смысловую сферу субъекта, «которая начинает звучать для него как голос внутренней необходимости» [Там же]. В этой связи возникает вопрос о ценностно-смысловой наполненности процесса самоопределения.

По мнению В.А. Бодрова, необходимо дифференцировать результативную и процессуальную стороны самоопределения личности. Как результат усвоения, закрепления и проявления смысловых личностных образований, самоопределение отражается в изменении и развитии личности. Если же самоопределение понимается не только как результат, но

и как процесс, оно выступает как самостоятельная форма активности, направленная на определение и формирование смысложизненных ориентаций личности [4].

Одна из наиболее проработанных концепций самоопределения личности, предложенная М.Р. Гинзбургом, отражает как ценностно-смысловой, так и активно-деятельностный компоненты. Автор, основываясь на работах Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, М.М. Бахтина, С.Л. Рубинштейна, кладет в основу рассмотрения понятия самоопределения личности представление о двойственной, духовно-материальной сущности человека, который живет одновременно в двух плоскостях – ценностно-смысловой и пространственно-временной. При этом пространственно-временная плоскость отражает «реальное действие», которое, в свою очередь, является средством реализации ценностей и смыслов [7].

Гинзбург дополняет предлагаемую схему временным аспектом, рассматривая три компонента – прошлое, настоящее и будущее – через понятие «жизненное поле личности», под которым понимает «совокупность индивидуальных ценностей и смыслов и пространства реального действия – актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее» [Там же, с. 46]. Необходимо отметить, что прошлое, по мнению автора, существует как воплощение опыта, настоящее отражает действительность и предполагает саморазвитие, а будущее существует как проект, обеспечение смысловой и временной перспективы. В рамках этого подхода личностное самоопределение рассматривается как «содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как совокупность индивидуальных жизненных смыслов, так и пространство реального действия (актуального и потенциального)» [Там же, с. 47]. В юношеском возрасте вопрос выбора профессионального пути предполагает построение планов на будущее и соотнесение их с настоящим с учетом временной перспективы. Именно в процессе профессионального самоопределения происходит развитие и становление личности. По словам М.Р. Гинзбурга, «выбор профессии существенным образом характеризует смысловое будущее» [Там же, с. 50].

Говоря о временном аспекте самоопределения, нельзя не обратиться к понятию жизненного пути, которое во многих работах рассматривается как личностно-временное образование [11]. При этом отмечается взаимозависимость самоопределения и жизненного пути личности. В результате самоопределения формируется жизненный путь человека. С другой стороны, именно на жизненном пути происходит самоопределение личности.

Современными исследователями активно обсуждается вопрос временной ориентированности стратегий самоопределения. Так, на основе

исследования, проведенного с помощью методики LifeLine, разработанной А.А. Кроником и Е.И. Головахой [8], и направленного на изучение субъективной картины жизненного пути, Д.А. Леонтьев и Е.В. Шелобанова делают вывод о существовании двух стратегий самоопределения – ориентации на настоящее и ориентации на будущее [12]. По мнению же О.Б. Бекасова, изучавшего особенности отношения личности к ходу своей жизни, субъективной точкой отсчета является психологическое настоящее. При этом отмечается, что человек, планируя свое будущее, учитывает опыт скорее настоящей, чем прошлой жизни, представляя себя таким, каков он есть сейчас [3].

С процессуальной точки зрения самоопределение рассматривается как процесс принятия решений о своем месте в социальной и профессиональной среде, своем будущем в контексте проблемных ситуаций. Н.Л. Иванова считает, что содержательным результатом самоопределения является социальная идентичность личности. Таким образом, самоопределение рассматривается как процесс достижения социальной идентичности [9].

Сложность и многоаспектность процесса самоопределения приводит к предположению о существовании различных видов этого явления. В современной психологической литературе наиболее часто выделяются следующие виды самоопределения: «личностное», «жизненное» и «профессиональное самоопределение». При этом специальное внимание уделяется проблеме соотношения различных видов самоопределения.

Н.Л. Иванова выделяет два вида самоопределения: социальное, источником которого является социальная среда, и профессиональное, формирующееся соответственно в контексте профессиональной среды [Там же].

С.В. Калинина указывает на необходимость дифференциации жизненного и личностного самоопределения. По мнению автора, жизненное самоопределение включает в себя «не только выбор и реализацию человеком тех или иных социальных ролей, но и социальных стереотипов, выбор жизненного стиля и самого образа жизни, того или иного жизненного стереотипа» [10, с. 9]. В свою очередь, личностное самоопределение понимается ею как процесс обретения «самобытного “образа Я”, постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей» [Там же].

А.К. Маркова не только констатирует, что все виды самоопределения находятся в постоянном взаимодействии, но и указывает, как это взаимодействие осуществляется. По ее мнению, различные виды самоопределения чаще всего «происходят одновременно, меняясь местами как причина и следствие» [14, с. 58]. Однако в некоторых случаях различные виды самоопределения могут предшествовать друг другу. Например,

личностное самоопределение может предшествовать профессиональному, тем самым способствуя ему. Согласно А.К. Марковой, в основе различных видов самоопределения лежит жизненное самоопределение, которое начинается с первого дня жизни как «выполнение человеком своего предназначения».

Вопрос о том, какой именно вид самоопределения является базисным, основополагающим, до сих пор не решен. Так, помимо жизненного самоопределения, в качестве базисного нередко рассматривается личностное самоопределение. М.Р. Гинзбург утверждает, что «личностное самоопределение является генетически исходным, определяющим развитие всех других видов самоопределения» [6, с. 25]. Аналогичную идею высказывает в своей работе и Е.Ю. Литвинова, указывая, что «основанием любого самоопределения, в том числе и профессионального, является личностное самоопределение» [13, с. 36].

Помимо описанных выше видов самоопределения, в литературе выделяются и другие: социальное, семейное, индивидуальное и пр.

Для более детального изучения самоопределения в каждом из основных типов (личностном, профессиональном и жизненном) Н.С. Пряжников предлагает выделять уровни этого процесса, исходя из оценки возможностей самоопределения. Идею уровней реализации возможностей автор кладет в основу одного из вариантов классификации. В ней четко выделяется критерий выделения типов самоопределения, которым является «диапазон маневра, выборов человека в рамках выполняемой деятельности» [15, с. 83]. Соответственно, выделяются: самоопределение в конкретных основных функциях и операциях; самоопределение в рамках трудового процесса; самоопределение в рамках специальности; самоопределение в профессии; жизненное самоопределение – определение образа жизни; личностное самоопределение – определение смысла жизни; самоопределение в культуре – обретение «социального бессмертия». Первые четыре типа самоопределения, скорее всего, по нашему мнению, являются уровнями профессионального самоопределения. В этой связи возникает проблема более четкого разведения типов и уровней самоопределения.

Проведенный обзор теоретических подходов к построению классификации видов самоопределения позволяет говорить об отсутствии на сегодняшний день четкой и полной структурной модели. Самоопределение выступает как сложный, динамичный процесс, который протекает в течение всей жизни человека и включает три базовых компонента: активно-деятельностный, ценностно-смысловой и временной, при этом процесс самоопределения тесно связан с процессами принятия решения.

Структура и развитие идентичности личности

В качестве базового определения идентичности мы приняли определение Э. Эриксона [21], несколько модифицировав его: идентичность – это система представлений о себе, убеждений, ценностей, жизненных целей человека, переживаемая субъективно как ощущение тождественности и постоянства своей личности при восприятии других людей, признающими это тождество. Таким образом, идентичность – это сложное личностное образование, включающее в себя Я-концепцию, развернутую во временной перспективе (прошлое, настоящее, будущее Я), а также цели, ценности и убеждения личности [20; 22].

Опираясь на модели идентичности, описанные в работах Г. Брейкуэлл [19] и Дж. Марсиа [22], мы выделили следующие структурные компоненты идентичности.

1. *Содержательное измерение* включает в себя все характеристики, которыми человек пользуется, описывая себя. В содержательном измерении выделяют социальный и личностный компоненты. Личностная идентичность – самоопределение в терминах физических и личностных черт; социальная идентичность – самоопределение в терминах групповой принадлежности.

2. *Оценочное измерение*: каждый элемент содержания идентичности получает оценку, которая приписывается ему индивидом на основе интегрированных им норм и ценностей.

3. *Временное измерение* идентичности подразумевает, что развитие идентичности идет в плане субъективного времени. Отдельные Я-концепции – вертикальные срезы этой структуры в различные временные периоды, т.е. мы считаем Я-концепцию составляющей идентичности; последняя объединяет отдельные срезы Я-концепции (Я-прошлое, Я-настоящее, Я-будущее) в единое целостное образование, дающее человеку чувство самотождественности.

Содержательное измерение идентичности расширяется в течение жизни человека. Актуальные содержания идентичности не статичны, как и их структурная организация. Они изменяются вслед за изменением социального контекста. Люди различаются по степени связанности элементов идентичности. Одни обладают строгой иерархической структурой идентичности, другие – хаотичным набором отдельных элементов.

Статусная модель идентичности

Статусная модель идентичности была разработана Дж. Марсиа. Типы или состояния идентичности Дж. Марсиа назвал статусами идентичности. По Дж. Марсиа, идентичность – это динамическая система потребностей,

способностей, убеждений и индивидуальной истории [22]. Таким образом, он значительно расширил представления о структурных компонентах идентичности. Ключевым моментом его теории является представление о том, что феноменологически эта структура проявляется через паттерны «решения проблем». Фактически, любая жизненная проблема, которую решает человек, вносит вклад в формирование и развитие идентичности через формирование так называемых «единиц идентичности». Одновременно с расширением структуры идентичности повышается степень осознания себя, целенаправленности и осмысленности своей жизни.

Дж. Марсиа выделил четыре состояния, или статуса, идентичности. Для построения своей модели он использовал две переменные: 1) наличие или отсутствие кризиса — состояния поиска идентичности; 2) наличие или отсутствие единиц идентичности — лично значимых целей, ценностей, убеждений.

1. *Достигнутая идентичность*. Этим статусом обладает человек, прошедший период кризиса и самоисследований и сформировавший определенную совокупность лично значимых для него целей, ценностей и убеждений. Такой человек знает, кто он и чего он хочет, и соответственно структурирует свою жизнь. Таким людям свойственно чувство доверия, стабильности, оптимизм в отношении будущего. Осознание трудностей не уменьшает стремления придерживаться избранного направления. Свои цели, ценности и убеждения такой человек переживает как лично значимые и обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни.

