



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.А. Шолохова

ВЕСТНИК

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

3 . 2009

ВЕСТНИК

Московского государственного
гуманитарного университета
им. М.А. Шолохова

Moscow state
Humanitarian university
named after M.A. Sholohov

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

3. 2009

Москва
2009

ISSN 1992-6391

3. 2009

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

Издается с 2001 г.

Серия « ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ »

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

Редакционный совет
Л.А. Кравцова (председатель),
А.С.Огнев, Е.Г.Замолоцких,
В.П. Борисенков, А.В. Миронов,
Я.А. Ваграменко, А.А.Глазков

Редакционная коллегия
В.П. Борисенков (*главный редактор*),
Л.А. Рапацкая (*зам. главного редактора*),
Е.Б. Захарова (*ответственный секретарь*),
Н.Б. Истомина-Кастровская, Т.Б. Филичева,
Т.А. Ратанова, Ю.И. Щербаков

Номер посвящен проблемам и современному
состоянию психологической науки. В подготовке
материалов принимали участие: А.Ф.Ануфриев,
А.А.Вербицкий, В.В.Манихин,
Е.Б.Пучкова, В.А.Яковлев

Электронная версия журнала:
www.mgoru.ru

Проблемы практической психологии*Антонова Н.В.*

Работа с идентичностью в консультировании и коучинге руководителей организации 6

Елизаров А.Н.

Разработка методологических основ психодиагностики семьи в рамках парадигмы отражения 15

Елишанский С.П., Мешалевская С.В.

Исследование социального и эмоционального интеллектов у старших подростков, обучающихся в школах-интернатах 22

Тулъженкова З.Л.

К вопросу о взаимосвязи креативности и интеллекта 27

Проблемы клинической психологии*Бекоева Д.Д., Дегтярев В.А.*

Особенности нейропсихологического исследования 34

Елишанский С.П., Яковлев В.А.

Актуальность и необходимость исследования социокультурных форм психической патологии 49

Проблемы педагогической психологии и психологии образования*Вербицкий А.А.*

Педагогическая технология в контекстном обучении 53

Ильин Г.Л.

Качество современного высшего образования 61

Локалова Н. П.

Повышение интеллектуального потенциала учащихся как актуальная задача современного школьного образования 68

| | |
|--|-----|
| <i>Смирнова Г.Е.</i> Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов | 86 |
| <i>Сорокоумова Е.А.</i> Самопознание в процессе обогащения сознания | 100 |
| <i>Студенова Т.Ю.</i> Педагогические и психологические модели в структуре объяснения | 107 |
| <i>Хохлов С.И.</i> Социально-психологические аспекты улучшения педагогического взаимодействия с детьми | 117 |
| Наши авторы | 126 |
| Contents | 129 |

ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н.В. Антонова

РАБОТА С ИДЕНТИЧНОСТЬЮ В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ И КОУЧИНГЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются проблемы консультирования и коучинга руководителей. Предлагается стратегия работы с идентичностью руководителей в процессе консультирования и коучинга, основанная на рефлексивно-смысловом подходе.

Ключевые слова: *идентичность, «работа идентичности», статус идентичности, личностная идентичность, социальная идентичность, рефлексия, смыслотворчество, рефлексивно-смысловой подход в консультировании.*

В последнее время в обществе растет потребность в психологическом сопровождении деятельности организации. Это связано с тем, что усложняется социальный контекст существования организации, все большее значение приобретают психологические факторы успешности ее деятельности. Наиболее востребованы в организационном консультировании технологии развития персонала, формирования команды, повышения корпоративной культуры. Однако психологи, работающие с бизнесменами и руководителями, все чаще сталкиваются с более глубокими личностными проблемами, без решения которых невозможно эффективное изменение организационного поведения. Так, отмечается, что для руководителей характерны: размытость личных целей и ценностей, низкий уровень веры в себя и плохое знание себя в сочетании с авторитарным синдромом, ориентация на простые, быстрые и легкие решения [3]. Такие особенности личности неизбежно приводят к снижению эффективности деятельности руководителя.

В настоящее время психологу, работающему с менеджерами и бизнесменами, довольно редко напрямую приходится сталкиваться с глубинно-личностными проблемами. Чаще всего запросы у таких клиентов сугубо прагматичные – достижение успеха, построение карьеры, повышение прибыли, приобретение навыков, обеспечивающих достижение перечисленных целей. Консультирование и коучинг становятся все более «технологичными», ориентированными на быстрый эффект. Однако решение прагматичных проблем зачастую оказывается невозможным без выхода на более глубинные, личностные проблемы клиента, тормозящие процесс достижения им своей цели. Одной из таких проблем является проблема достижения идентичности – как личностной, так и социальной, и выстраивания оптимального баланса между ее компонентами.

Проблема идентичности актуализируется в условиях кризиса, когда человек сталкивается с проблемами различного характера – как чисто экономическими, так и психологическими. Переживание личных проблем всегда связано с изменениями единиц идентичности, актуализацией кризиса идентичности. Механизм этих изменений подробно рассмотрен в зарубежной психологии. Любая проблема, переживаемая человеком, включает «работу идентичности» [11], которая запускает процесс изменения элементов идентичности. Чем глобальнее проблема, тем более крупные изменения происходят в структуре идентичности. Так как идентичность имеет системное строение [8; 10], любое изменение ее элементов приводит к изменению структуры в целом. Значительные изменения в структуре идентичности могут стимулировать актуализацию кризиса идентичности [9; 12].