2. *Мораторий*. Этот термин вслед за Э. Эриксоном Дж. Марсиа использует по отношению к человеку, находящемуся в состоянии кризиса идентичности и активно пытающемуся разрешить его, пробуя различные варианты. Такой человек постоянно находится в состоянии поиска информации, полезной для разрешения кризиса (чтение литературы о различных возможностях, беседы с друзьями, родителями, реальное экспериментирование со стилями жизни). На ранних стадиях такого поиска человек переживает чувства радостного ожидания, любопытства.

3. *Преждевременная идентичность*. Этот статус приписывается человеку, который никогда не переживал состояния кризиса идентичности, но, тем не менее, обладает определенным набором целей, ценностей и убеждений. Содержание и сила этих элементов идентичности могут быть такими же, как у достигших идентичности, различен же процесс их формирования. У людей с преждевременной идентичностью элементы формируются относительно рано не в результате самостоятельного поиска и выбора, а в основном вследствие идентификации с родителями или

другими значимыми людьми. Принятые таким образом цели, ценности и убеждения могут быть сходными с родительскими или отражать ожидания родителей.

4. *Диффузная идентичность*. Такое состояние идентичности характерно для людей, которые не имеют прочных целей, ценностей и убеждений и которые не пытаются активно сформировать их. Они или никогда не находились в состоянии кризиса идентичности, или оказались неспособными решить возникшие проблемы. При отсутствии ясного чувства идентичности люди переживают ряд негативных состояний, включая пессимизм, апатию, тоску, ненаправленную злобу, отчуждение, тревогу, чувства беспомощности и безнадежности [23].

Дж. Марсиа считал, что идентичность развивается на протяжении всей жизни человека. Он различал два пути достижения идентичности:

1) постепенное осознание некоторых данных о себе (имя, гражданство, наличие способностей и т.п.), этот путь ведет к формированию присвоенной, или преждевременной, идентичности;

2) самостоятельное принятие человеком решений относительно того, каким ему быть, – этот путь ведет к формированию конструируемой, или достигнутой, идентичности [22; 23].

Кризис идентичности, как правило, не охватывает всей жизни человека, а фокусируется на ограниченном числе проблем определенных жизненных сфер. Таким образом, в каждый момент жизни человек имеет смешанное состояние идентичности и отнесение его к тому или иному статусу достаточно условно.

Отталкиваясь от статусной модели Дж. Марсиа, мы разработали собственную типологию состояний идентичности.

Мы выделили два параметра, с помощью которых можно описать состояние идентичности: 1) «сила» идентичности – характеризует степень достижения идентичности, степень самоопределения и самосознания; 2) открытость – готовность изменяться, воспринимать и принимать новое в себе и в социальном окружении. Сочетание этих параметров представляет собой типы идентичности, представленные на рисунке 1.

Типы 1 и 2 – зоны кризиса, однако кризис идентичности может проходить по-разному. При сохранении открытости человек начинает поиски новой личностной самокатегоризации, что невозможно без самоизменения. В случае же активизации защит наличного «Я» усиливается личностная закрытость, неприятие изменений, что ведет к развитию кризиса в деструктивном для личности направлении с негативными эмоциональными последствиями (депрессии, потеря смысла и т.д.).

		открытость			
диффузия	1. Открытая нестабильная идентичность (конструк- тивный кризис)	3. Открытая стабильная идентичность			
	2. Закрытая нестабильная идентичность (деструк- тивный кризис)	4. Закрытая стабильная идентичность			
		закрытость			
				сила идентичности	

Рис. 1. Типы идентичности

Типы 3 и 4 – области стабильной, сильной, «достигнутой» (по Дж. Марсия) идентичности, когда сформированы единицы идентичности, осознаны личные цели и ценности. Однако идентичность нельзя «достичь» раз и навсегда: если человек прекращает дальнейшие поиски себя, начинается регресс – обратный путь к кризису. Таким образом, только 3-й тип идентичности, при сохранении личностной открытости, обеспечивает действительную стабильность. 4-й тип идентичности, при сохранении или, тем более, усилении закрытости, рано или поздно перейдет во 2-й тип, т.е. деструктивный кризис.

Таким образом, в нашей модели идентичности, как и в модели Дж. Марсия, ключевое место занимает процесс самоопределения как принятия решения относительно собственных элементов идентичности.

Динамическая модель идентичности

Проведенный анализ теоретических исследований самоопределения и идентичности позволяет сделать вывод об их феноменологической близости. Структурные компоненты самоопределения фактически повторяют компоненты идентичности. Однако самоопределение рассматривается как процесс, в то время как идентичность – как состояние, являющееся результатом этого процесса. Мы предположили, что, возможно, самоопределение является одним из механизмов формирования и развития идентичности и ее существования в плане индивидуального времени личности.

В предыдущих исследованиях мы разработали статическую модель идентичности, в которой анализировали типичные состояния идентичности, характерные для взрослого человека [2]. В данной работе мы предприняли попытку разработки динамической модели идентичности, в которой отражается изменение идентичности на протяжении жизни человека, учитываются связи между типами идентичности и анализируются механизмы ее развития.

На основе анализа статусной модели Дж. Марсиа, а также отечественных теорий формирования личности, самосознания, самоотношения (Л.С. Выготский, Л.А. Петровская, А.В. Петровский и др.) мы выделили следующие механизмы формирования идентичности:

1) *идентификация* со значимыми другими, в результате которой происходит некритическое, часто неосознаваемое принятие ценностей, убеждений, взглядов значимых других (в первую очередь родителей); это основной механизм формирования «преждевременной идентичности»;

2) *интериоризация* мнений, высказываний других людей о себе – таким образом формируется так называемое «отраженное», или «зеркальное Я» – представления человека о себе, своих качествах и особенностях, основанные на мнении других людей о себе; этот механизм также работает на формирование «преждевременной идентичности»;

3) *самоопределение* – принятие решений относительно самого себя, собственных качеств, убеждений, целей и ценностей; наиболее сложный процесс, запускается в момент кризиса идентичности и приводит к формированию достигнутой идентичности; на эмоциональном уровне проявляется часто в виде комплекса амбивалентных эмоций, в котором мучительные переживания поиска решения проблем могут сопровождаться чувством творческого подъема.

Таким образом, процесс динамики идентичности можно представить следующим образом.

1. *Диффузная идентичность* – отправная точка развития идентичности. Однако в качестве отправной точки это состояние идентичности продолжается недолго. Младенец, действительно, не знает, «кто он», но с самого рождения ему начинают это объяснять – включаются процессы идентификации (наиболее ранний механизм) и интериоризации – так формируется «преждевременная идентичность». Мы полагаем, что в целом к трем годам ребенок уже обладает преждевременной идентичностью. Однако это не значит, что диффузная идентичность исчезает навсегда – это состояние возвращается всякий раз в момент возникновения кризиса идентичности, хотя, по-видимому, на ином уровне. Таким образом, состояние диффузии может свидетельствовать о начале кризиса идентичности.

2. *Преждевременная идентичность*, как уже отмечалось, формируется в результате действия механизмов идентификации и интериоризации и может просуществовать довольно длительное время. Хотя большинство авторов вслед за Э. Эриксеном полагают, что кризис идентичности является обязательной характеристикой подросткового возраста, часто можно наблюдать и подростков, и взрослых людей, сохраняющих свою

преждевременную идентичность и не предпринимающих попыток самоопределения. Возможно, это связано с определенными нарушениями семейного воспитания (например, гиперпротекцией) или личностными особенностями (конформизм, высокий уровень самомониторинга и т.п.), однако эти предположения нуждаются в эмпирической проверке.

3. *Кризис идентичности* – особое состояние индивида, в основе которого лежит возникновение противоречия между отдельными элементами идентичности или между элементами идентичности и элементами внешней среды (к которым относится также биологическая организация индивида). Противоречие может в течение некоторого времени не осознаваться индивидом, т.к. вступают в действие защитные механизмы (например, отрицание), помогающие восстановить и поддерживать эмоциональный баланс. Любое противоречие в когнитивной сфере, согласно теориям баланса, вызывает негативные эмоциональные состояния, т.к. требует изменений когнитивной структуры.

Кризис идентичности возникает неизбежно в жизни каждого человека: и человек, и среда постоянно изменяются, причем эти изменения происходят неравномерно в различных сферах личности и среды. Однако кризис может привести к различным результатам с точки зрения динамики идентичности. Ключевым личностным качеством, на наш взгляд, является «открытость» – свойство личности оставаться открытой изменениям. Обычно открытость снижается с возрастом и с приобретением профессиональных стереотипов [3]. Именно поэтому в старшем возрасте кризис идентичности протекает более сложно.

Первый вариант совладания с кризисом – ликвидировать противоречие, устранив диссонирующий элемент (например, выбрав отшельнический образ жизни и таким образом ликвидировав противоречие между собственными ценностями и ценностями социальной среды).

Второй вариант – включение механизмов защит и отрицание кризисной ситуации. Особенно ярко это может проявиться при наличии закрытости – нежелания изменяться. В некоторых случаях человек может сохранять таким образом прежнюю идентичность достаточно долго. В этом случае мы говорим о наличии статуса «стабильная закрытая идентичность». Однако со временем противоречия лишь усиливаются, и может наступить момент «прорыва» кризиса в сферу сознания – при сохранении закрытости в этом случае наступает статус «нестабильная закрытая идентичность», или деструктивный кризис. Нежелание изменяться при все усиливающемся противоречии, которое на субъективном уровне переживается как «проблема», приводит к усилению негативных эмоциональных состояний вплоть до депрессии и даже суицида.

Третий вариант – включение процессов самоопределения в виде паттернов «решения проблем». При этом, наряду с негативными эмоциями, сопровождающими отказ от прежних элементов идентичности, возникает другая эмоциональная динамика: индивид может переживать моменты эмоционального подъема, связанного с творческими поисками себя, своих целей, ценностей. Такой вариант течения кризиса идентичности мы называем конструктивным кризисом, т.к. именно он приводит к формированию новых единиц идентичности. Это состояние идентичности мы назвали «нестабильная открытая идентичность».

4. *Достигнутая (сильная открытая) идентичность* может сформироваться только в результате прохождения конструктивного кризиса. Но, т.к. при этом сохраняется открытость, т.е. готовность и даже склонность к изменениям, говорить о стабильности в смысле длительного существования такого состояния нельзя. Скорее, этот статус идентичности можно назвать «стабильным конструктивным кризисом идентичности», т.е. постоянным самоизменением, связанным с работой над собой, решением возникающих проблем, но не сопровождающимся негативными эмоциональными состояниями.

В ситуации все более ускоряющихся социальных изменений, которую мы наблюдаем в последние десятилетия, только такой статус идентичности может обеспечить человеку адекватное функционирование в социуме и при этом наиболее полную реализацию собственного потенциала.

Данная модель является основой дальнейших эмпирических исследований идентичности в современных изменяющихся социальных условиях, а также может быть использована для разработки методики индивидуального коучинга и консультирования.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 23–30.
3. Бекасов О.Б. Анализ событийной структуры жизненного пути личности // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. С. 169–179.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.
5. Буйкас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 28–40.
6. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
7. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.

8. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984.
9. Иванова Н.Л. Личность в бизнесе: проблемы и кризисы самоопределения // Психологические проблемы современного бизнеса / Под ред. В.А. Штроо, Н.Л. Ивановой, Н.В. Антоновой. М., 2011. С. 27–46.
10. Калинина С.В. Соотношение профессионального и личностного самоопределения в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.
11. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории / Под ред. Абульхановой-Славской К.А. М., 1995. С. 179–185.
12. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.
13. Литвинова Е.Ю. Рефлексивные аспекты самоопределения личности в особых жизненных ситуациях: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
15. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. М.; Воронеж. 1997.
16. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2. М., 1989.
18. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. 1984. № 4. С. 65–73.
19. Breakwell G.M. Coping with threatened identities. L.; N.Y. 1986.
20. Bosma H.A. Identity development in adolescence: Coping with commitments. Proefschr. Groningen, 1985.
21. Ericson E.H. Identity, youth and crisis. L., 1968.
22. Marcia J.E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology / Ed. by J. Adelson. N.Y., 1980. P. 213–231.
23. Marcia J.E., Friedman M.L. Ego identity status in college women // J. Person. 1970. V. 38. № 2. P. 249–268.

А.В. Атемасов

Значение сексуальной культуры и причины ее недооценки

*Посвящается памяти Игоря Семеновича Кона
(1928–2011)*

Приводятся конкретные примеры недооценки сексологических исследований в разных странах, причины этого и возможные негативные последствия. Показана нерациональность распределения финансовых затрат в разных сферах профилактической работы. Обосновывается важность сосредоточения усилий на преодолении причин сексуального бескультурья и семейного неблагополучия, в частности, необходимость введения обязательного сексуального образования молодежи. Затронут вопрос о вкладе И.С. Кона в развитие сексуальной культуры в России.

Ключевые слова: И.С. Кон, сексуальная культура, сексуальное образование, профилактика неблагополучия в сексуальной сфере.

27 апреля ушел из жизни выдающийся ученый, доктор философских наук, профессор, академик РАО по отделению психологии И.С. Кон. Его имя широко известно не только в нашей стране, но и за рубежом. Для отечественной науки смерть Игоря Семеновича – большая утрата: он давно признан крупнейшим ученым, равных которому в области сексологии – как в развитии этой науки, так и просвещению в ней соотечественников – в нашей стране нет. Недаром его считают ведущим сексологом России.

Личность этого человека поистине уникальна. В 15 лет он стал студентом вуза, а в 19 окончил его. Уже к 22 годам И.С. Кон получил две кандидатские степени (по историческим и философским наукам), а в возрасте 31 года успешно защитил докторскую диссертацию по философии.

Научные интересы Игоря Семеновича были разносторонними, о чем свидетельствуют его многочисленные труды. Всю жизнь он работал на стыке различных общественных и гуманитарных наук: социологии, истории, антропологии, психологии и других. Но большинство последних его работ посвящено проблемам сексологии, состоянию сексуальной культуры в современной России и в мире в целом. Многие годы в борьбе за введение преподавания сексологии в учебные заведения страны – борьбе, так и не увенчавшейся успехом – он убедительно доказывал крайнюю необходимость этого шага [3; 4; 7–10 и др.].

Для того, чтобы уяснить причины недооценки сексуальной культуры, необходимо обратиться к некоторым фрагментам истории становления сексологической науки. В нашей стране они опять-таки связаны с именем И.С. Кона.

Сексуальность – тема слишком деликатная. Неспроста едва ли не все ученые, посвятившие себя ее изучению, испытывали всевозможные нападки и преграды. Созданный Магнусом Хиршфельдом первый в мире Институт сексуальных исследований был безжалостно разгромлен, а научные труды его основателя и сотрудников уничтожены. Сделано это было руками гитлеровских фашистов [14].

Бесконечным ограничениям и травле подвергся в США один из основателей научной сексологии профессор Альфред Кинси, выпустивший в 1940–50-х гг. объемные научные труды [6; 16 и др.]. Знаменитые Уильям Мастерс и Верджиния Джонсон, положившие начало лабораторным исследованиям секса [11], многие другие ученые-сексологи также не избежали различных преград и недооценки своих работ [6; 14].

Доктор философии, профессор Беверли Уиппл (США), посвятившая свою научную деятельность изучению сексологических проблем, вспоминает: «Мне повезло, что я смогла получить финансовую поддержку всего моего исследования. Если бы я стала изучать просто нормальные сексуальные функции, денег мне бы не дали. Но связи это с проблемой человека (имеются в виду медицинские проблемы – А.А.) – как, например, у меня в работе: секс у женщин с серьезными травмами спинного мозга – и финансирование обеспечено» [14].

Любое исследование в области сексологии до сих пор продолжает оставаться чем-то экстраординарным. В Нидерландах ученые научно-исследовательского медицинского института при помощи современных приборов заглянули внутрь человеческого тела в момент сокоупления. Однако они вынуждены были прекратить исследования, т.к. больница, предоставившая для них аппаратуру, выступила за закрытие эксперимента, испугавшись общественного мнения [Там же].

Некоторые исследования в области сексуальности человека, хоть и с большим трудом (вынужденные «прятаться» под медицинскую проблематику), но все-таки проводились и в СССР, были опубликованы важные работы [1; 12 и др.]. Но именно И.С. Кон вник в эту проблему наиболее глубоко. Его первая статья по проблемам пола была опубликована еще в 1966 г. в журнале «Советская педагогика», будучи написанной им по заказу редакции. Она привлекла большое внимание общественности. Не меньшее внимание вызвала и другая его статья – «Секс, общество, культура», вышедшая в журнале «Иностранная литература» в 1970 г. Это был нонсенс: в те годы у нас «не было секса» и в помине.

Увлечшись проблемами сексологии, И.С. Кон написал свой первый теперь уже фундаментальный труд в этой области знаний, который в СССР удалось издать только в конце 1980-х годов [2]. Он был создан на основе тщательного анализа огромного количества (370 источников!), в основном, зарубежных (автор знал несколько иностранных языков) научных работ по сексологии, подавляющее большинство которых были совершенно незнакомы советскому читателю того времени.

Интересно, что эту книгу, написанную уже более 20 лет назад, ученый вынужден был начать с упоминания о широко распространенном среди соотечественников невежестве даже о самом предмете сексологии: «Что такое сексология? Даже образованные люди большей частью считают ее разделом медицины, молчаливо отождествляя с сексопатологией» [Там же, с. 7]. Увы, такое отождествление не изжито и до сих пор.

Стоит остановиться на причинах этого заблуждения. Исторически сложилось так, что сексология оказалась отнесенной (по сути необоснованно) к ведомству медицины – не только в бывшем СССР, но и во многих других странах мира. Соответственно, в ее развитии упор делался на патологических аспектах сексуальности, а сексологическая норма изучалась лишь попутно. В результате сексологию и стали путать с сексопатологией. В аналогичном положении оказалась и наркология: алкоголизм и другие виды наркотизма были признаны болезнями, их отнесли к сфере медицины, невзирая на их личностно-социальную, т.е. преимущественно психологическую, природу и происхождение, и медики взялись за решение проблемы, находящейся вне их компетенции. Неудивительно, что эффективность освобождения больных от алкогольной и прочей наркотической зависимости оказалась крайне низкой. По сути, в формировании сексологической науки произошло то же, что и при становлении наркологии.

В массовом сознании отождествление сексологии с сексопатологией может иметь серьезные негативные последствия, поскольку влечет за собой принятие обычной сексологической неосведомленности в том или ином вопросе за болезнь, что может привести к возникновению фрустрации у здорового, но недостаточно разбирающегося в сексологии человека. А фрустрация, в свою очередь, может способствовать действительно возникновению болезни.

В основе отождествления сексологии с сексопатологией лежит непонимание того, что сексопатология является отраслью медицины, тогда как сексология – наука комплексная [2; 6; 13 и др.]. Притом медицина занимает в ней далеко не ведущее место, а психология – далеко не последнее. Значение психологической составляющей настолько велико, что еще во

времена А. Кинси сексология считалась преимущественно психологической наукой. Другое дело, что в развитие сексологии медики действительно внесли огромный вклад.

Немало внимания уделял И.С. Кон и проблемам нетрадиционной сексуальной ориентации [5]. Эта проблема из-за своей сложности требует отдельного внимания, но полезно вкратце затронуть один ее аспект. Нормализация гомосексуальности, которую пытался отстаивать И.С. Кон, упирается в вопрос о ее природе. И тут вся сложность: до сих пор не известно, передается ли она по наследству, закладывается ли во внутриутробном периоде развития плода или формируется прижизненно в ходе воспитания. Но ясно, во-первых, то, что гомосексуалы таковыми уже созданы. Во-вторых, то, что сами они в этом не виноваты. И в третьих, то, что изменить себя они уже не могут, это не в их воле – их природа не зависит от них самих. Поэтому, думается, что пока идут споры о природе нетрадиционной сексуальной ориентации, правомерности считать ее нормой и возможностях профилактики, необходимо и вполне возможно нормализовать отношение к ее представителям, сделать его более адекватным.

Из-за перестраховки редакций до сих пор продолжают большие трудности в опубликовании экспериментальных данных даже по осведомленности российской молодежи в вопросах пола и половой жизни, без чего заведомо трудно строить адекватную реальности политику в области повышения сексуальной культуры населения. А без повышения этой культуры рассчитывать на успешность профилактики ВИЧ-инфицирования, как и на профилактику супружеских измен и промискуитета, заведомо наивно.

Почему же ученые-сексологи как никакие другие вынуждены испытывать всевозможные преграды в своей работе и ее недооценку? Думается, дело тут не только в щепетильности самой области исследований и в многочисленности окутавших ее заблуждений, но и в далеко не полном понимании ее огромного значения – как для каждого отдельного человека и благополучия его супружества, так и для прогресса общества и государства. Поскольку этот вопрос слишком важен – а логически он важен изначально – необходимо остановиться на нем подробнее: многие человеческие беды возникают из-за нашего сексуального бескультурья, а достижения сексологии, необходимые для их преодоления, не используются.

Одна из причин нашего невысокого благосостояния кроется в том, что наша страна тратит слишком большие средства на ликвидацию последствий (но, увы, не причин!) широко распространенного сексуального бескультурья. В частности, мы тратим немало денег на лечение (опять же: не

профилактику!) заболеваний, передающихся половым путем. Все больше их стало наблюдаться у подростков. Главная тому причина – неудовлетворительно поставленная профилактическая работа. Неудовлетворительность ее постановки выражается в смещении акцентов: упор делается на использовании презервативов – реализации частной задачи – вместо решения задачи более глобальной – сокращения смены половых партнеров. Попутно стоит заметить: профилактическая медицина идет тем же малоэффективным путем, что и традиционная система образования – от решения частных проблем к решению более общих. Непродуктивность такого подхода уже далеко не первое десятилетие обосновывается многими современными отечественными психологами, в качестве более рационального пути ими предлагается обратный подход – от общих проблем к частным [15], но его практическая реализация осуществляется крайне слабо.

Немало средств тратится государством и на лечение от алкоголизма, на содержание научных и практических наркологических учреждений. Однако одной из важнейших причин формирования и развития алкогольной зависимости является опять же супружеское неблагополучие – в психологической или сексуальной сферах, а чаще в обеих сразу. Не уделяя должного внимания благополучию в супружестве, мы получаем дополнительную проблему, которая продолжает усугубляться.

Кто считал все эти «лишние» затраты – на борьбу со следствиями вместо преодоления вызывающих их причин? Кто сопоставил эти постоянные немалые затраты с теми, которые потребовались бы для умно поставленной их профилактики?

Экономленные на этих сокращениях средства можно и нужно было бы направить на развитие духовно-психологической и сексуальной культуры супружества как ядра семьи и семьи как ячейки общества.

Неадекватное понимание предмета науки не может не отражаться на ее восприятии. Отсюда становится ясным, почему недооценивается значение сексологии, и почему в России и других странах мира нет должной заинтересованности в объединении усилий для решения давно наболевших и ставших теперь неотложными задач в сфере полового воспитания.

К сожалению, недостаточно внимательно и даже отстраненно до сих пор относится к этой области знаний отечественная психология, словно считая ее чужеродной. В системе институтов РАО нет ни одной лаборатории ни по педагогической сексологии, ни по сексуальной культуре молодежи.

Впрочем, «бесполость» психологии, в том числе и в высказанном отношении, подвергается острой критике уже давно и не только И.С. Коном. Важно осознавать огромное значение междисциплинарных связей для

развития едва ли не любой науки, в том числе и психологии. Чем меньше их будет у отечественной психологии, тем медленнее она будет развиваться. Что касается современной сексологии, она представляется преимущественно психологической наукой, и ее дальнейшее развитие во многом зависит от участия психологов.

Показательно, что за несколько лет до своей смерти И.С. Кон вынужден был с глубокой грустью констатировать тот факт, что «для повышения сексуальной культуры населения в стране ничего не делается, а знания, которые я накапливал без малого полвека, умирают вместе со мной» [8, с. 115–116].

Потеря Игоря Семеновича Кона, работавшего и писавшего книги по сексуальной культуре до конца своих дней, поистине тяжелейшая утрата. Его труды внесли огромный вклад в осознание значения сексуальной культуры в прогрессивном развитии личности, общества и государства. К большому сожалению, они до сих пор не получили должной оценки в системе образования, давняя мечта знаменитого ученого о повсеместном сексуальном просвещении россиян, в первую очередь, – молодежи, так и осталась нереализованной. Но во всем цивилизованном мире время работает на ее осуществление.

Несомненно, придет это время и для России. Только вот – когда? Не слишком ли поздно?

Думается, что лучшей памятью И.С. Кона станет объединение усилий ученых разных специальностей, в том числе – психологов, по претворению в жизнь поставленных им задач.

Библиографический список

1. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Психогигиена пола у детей: Рук-во для врачей. СПб., 1986.
2. Кон И.С. Введение в сексологию. М., 1990.
3. Кон И.С. Роль и место сексуальной культуры в становлении цивилизованного государства // Избр. лекции Университета (Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов). 1999. Вып. 7.
4. Кон И.С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века. Социально-педагогический анализ. Дубна, 2001.
5. Кон И.С. Лики и маски однополой любви. Лунный свет на заре. – 2-е изд., перераб. и доп. М., 2003.
6. Кон И.С. Сексология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004.
7. Кон И.С. Сексуальность и культура. СПб., 2004.
8. Кон И.С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология. Ростов-н/Д., 2006.
9. Кон И.С. Сексуальное образование – глобальная задача XXI века // Социология: теория, методы, маркетинг. 2009. № 1. с. 94–114.

10. Кон И.С. Клубничка на березке: Сексуальная культура в России. М., 2010.
11. Мастерс У., Джонсон В., Колодни Р. Основы сексологии / Пер. с англ. М., 1998.
12. Общая сексопатология. Рук-во для врачей / Под ред. Г.С.Васильченко. М., 1977.
13. Сексология: Энциклопедический справочник по сексологии и смежным областям. – 2-е изд. Минск, 1994.
14. Сексуальная опытность // Чувство секса: о сексе, культуре секса и человеке: Научно-популярная программа. 24 серии. США: Дискавери, 2003. Сер. 14.
15. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб., 2007.
16. Kinsey A.C., Pomeroy W.B., Martin C.E. Sexual behavior in the human male. Philadelphia–L., 1948.

Н.А. Лаврова

Психологические особенности принятия решений: влияние контекста

В статье показано влияние объективного (время) и субъективных факторов на процесс принятия решений. Описаны ход и результаты эксперимента по выявлению психологических особенностей принятия решений в контексте дефицита времени.

Ключевые слова: психология принятия решений, внешний и внутренний контексты, личностный контекст, временной контекст.

Важнейшей профессиональной функцией руководителя любого уровня является принятие решения, которое осуществляется в условиях действия самых разных факторов – объективных и субъективных. Исследование этого процесса ведется нами с позиций теории контекстного обучения А.А. Вербицкого, в работах которого и его последователей показано смыслообразующее влияние внутренних и внешних контекстов на все психические процессы субъекта, ход и результаты его деятельности.

Внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешним – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует [1].

На процесс принятия решения большое влияние оказывает такая составляющая внешнего контекста, как время. Вся человеческая деятельность протекает в контексте времени, и само время выступает одним из критериев этой деятельности [3]. Способность принимать решения в ограниченное время является важной компетенцией любого специалиста, одним из основных условий успешности его деятельности. Известно, что при дефиците времени человек склонен использовать упрощенные стратегии, уделять внимание небольшому количеству факторов, что зачастую является причиной принятия неверных и неэффективных решений.

Время задает внешний, объективный контекст деятельности человека, но не меньшее влияние на ее процесс и результаты оказывает субъективный, личностный контекст, обусловленный индивидуально-психологическими особенностями человека, типом его темперамента, уровнем самооценки, выраженностью склонности к риску, гендерными особенностями и т.п.

В одной из серий эксперимента мы выясняли влияние разных типов темперамента на процесс принятия решений группой испытуемых – студентов психологического факультета МГГУ им. М.А. Шолохова. Среди 45 испытуемых с чистым или преобладающим типом темперамента оказалось: холериков – 21, сангвиников – 13, флегматиков – 5, меланхоликов – 6 человек. Одну группу испытуемых мы сформировали из числа индивидов со сходным типом темперамента, другую – с разным. Оказалось: 1) при наличии в группе лидера обсуждение заканчивалось принятием решения, а при отсутствии лидера оно вообще не принималось; 2) в зависимости от типа темперамента лидера группы тот же оттенок темперамента приобретали действия остальных членов группы.

Целью другой серии экспериментов была выявление влияния гендерных особенностей испытуемых на эффективность принятия решений. Как и в предыдущем случае, испытуемыми были студенты психологического факультета МГГУ им. М.А. Шолохова. Испытуемые работали в парах разного состава – женских, мужских и смешанных. В качестве экспериментального материала мы взяли игру в шахматы. Известно, что шахматная партия представляет собой ряд последовательных ходов игроков, направленных на достижение конечного результата – выигрыша.

Каждый шахматный ход – это результат процесса принятия решения, заключающегося в выборе из ряда альтернатив той, которая в наиболь-

шей степени способствует выигрышу. Фиксировалось время, затрачиваемое испытуемым на каждый шахматный ход, время принятия решения и конечный результат каждой партии.

На начальном этапе эксперимента проводилось анкетирование студентов на предмет знания правил шахматной игры. Затем с целью уточнения представленной в анкете информации с каждым проводилось собеседование. В результате были отобраны испытуемые, обладающие знанием правил игры в шахматы, но не имеющие навыка такой игры. Общее число испытуемых составило 386 человек. По результатам предварительного этапа для участия в основном этапе эксперимента отобрано 58 человек (29 пар) в возрасте от 20 до 48 лет (студенты дневного, вечернего, заочного отделений), из них 11 мужчин и 47 женщин. Разные объемы выборки мужчин и женщин обусловлены тем, что на факультете психологии учится мало лиц мужского пола.

Основной эксперимент проходил в два этапа. На первом этапе шахматная партия не ограничивалась по времени. Перед началом партии испытуемым напоминали правила и просили начать игру. Экспериментатор фиксировал в специальном бланке результат каждой партии (выигрыш или проигрыш) и время, затрачиваемое испытуемым на каждый ход. Для дополнительной мотивации на выигрыш испытуемым сообщалось, что выигравший получит приз.

Обработка результатов этого этапа эксперимента заключалась в определении числа выигрышей, среднего времени принятия решения по каждому ходу каждым участником и среднее время по всей выборке испытуемых. Последнее составило 22,9 с. Далее мы взяли минимальное время принятия решения, затраченное наиболее «быстрым» испытуемым (4,2 с), и вычислили среднее значение затрат времени на каждый ход посредством сложения этого наименьшего времени испытуемого со средним по всей выборке (22,9 с) и деления на два. Получено среднее время, равное 13,5 с.

Второй этап эксперимента проводился в тех же условиях и с теми же параметрами; изменялся только один параметр – испытуемые были ограничены во времени (13,5 с на принятие решения по каждому ходу). По инструкции экспериментатора, если испытуемый не примет решение за это время, он пропускают свой ход; соответственно, вероятность его выигрыша резко снижается. Все данные фиксировались в специальном бланке.

Статистическая обработка, анализ и обобщение полученных результатов позволили выделить 4 группы испытуемых по способности принимать решения и эффективно действовать в условиях дефицита времени (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения времени принятия решения

№ группы	1 этап	2 этап
1 группа	37	5,5
2 группа	37,5	5,8
3 группа	14,4	4,6
4 группа	28,6	5,1

В первую группу вошли 13 человек, из них 8 женщин и 5 мужчин, улучшивших свои результаты, т.е. работавших более эффективно в условиях ограничения времени. Среднее время принятия решения на каждый ход по этой группе на первом этапе эксперимента составило 37 с, на втором – 5,5 с.

Вторую группу составили также 13 человек, из них 10 женщин и 3 мужчины, ухудшивших свои результаты в заданных условиях ограниченного времени. Их среднее время принятия решения на первом этапе эксперимента составило 37,5 с, а на втором – 5,8 с.

Третья группа, состоящая из 11 человек, в том числе 10 женщин и 1 мужчина, работала эффективно как при ограничении времени, так и без него. Среднее время принятия решения по этой группе на первом этапе эксперимента составило 14,4 секунд, на втором – 4,6 секунд.

В четвертую группу вошли 21 человек, из них 19 женщин и 2 мужчин, работа которых оказалась неэффективной как при ограничении во времени, так и без него. Среднее время принятия решения по этой группе в первой серии эксперимента составило 28,6 с, во второй – 5,1 с.

Больше всего времени на принятие решения затратила вторая группа испытуемых, ухудшившая результаты шахматной игры в условиях ограничения времени, при этом среднее время принятия решения на один ход на первом и на втором этапах оказалось наибольшим среди других групп. А меньше всего времени затратили испытуемые третьей группы, затратившие наименьшее время на принятие решения на обоих этапах эксперимента.

Таким образом, можно сделать вывод: чем меньше человек затрачивает времени на принятие решения в условиях дефицита времени, тем эффективнее он действует.

На следующем этапе эксперимента все испытуемые обследовались с помощью ряда методик: личностный опросник Р. Кетелла, методика выявления робости, нерешительности, методика Шуберта, направленная на исследование готовности к риску, тест «Способность принимать решения» Р.И. Мокшанцева. Рамки статьи не позволяют подробно описать их результаты, поэтому кратко приведем некоторые из них.

Представители первой группы, работавшие более эффективно в условиях ограничения времени, более прямые, откровенные, естественные и непосредственные в своих проявлениях по сравнению с представителями второй группы, ухудшивших результаты работы на втором этапе. Их отличает также большая степень беспечности, самонадеянности, безмятежности, жизнерадостности. Они склонны экспериментировать, мыслить свободно, быть более радикальными в своих взглядах. Представителей второй группы отличает больший консерватизм, неверие в оригинальные идеи и решениям.

Сравнение испытуемых по гендерным признакам показало следующее. У мужчин и у женщин достаточно высокий уровень интеллекта (по Кеттелу), но при этом имеется статистически значимая разница: у мужчин уровень интеллекта выше, чем у женщин. Имеется также статистически значимая разница по фактору мечтательности и практичности. Они достаточно сбалансированы у тех и других, однако мужчины оказываются более практичными и менее мечтательными, чем женщины.

У испытуемых первой группы наиболее низкий уровень робости, нерешительности и средний уровень готовности к риску. Можно констатировать, что такие испытуемые способны более эффективно принимать решения в условиях дефицита времени, чем те, которые имеют более высокие показатели робости, нерешительности. Самый высокий уровень робости, нерешительности наблюдается в четвертой группе, эти испытуемые имеют и наиболее низкий показатель готовности к риску.

Наиболее высокий показатель готовности испытуемых к риску, резко отличающийся от остальной выборки, оказался в третьей группе. Испытуемые быстрее всех принимали решения и на первом, и на втором этапах эксперимента. Можно сделать вывод: чем выше индивидуальная готовность к риску, тем быстрее и эффективнее принимаются решения как без ограничений во времени, так и в условиях его дефицита. Можно предположить, что данной категорией испытуемых заданное в нашем эксперименте ограничение времени принятия решения (13,5 с) не воспринимается как дефицит, а просто выступает неким ограничением, достаточным для принятия эффективных решений.

В целом для 72% мужчин внешний контекст (время) оказывается определяющим для эффективного принятия решений, вне зависимости от личностного контекста. В то же время у женщин эффективность принятия решений зависит от внешнего контекста только в 39% случаев; для них важнее оказывается личностный контекст. Таким образом, временной контекст оказывается почти в два раза важнее для мужчин, чем для женщин.

Женщины уверенно занимают лидирующую позицию по сравнению с мужчинами в третьей и четвертой группах, что свидетельствует об их большей стабильности и независимости от ограничений во времени по сравнению с мужчинами. В то же время мужчины занимают лидирующее положение в первой группе, что свидетельствует об их способности более эффективно действовать в условиях дефицита времени по сравнению с женщинами. По результатам эксперимента в условиях дефицита времени мужчины принимают решения в 2,5 раза эффективнее, чем женщины.

Обобщая результаты эксперимента, можно сделать следующие основные выводы.

Личностный контекст, определяемый через самооценку и высокий уровень готовности к риску индивида, оказывается определяющим для эффективности процесса принятия решений вне зависимости от временного контекста (наличие или отсутствие ограничений во времени).

Временной контекст (ограничение во времени) является определяющим для эффективности процесса принятия решений при определенном личностном контексте. Низкий уровень нерешительности, открытость, самонадеянность, безмятежность, способность к экспериментированию, большая радикальность во взглядах позволяют принимать в этих условиях более эффективные решения.

С точки зрения эффективности принимаемых решений временной контекст оказывается для мужчин почти в два раза важнее, чем для женщин, для которых более важным является личностный контекст.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. М., 1999.
2. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решения. М., 2003.
3. Штомпель Л.А. Время: Культурно-исторический смысл: Дис. ... д-ра филос. наук. Ростов-н/Д., 1998.

А.Ф. Ануфриев, А.Н. Рыжкова

Типичные ошибки психолога-диагноста

С помощью метода компьютерного моделирования диагностических задач изучаются типичные ошибки психолога-диагноста. Предлагается их теоретически обоснованная классификация.

Ключевые слова: психолог-диагност, психодиагностическая задача, диагностические ошибки, классификация диагностических ошибок, метод компьютерного моделирования.

В настоящее время большинство исследований, выполненных в области психологической диагностики, направлено на разработку и совершенствование диагностических методик. Вместе с тем существуют работы, в которых изучается сама диагностическая деятельность психолога и, в частности, возникающие в ней диагностические ошибки. Ряд ошибок, связанных с познавательной сферой обследуемого, личностными особенностями диагноста, уровнем его профессиональной компетенции, факторами общения, искажающими результаты диагностического обследования, выделяются в работах отечественных и зарубежных психологов [1–4; 6; 7; 9 и др.]. В некоторых из них также предприняты попытки систематизации диагностических ошибок по определенному логическому основанию. Так, Z. Plewicka выделяет ошибки сбора (наблюдения, регистрации, инструментальные) и переработки (эффект первого впечатления, ошибка атрибуции, ошибка ложной причины, познавательные радикализм и консерватизм) данных [10, с. 37–46]; С.Т. Посохова выделяет ошибки нравственных соблазнов (соблазны власти, ответственности, самокрасования, следования «методической моде», «воздаяний», спекуляции, чрезмерного экспериментирования, эмоционально-соматического

выгорания и сохранения собственных проблем) [8]; А.А. Ершов – ошибки наблюдения (гало-эффект Торндайка, эффект снисхождения, ошибки центральной тенденции, корреляции и первого впечатления) [5].

Однако для перечисленных исследований характерны следующие существенные недостатки, связанные с тем, что в них, во-первых, выделяются лишь некоторые ошибки, относящиеся к одному или двум этапам диагностического процесса – «Феноменология и анамнез» и «Выдвижение гипотез»; во-вторых, не учитываются основные источники возникновения диагностических ошибок (субъект диагностики, объект диагностики, нарушение взаимодействия субъекта с объектом, средства диагностики); в-третьих, при изучении диагностических ошибок в этих работах не используется один из наиболее эффективных методов изучения диагностической деятельности – компьютерное моделирование диагностических задач. Таким образом, актуальность представленного исследования определяется отсутствием специальных работ, посвященных изучению с помощью современных методов типичных ошибок психолога при осуществлении диагностической деятельности.

В исследовании использовалась компьютерная методика моделирования психодиагностических задач, предназначенная для изучения процесса их решения. С целью выявления типичных ошибок субъекта диагностики эта методика была модифицирована. Она заключалась в том, что были разработаны *новые диагностические задачи*. Такие задачи строились на основе описания случаев из психодиагностической практики с поставленными диагнозами и обследования клиентов-подростков 10–15-летнего возраста, имеющих поведенческие трудности, с помощью пакета психологических методик, включающего 41 методику. Новые задачи отвечали принципам, сформулированным в концепции решения диагностических задач: *причинности* (в разработанных задачах нашли отражение такие причинно-следственные связи, какие имеют место в практических диагностических задачах); *фактической правильности диагноза* (в качестве правильного ответа признана не любая логически выводимая из имеющихся симптомов причина, а лишь фактически имеющая место); *активного получения диагностической информации* (неполноте начальных условий диагностических задач субъект диагностики имеет возможность преодолевать за счет собственной активности в ходе диагностического процесса); *избыточности данных* (каждая задача содержит возможность получения интересующей субъекта диагностики любой дополнительной диагностической информации, обеспечивающей возможность реализации им различных путей диагностического поиска).

Модификация компьютерной программы заключалась также в том, что, предъявляя испытуемому диагностические задачи и регистрируя

процесс их решения, она позволяла оценивать параметры адекватности на всех этапах диагностического процесса и распечатывать протоколы решения в автоматическом режиме. Имитация реального процесса диагностики в лабораторных условиях, сохраняя его специфические особенности, позволяла испытуемым решать диагностические задачи столько раз, сколько необходимо для всестороннего изучения этого процесса, контролировать условия их решения и регистрировать существенные характеристики каждого этапа решения.

Применение метода компьютерного моделирования для изучения ошибок субъекта диагностики при решении диагностических задач позволило получить следующие результаты.

1. Выявлены типичные ошибки субъекта диагностики на всех этапах диагностического процесса. Показано, что они на каждом этапе диагностического процесса специфичны. На этапе феноменологии и анамнеза такими ошибками являются неадекватность (диагност недостаточно хорошо понимает значение данного этапа, вследствие чего симптом отождествляется с гипотезой и диагнозом), избыточность данных в резюме по феноменологии (диагност сопровождает перечень найденных симптомов избыточной или малозначимой информацией), неполнота данных в резюме по феноменологии (в процессе анализа феноменологической информации диагност не находит все симптомы психологической трудности обследуемого).

Для этапа выдвижение гипотез типичными ошибками являются отсутствие формулировки диагностических гипотез (диагност при решении диагностической задачи пропускает этап выдвижение гипотез), их неадекватность (диагностом не формулируются альтернативные гипотезы для установленных симптомов), неоперациональность (при формулировке гипотез диагност использует понятия чрезмерно высокого уровня абстракции, которые невозможно проверить с помощью имеющихся психологических методик), недостаточное количество выдвинутых гипотез (диагност либо не выдвигает гипотезы для всех симптомов, установленных на этапе «Феноменология и анамнез», либо не выдвигает альтернативные гипотезы для каждого симптома).

Для этапа проверки гипотез характерны такие ошибки, как проверка не всех гипотез, несоответствие методики проверяемой гипотезе, использование избыточного количества методик.

Для этапа «Диагностическое заключение» типичными ошибками являются отсутствие формулировки заключения, его неадекватность, игнорирование противоречивой информации в ранее сформулированном диагностическом заключении.

2. Выполнен анализ типичных ошибок субъект диагностики в различных компонентах диагностической деятельности. Показано, что наибольшее количество ошибок связано с гностическим компонентом психодиагностики, т.е. с операционной стороной диагностического мышления. В семиотическом компоненте диагностики ошибки возникают в связи с незнанием типологии запросов и их психологических причин. Наименьшее число ошибок связано с техническим компонентом диагностики – отбором и использованием диагностических методик.

Большое количество ошибок в гностическом компоненте психодиагностики связано со сложностью диагностического процесса, обусловленной иерархическим строением объекта диагностики, многозначностью связей между его элементами, многоэтапностью и меняющейся в зависимости от конкретных обстоятельств последовательностью этапов диагностического процесса. Сопоставление ошибок в семиотическом и техническом компонентах свидетельствует о том, что применение методик является более простым процессом, чем определение связей между элементами объекта диагностики.

Полученные данные также говорят о том, что, по сравнению с применением психологических методик и определением связей между элементами объекта диагностики, решению диагностических задач по определению действующей причины определенных характеристик запроса уделяется недостаточно внимания при проведении научных исследований, разработке методик, направленных на повышение эффективности диагностической деятельности, а также в процессе профессиональной подготовки диагностов.

3. Построена новая классификация диагностических ошибок, систематизирующая ошибки, выделяемые в психологической литературе и обнаруженные автором в процессе эмпирического исследования решения диагностических задач. Отличие новой классификации от известных в психологической диагностике состоит в том, что она построена не на эмпирических, а на теоретических основаниях. Они вытекают из понимания диагностического процесса, согласно которому он определяется как опосредованное диагностическими средствами взаимодействие диагноста с обследуемым. В соответствии с таким пониманием диагностического процесса источниками диагностических ошибок являются субъект, объект диагностики, взаимодействие субъекта с объектом диагностики, диагностические средства. Таким образом, в предложенной классификации теоретически возможные источники возникновения диагностических ошибок выступают в качестве критериев для систематизации эмпирически наблюдаемых диагностических ошибок.

В данной классификации выделены четыре группы ошибок. Первая группа – ошибки субъекта диагностики, которые связаны с гностическим (операционная сторона мышления психолога по определению действующей причины данного состояния обследуемого), семиотическим (незнание типологии запросов и их психологических причин) и техническим (неправильный отбор и применение методик) компонентами психодиагностики. Вторая группа – ошибки объекта диагностики, связанные с мотивационными и личностными особенностями обследуемого. В третью группу входят ошибки, связанные с несовершенством диагностических методик. Четвертую группу образуют ошибки сообщения диагностических данных пользователю.

В указанной классификации ошибки субъекта диагностики, связанные с гностическим компонентом психодиагностики, также делятся по этапам диагностического процесса на ошибки сбора феноменологических данных, выдвижения, проверки гипотез, построения диагностического заключения.

Теоретическая значимость полученных результатов заключается в следующем.

1. Новая классификация диагностических ошибок создает основу для разработки особого раздела в психологической диагностике – психологической эрологии, посвященного накоплению, анализу и обобщению диагностических ошибок, возникающих в различных областях психологической практики.

2. Полученные данные о наличии диагностических ошибок в различных компонентах психодиагностики можно рассматривать как эмпирическое подтверждение теоретического положения концепции решения диагностических задач о неправомерности отождествления научной психодиагностики с одним из ее компонентов, связанного с разработкой и применением диагностических методик (психометрический подход). Получено также эмпирическое подтверждение другого теоретического положения указанной концепции о продуктивности выделения в структуре научных основ психодиагностики гностического, семиотического и технического компонентов.

3. Проведенный анализ диагностических ошибок позволяет также уточнить теоретическое описание процесса решения диагностических задач, показать вклад каждого компонента психодиагностики в диагностический процесс. Полученные эмпирические данные говорят не о рядоположенности компонентов психодиагностики, а о приоритетности гностического компонента перед другими компонентами психодиагностики, что соответствует теоретическому положению концепции решения диаг-

ностических задач о ведущей роли гностического компонента в диагностическом процессе, подчиненности ему других компонентов психодиагностики.

Полученные в исследовании результаты можно использовать для разработки учебных спецкурсов по психологической диагностике и практикумов по основам постановки психологического диагноза, для организации тренировочных занятий по решению компьютерных диагностических задач и анализа возникающих ошибок. Знакомство диагностов с типичными ошибками будет способствовать повышению эффективности диагностической деятельности и позволит максимально приблизить процесс обучения к практике.

Научно-обоснованная классификация диагностических ошибок может выступать теоретико-эмпирической основой для проведения дальнейших научных исследований в области психодиагностики и накопления знаний о диагностических ошибках. Данная классификация также может применяться для профилактики ошибок. Планомерное обобщение протоколов решения психодиагностических задач, их теоретическое осмысление позволит разработать методические рекомендации по преодолению диагностических ошибок и выработать эффективные способы их коррекции.

Методика компьютерного моделирования психодиагностической деятельности субъекта диагностики также может применяться для организации системы повышения квалификации психологов, для проведения мониторинга уровня профессиональной подготовленности к осуществлению психодиагностической деятельности и оценки сформированности умений решать практические задачи. Данная методика также может использоваться для разработки задач-моделей различных типов в целях научного исследования.

Разработанную в исследовании программу комплексного диагностического обследования подростков целесообразно использовать в работе психологической службы системы образования.

Библиографический список

1. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. Система основных понятий. М., 2006.
2. Ануфриев А.Ф. Основы практической психодиагностики: В 2 ч. М., 2009.
3. Бусарова О.Р. Психологический анализ решения диагностических задач (на материале консультирования подростков): Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
4. Вахрушев С.В. Психодиагностика трудностей в обучении учителями начальных классов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
5. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб., 2001.

6. Костромина С.Н. Исследование процесса решения психодиагностических задач практическим психологом: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.
7. Пучкова Е.Б. Особенности решения психодиагностических задач учителями с различным уровнем коммуникативной компетенции: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
8. Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под ред. С.Т. Посоховой. М.; СПб., 2005.
9. Юдина Е.В. Соотношение личностных качеств практического психолога и эффективности диагностической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
10. Plewiska Z. Podstawy diaqnozy psihologicznej. In Stosowana psiholoqia wychowawcza. Warszawa, 1980.

3.Ф. Камалетдинова

Новая позитивная психология и психологическое консультирование подростка (анализ случая из практики)

В статье описывается консультативная работа с подростком и его мамой, обратившимися по поводу слабой успеваемости. Работа проводилась в нескольких направлениях: установление и поддержание контакта с мальчиком, повышение уровня его самооценки и самоуважения, перестройка системы поощрений и наказаний со стороны родителей, регулярный анализ достижений подростка и формулирование ближайших задач. Устойчивая позитивная динамика была обнаружена через пять месяцев систематической работы.

Ключевые слова: консультирование, терапевтические отношения, система поощрений и наказаний, принятие, родительские установки.

Мартин Селигман, один из создателей новой позитивной психологии, предлагает изменить фокус современных психологических исследований – перейти к изучению условий, черт характера, способствующих позитивным чувствам, переживанию счастья [2]. Он призывает перейти от поиска способов улучшить эмоциональное состояние клиента

от - 10 до + 2 баллов к помощи в изменении удовлетворенности жизнью от + 2 к + 10 баллам.

С точки зрения этого подхода актуальной для современной психологии является выяснение условий, способствующих социальной адаптации неуспевающего в школе подростка, повышению уровня его учебной мотивации и школьной успеваемости. Все это в конечном счете влечет за собой ощущение счастья и самим подростком, и его родителями, а также улучшение эмоциональной атмосферы семьи.

Существует обширная научная и популярная литература, посвященная психологическим особенностям подростков. Однако психологи-практики, консультирующие детей и подростков и их родителей, вновь и вновь сталкиваются с глубоким непониманием родителями (даже любящими и заботливыми) собственных детей, чрезмерным увлечением наказаниями и их неграмотным применением, гиперпротекцией и другими грубыми ошибками воспитания. Анализируемый в данной статье случай показателен именно в плане зависимости школьной успеваемости ребенка от характера детско-родительских отношений.

Мама Коли З., 15-ти лет, ученика 8-го класса, обратилась к психологу по настоянию преподавателя иностранного языка. Данные из школьной характеристики: инфантилен, безразличен к учебе; на уроках внимание неустойчивое, не работает, разговаривает, не записывает домашние задания; школьную программу усваивает на «неудовлетворительно»; на критические замечания учителей реагирует равнодушно; имеет низкий уровень базовых знаний по всем предметам. Классный руководитель при этом отмечает, что мальчик уважительно относится к учителям и доброжелателен по отношению к одноклассникам.

В беседе с мамой подростка, Еленой, удалось выяснить, что подросток учится в этой школе в течение трех месяцев (переведен в новую школу в связи с переездом семьи из другого района города). Новая школа является специализирующейся на изучении английского языка. Прежняя школа мальчика была обычной и с менее высоким уровнем требований по всем предметам; там подросток тоже учился слабо, получал замечания, но ему формально ставили «тройки», в целом он был социально адаптирован.

В новой школе подросток оказался в числе неуспевающих, имел несколько «двоек» в четверти, был претендентом на исключение. До визита к психологу-консультанту мальчик был дважды замечен в краже мобильного телефона в школе.

Психологическое исследование умственной деятельности Коли обнаружило достаточный уровень умственного развития; каких-либо нарушений памяти, внимания, скорости психических процессов также не выявлено.

Тестирование мамы подростка с помощью опросника АСВ и опросника родительского отношения Варги и Столина выявило выраженные ошибки воспитания: гиперпротекцию, сочетающуюся с недостаточностью санкций, отношение к ребенку как к неудачнику, инфантилизацию и пр. В беседе с мамой удалось установить, что гиперпротекция проявлялась в постоянном контроле и надзоре за поведением и успеваемостью сына. Подростка нередко наказывали – в ответ на низкие оценки, замечания учителей, лживое поведение. В качестве наказания выступали избивание ремнем (эту функцию по просьбе Елены выполнял отчим мальчика), лишение возможности играть в компьютерные игры и общаться со сверстниками (на месяц и более!). Поощрения за успехи в школе почти не применялись.

Установить контакт с подростком удалось без труда. Коля с самого начала был доброжелательным, охотно отвечал на вопросы, старательно выполнял тестовые задания для проверки его умственной деятельности, терпеливо преодолевал трудности. Однако подросток не смог ответить на вопрос о цели визита к психологу: «Мама сказала: надо сходить к психологу».

Дальнейшая консультативная работа велась в нескольких направлениях.

1. Укрепление и дальнейшее развитие терапевтических отношений.
2. Повышение уровня самооценки и самоуважения подростка.
3. Коррекция родительских установок Елены и создание новой системы поощрений и наказаний мальчика.
4. Помощь в осознании подростком ценности успешной учебной деятельности (для его настоящего и будущего).
5. Регулярный анализ школьных достижений мальчика и формулирование задач на ближайший период времени.

Естественно, все эти пять планов консультирования не были изолированными, они пересекались. Сессии проводились систематически один раз в неделю и длились полтора часа. В течение первых трех сессий беседы с подростком и его мамой проводились отдельно, но в дальнейшем мы обнаружили, что более эффективным является совместное обсуждение проблем в формате «психолог – подросток – мама».

Совместная работа позволяла психологу наблюдать и при необходимости корректировать особенности взаимодействия Елены и Коли. С другой стороны, такая организация общения давала возможность и консультанту, и обоим клиентам получать информацию о поведении, достижениях подростка и от мамы, и от него самого, что способствовало развитию рефлексивных умений мальчика. Важно и то, что при этом общение психолога с подростком выступало моделью для мамы: Елена обучалась

принятию собственного сына, фиксации внимания на его позитивных качествах и аспектах поведения. Мама мальчика имела возможность убедиться в том, что можно и нужно договариваться с сыном, выслушивать его точку зрения, учитывать его мнение. До визита к психологу Елена самостоятельно решала все вопросы относительно сына, его мнение обычно игнорировалось.

Отметим также, что сессии проходили в формате неформального чаепития, нередко с юмором и смехом.

Перейдем к более подробному рассмотрению каждого из пяти направлений работы.

1. Раппорт с подростком поддерживался постоянно. Консультант проявляла уважительное, принимающее отношение к мальчику, демонстрировала искреннюю заинтересованность в его успехах, радовалась достижениям и огорчалась в случае неудач. Вскоре «психология стала любимым предметом» Коли (наряду со всеми дополнительными занятиями по предметам), подросток охотно посещал сессии; в семье появилась любимая шутивная угроза: при недовольстве друг другом мама и сын обещали «все рассказать» психологу.

2. Повышение самооценки подростка осуществлялось, в частности, с помощью похвалы за реальные достижения Коли (в школе, дома, в кабинете психолога). К этому консультант призывала и Елену. Например, когда мальчик успешно выполнял сложные задания теста Равена или Кооса, психолог просила показать результаты маме, находившейся в соседней комнате. Иногда это сопровождалось просьбой к маме выполнить соответствующее задание, и Елена порой оказывалась слабее сына.

В конце почти каждой сессии, провожая маму с подростком, психолог внушала Коле: «У тебя все получится. Со временем все увидят, какой ты молодец».

Безусловно, эта работа по повышению уровня самопринятия была тесно связана с предыдущим направлением (терапевтическими отношениями). Принимая подростка, демонстрируя безусловное уважение его личности, психолог формирует подобное отношение подростка к себе [1; 3].

3. Важной составной частью коррекционной работы являлась перестройка системы поощрений и наказаний и родительских установок матери. До начала психологической работы четкой системы санкций в семье, собственно, и не было. Периодически подростка наказывали (битьем, лишением общения или компьютерных игр на длительное время), чаще всего, на фоне аффективных реакций матери на проступки сына. Родительские санкции были непоследовательными: если мама была в хорошем настроении, наказания не применялись. Психолог убедила маму Коли в том, что

наказания должны быть соразмерны проступкам подростка; физические наказания и лишение сына общения (на месяц!) недопустимы; санкции должны определяться поведением мальчика, а не настроением родителей; наряду с наказаниями следует применять и поощрения. В совместной беседе было решено вознаграждать Колю за правдивое поведение, положительные оценки в школе, самостоятельное выполнение домашних заданий и пр. В качестве средств поощрения выступали: дополнительное время на игру в компьютере, приглашение сверстников в гости, посещение с друзьями игровых залов и т.д. В качестве наказаний – ограничение времени на компьютерные игры (за один проступок – один раз на полчаса).

Елена обучалась умению вести переговоры с сыном. Например, во время одной из сессий она пожаловалась психологу, что во время дополнительных занятий по иностранному языку (по Интернет-программе «Скайп») Коля, скрывая это от педагога, играл в компьютерную игру. Психолог предложила выслушать объяснения подростка. Коля сообщил, что занятия (по договоренности) должны длиться один час, но регулярно затягиваются до полутора часов и более. Если учесть, что это один из самых нелюбимых предметов Коли и занятия проводятся по вечерам, вполне можно понять его позицию. Маме и сыну было предложено совместно решить эту проблему. Было принято решение попросить педагога сократить время занятий до 60-ти минут; Коля, со своей стороны, обещал активно работать, не отвлекаясь на игры. Конфликт был исчерпан.

В другом случае Елена с возмущением призналась, что Коля грубит ей. При расспросе удалось выяснить, что речь идет о том, что перед началом дополнительных занятий мальчик, повысив тон, может сказать маме: «Не буду твоим английским заниматься!» (при этом он все же приступает к занятиям). Консультантом была предложена иная интерпретация этого поведения: сын делится с мамой своими негативными переживаниями, скорее, это скрытая просьба о сочувствии. Таким образом мама обучалась принимать и понимать сына.

4. Четвертое направление консультативной работы – помощь в осознании подростком ценности учебной деятельности и честного поведения для его настоящего и будущего. В будущем Коля планирует получить высшее образование и стать, подобно маме, предпринимателем. Консультант и подросток подробно рассматривали образовательный путь, необходимый для реализации этих целей, анализировали негативные последствия обмана, краж, низкой успеваемости для его межличностных отношений и будущего профессионального становления.

5. Каждая сессия содержала подробный рассказ Коли о школьных достижениях, трудностях, конфликтах подростка, его взаимоотношениях с мамой и отчимом. При этом обязательно свою интерпретацию событий давала и Елена. Анализ событий завершался формулированием ближайших задач. Например, в течение недели записывать в дневник домашние задания по русскому языку; исправить 2 «двойки» по математике и т.д. При следующей встрече подросток делился информацией о том, как он реализовал запланированное.

В результате консультативной работы через 5 месяцев (в середине четвертой четверти) успеваемость Коли стабильно улучшилась. Появились положительные оценки по основным предметам, значительно сократилось число критических записей в дневнике. Четвертую четверть подросток завершил без единой «двойки». Мальчик по своей инициативе стал приносить на сессии дневник и с гордостью демонстрировал его консультанту. Повторное тестирование Елены (опросники АСВ и Варги-Столина) показало полное отсутствие каких-либо ошибок воспитания. Значительно улучшилась и психологическая атмосфера семьи. Конфликты стали редкими, мать и сын начали все чаще договариваться и совместно решать проблемы. Отчим Коли стал уважительнее относиться к мальчику. Свое эмоциональное состояние до визита к психологу и в настоящее время (по условной шкале от – 10 до + 10 баллов) клиенты оценили следующим образом. Елена: до визита к психологу – 10, в настоящее время +10; Коля: до визита к психологу – 2, в настоящее время + 2.

Таким образом, эффективность данной консультативной работы обеспечили следующие факторы: перестройка всей системы семейных санкций, характер терапевтических отношений и работа по повышению самооценки мальчика. Дальнейшая работа с подростком будет направлена на развитие его саморегуляции.

Библиографический список

1. Коттлер Дж., Браун Р. Психотерапевтическое консультирование / Пер. с англ. СПб., 2001.
2. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Пер. с англ. М., 2006.
3. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / Пер. с англ. СПб., 2002.

Антонова Наталья Викторовна – кандидат психологических наук; доцент кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: naty68@mail.ru.

Ануфриев Александр Федорович – доктор психологических наук, профессор; заведующий кафедрой общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: alexfedo6@yandex.ru.

Атемасов Александр Валериевич – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психолого-педагогического образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: kafedra-ppo@mail.ru.

Белоусова Виктория Викторовна – кандидат психологических наук; старший преподаватель кафедры организационной психологии, Научно-исследовательский университет – Высшая школа экономики. E-mail: vicbel7@yandex.ru.

Волкова Елена Вениаминовна – кандидат психологических наук; старший научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов, Институт психологии РАН. E-mail: volkovaev@mail.ru.

Гетманская Елена Валентиновна – кандидат педагогических наук, докторант кафедры методики преподавания русского языка и литературы МГГУ им. М.А. Шолохова; доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, МГГУ им. М.А. Шолохова E-mail: Getmel@mail.ru.

Камалетдинова Зульфия Фаридовна – кандидат психологических наук; доцент кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: kamaletdinova10@mail.ru.

Коуров Андрей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент; проректор по информатизации, Шадринский государственный педагогический институт. E-mail: kwg@shadrinsk.zaural.ru.

Лаврова Наталья Алексеевна – соискатель кафедры социальной и педагогической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; старший научный сотрудник Научно-образовательного центра «Инновационные технологии в педагогике и психологии». E-mail: lavr-psychology@mail.ru.

Май Татьяна Николаевна – соискатель кафедры психолого-педагогического образования МГГУ им. М.А. Шолохова; директор центра образования № 1477 г. Москвы. E-mail: art-komplekt@mail.ru.

Пашина Светлана Алексеевна – соискатель кафедры педагогики и психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; старший преподаватель кафедры педагогики и психологии педагогического факультета, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: svetlana-pashina@mail.ru.

Попович Алексей Эмильевич – кандидат психологических наук; заместитель начальника Управления образования Юго-Восточного округа г. Москвы. E-mail: aleks129@pochta.ru.

Путилина Надежда Валерьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры педагогики и психологии педагогического факультета, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: putilinan@rambler.ru.

Ратанова Тамара Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ; профессор кафедры психолого-педагогического образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: sergevith@mail.ru.

Рыжкова Аурика Николаевна – старший преподаватель кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: a.n.ryzhkova@mail.ru.

Сычева Елена Сергеевна – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: sichova_e@mail.ru.

Чухлеб Людмила Владимировна – аспирант кафедры эстетического воспитания; ассистент кафедры эстетического воспитания, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: Luda_Chuhleb@list.ru.

Янбухтин Тимур Александрович – соискатель кафедры психолого-педагогического образования МГГУ им. М.А. Шолохова; главный специалист Центра физической культуры и спорта Юго-Восточного округа г. Москвы. E-mail: timur.1980@inbox.ru.

A. Anoufriev, A. Ryzhkova

Typical mistakes of a psychologist-diagnosticsian

Typical mistakes of a psychologist-diagnosticsian have been studied with the help of computer simulation of diagnostic problems. Theoretically grounded classification of these mistakes is proposed.

Key words: psychologist-diagnosticsian, psychodiagnostic problem, diagnostic mistakes, classification of diagnostic mistakes, computer simulation method.

N. Antonova, V. Belousova

Self-determination as the mechanism of identity development

The article is focused on the problem of correlation of self-determination and identity. Modern models of self-determination and identity, their structure, kinds and classifications are described in detail. The author's model of identity dynamics on the basis of such mechanisms as identification, interoirizations and self-determination is offered.

Key words: identity, identity status, identity dynamics, open identity, closed identity, identity achievement, foreclosure, identity diffusions, self-determination, solutions of problems.

A. Atemasov

The meaning of sexual culture and reasons for its underestimation

The article presents examples of underestimation of sexology research in different countries, the reasons for that and possible negative consequences. It also shows irrational ways of financing preventive actions in various spheres. The article points out the importance of attempts to overcome lack of sexual culture and family problems, as an example the author suggests introduction

of compulsory sexual education of young people. The article also highlights contribution of I.S. Kon into the development of sexual culture in Russia.

Key words: I.S. Kon, sexual culture, sexual education, prevention of sexual problems.

L. Chukhleб

Bilingual education in Russian and other countries

The article is devoted to the problem of bilingualism education in Russia, England, Finland and Germany. People's adaptation in the language atmosphere in a new country is very difficult, even if people know the languages. Children's adaptation and assimilating to the first language is a difficult problem. This problem is solved successfully if there are special conditions. Conditions differ in Russia and Europe, but the general part of them is development of children's abilities, skills of thinking while learning a language and support of children's native language.

Key words: bilingual education, practical course of a language, help of a native language, bilingualism, language policy, full development, two cultures, national features of a language, bilingual educational institutions.

E. Getmanskaya

Continuity of literary education:
the period of the scientific and state regulation

Continuity of literary education from school to high school as the scientific problem has some historical periods of the development. The paper opens the condition of a problem during XIX centuries, when interrelations of gymnasium and university literary education get a scientific and state regulation.

Key words: Charters of universities and gymnasiums, historical-literary course, bifurcation, double addressing of textbooks.

Z. Kamaletdinova

New positive psychology and psychological counseling
of teenagers (analysis of a case)

The article describes the counseling of a teenager and his mother concerning the problem of school underachievement. The work was carried out in several directions: to establish and maintain contact with the boy, raising his self-esteem, restructuring of the system of rewards and punishments by the parents,

regular analysis of the achievements of the adolescent. Stable positive dynamics was found in five months.

Key words: counseling, system of rewards and punishments, parent attitudes, acceptance.

A. Kourov

Managements of self-development
of students

Different ways of the student self-development system formation based on the new information technologies are described in the work. The model is offered where the student takes the central place. He is regarded as an active creative personality who is plotting the activity trajectory in the open operating environment. The operating environment as a model includes objects, processes, phenomena, concepts, which are to be studied and comprehended by students in their natural way of study, and namely through the communication with computers, with the teacher and fellow-students.

Key words: self-development of students, computer model, activity trajectory, operational environment, conceptual thinking, concept of a micro world, program means of self-development.

N. Lavrova

Psychological peculiarities of decision making:
influence of context

The article shows the influence of objective (time) and subjective factors on decision making. It describes stages and results of experiment on finding psychological peculiarities of decision making in the context of lack of time.

Key words: psychology of decision making, internal and external contexts, personal context, time context.

T. May, A. Popovitch

Basics of the formation of high school student's readiness
to choose career

The article describes a problem of formation of readiness of high school students' readiness to professional self-determination. A structural model designed on the basis of educational, educational and pedagogical systems is presented. It includes the following components: the purpose, objectives, content, methods, tools, organizational forms, results that contribute to

the Organization, encouragement and correction system for career readiness among the younger generation.

Key words: readiness, choice of profession, modeling, professional self-determination, pedagogical impact.

S. Pashina, N. Putilina

The system of pedagogical formation of individual ecological culture of a school student

The article presents characteristics of a system of formation of individual ecological culture of a school student in learning and extracurricular work that facilitates the formation of a holistic ecological culture as a factor of advanced ecological socialization of a schoolchild.

Key words: extracurricular work, individual ecological culture, holistic ecological culture, ecological socialization.

N. Popovitch

Organization of professional diagnostics of high school students in the process of pre-training

The article is focused on the problem of diagnostics of high school students' ability to choose their major during pre-training. The author differentiates levels of functioning (propaedeutic, main, final), and peculiarities of diagnostics (methodological instruments) of pre-training. Attention is also given to the teacher as the leading factor that can provide core training, education, organization of socially-useful work and professional counseling.

Key words: professional diagnostics, profile-based education, pre-training, teacher, high school student.

E. Sychova, T. Ratanova

Cognitive differentiation and intellectual abilities of students of a Faculty of Speech Correction

The article presents main results of the experiment focused on the cognitive differentiation and intellectual abilities of students of a Faculty of Speech Correction who major in various spheres. The research was conducted on the basis of a system-structure approach to the understanding of intellect by the method of speed classification of signals.

Key words: cognitive differentiation, system-structure approach, intellectual peculiarities, student majoring in speech correction.

E. Volkova

Features of memory of students and schoolchildren with different levels of special chemical abilities

The article presents the data proving the existence of special “chemical” memory, the mental representatives of which can be some conceptual structures of chemistry. The maturity of the given structures causes selectivity, durability and the volume of preservation of the chemical information in memory.

Distinction of the structural organization of memory of students with different levels of special chemical abilities is shown. In group of more successful chemists besides structures of long-term memory on the chemical information and the structures providing possibility of storing of the information in different formats, structures of “general chemical laws” are revealed.

Key words: memory, special chemical abilities, conceptual structures, time of differentiation of stimulus-objects.

T. Yanbukhtin

To the problem of formation of a healthy way of life of teenagers and their involvement into leisure-time health and sport activities in a megapolis

The article is focused on the problem of a healthy way of life of teenagers. The author pays special attention to the formation and a healthy way of life in leisure-time activities and sports. There are certain innovative technologies of organizing this activities in a megapolis.

Key words: healthy way of life, teenagers, leisure-time health and sport activities.

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

К статье прилагается анкета автора: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); должность; место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); почтовый адрес (место проживания); телефон; E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы автора(ов); аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а рецензии или отзывы на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- чертежи, графики, диаграммы, схемы должны быть выполнены с учетом возможностей черно-белой печати (четко, без мелких деталей, недопустимо использование фона, полутонов, цветных элементов);
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
- абзацный отступ – 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках;

– библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном).

К предлагаемым для публикации статьям прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на электронном носителе бумажному варианту.

Контактная информация

Редакция расположена по адресу:

109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (495) 647-4477, доб. 11-351 – директор РИЦ Наумова Татьяна Николаевна, главный редактор Алексеева Алла Александровна.

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru.

Издание
подготовили
к печати
сотрудники
редакционно-
издательского
центра
Редактор –
А. А. Козаренко
Корректор –
А. А. Алексеева
Обложка, макет,
компьютерная
верстка
М. В. Кантакузен

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. ШОЛОХОВА

2011.2

Электронная версия журнала: www.mgori.ru

Сдано в набор 21.05.2011 г.
Подписано в печать 14.06.2011 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 7,5 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № _____
Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.