«Работа идентичности» обеспечивается механизмами рефлексии и смысловотворчества. Конструирование смыслов представляет собой ряд качественных преобразований, отношений между субъектом и объектом переживания. «Я» стремится упорядочивать свои переживания, конструировать из них смысл. Смысл же является осевой структурой личностной идентичности.

В теории эпигенетического развития Э. Эриксона, развитой впоследствии Дж.Марсиа [12] понятие смысла проистекает из контекста жизненной задачи, решаемой человеком на каждой стадии своего развития. Смысл в данном случае носит целостный и системный характер. В процессе решения задачи, на каждой стадии своего развития, человек сталкивается с необходимостью устанавливать смысловые связи между требованиями ситуации, прошлым опытом, целями и требованиями социального окружения. В результате разрешения кризиса формируется отношение человека к себе и социальному окружению. Динамический аспект смысла заключается в том, что опыт, полученный в результате разрешения кризиса на предыдущей стадии, обобщается в ходе решения жизненной задачи на более высоком уровне.

Однако включение процессов рефлексии и смыслотворчества возможно в случае наличия так называемой открытой идентичности [1]. Открытая идентичность обеспечивает возможность восприятия и поиска нового, его интеграции в существующие личностные структуры. Наличие закрытой идентичности у клиента затрудняет включение рефлексивных процессов, активизирует психологические защиты, является препятствием для самозменения.

Таким образом, при проработке любой проблемы, даже достаточно поверхностной, необходимо учитывать статус идентичности клиента. Развивая статусную модель Дж.Марсиа, мы пришли к выделению четырех типов (статусов) идентичности на основе двух параметров измерения идентичности: сила-слабость идентичности и закрытость-открытость [1]. Соответственно выделяются: 1) *открытая сильная идентичность* (достигнутая, в терминологии Дж.Марсиа) – сложившееся в результате личностного выбора в ситуации кризиса идентичности представление о себе и своей жизни, которое может, однако, измениться при изменении ситуации; 2) *закрытая сильная идентичность* (содержательно этот тип близок «преждевременной идентичности» Дж.Марсиа, который считал, что данный тип формируется путем

некритичного принятия ценностей других людей, например, родителей или референтной группы) – человек характеризуется раз и навсегда сложившимся, жестким, не меняющимся «образом Я», он не склонен изменяться даже при явных признаках дезадаптации; 3) *открытая слабая идентичность* (по Дж. Марсиа – «мораторий», т.е. состояние личностных поисков и «отложенных» решений относительно себя и своей жизни) – человек находится в активном поиске единиц идентичности и смысла происходящего; это путь конструктивного кризиса идентичности; 4) *закрытая слабая (диффузная) идентичность* – человек смутно ощущает, что что-то не так, но не видит перспектив для самоизменения. Это наиболее тяжелое состояние может сопровождаться депрессивными и другими негативными эмоциональными состояниями и ведет к деструктивному кризису.

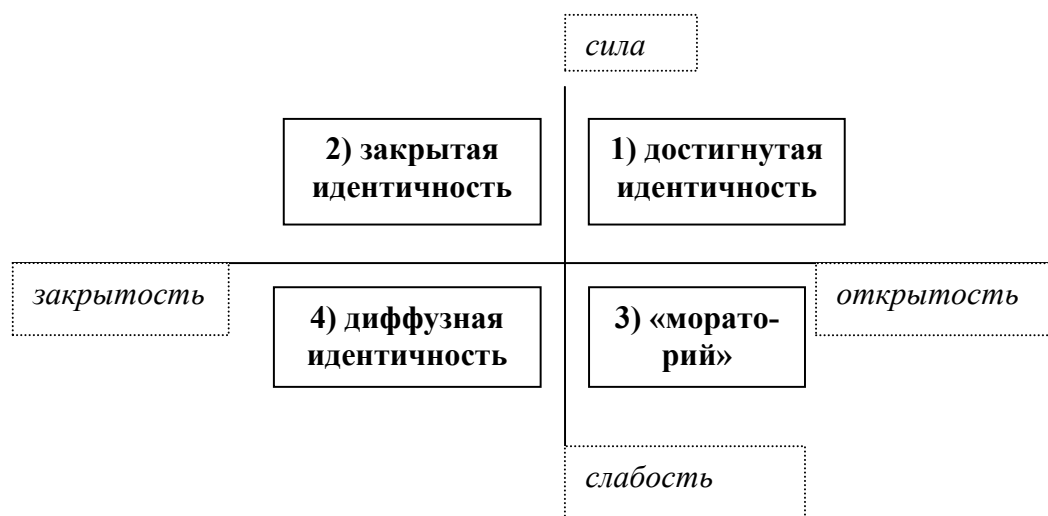


Рис. 1. Типы идентичности руководителей

Кроме статуса идентичности, важно также учитывать соотношение компонентов идентичности в общей ее структуре, а именно социального и личностного компонентов. Данные компоненты выделяются практически всеми исследователями идентичности [8; 9], однако их роль в функционировании личности оценивается по-разному. Социальная идентичность основана на идентификации себя как члена социальной группы, личностная идентичность – на самоидентификации себя как уникальной личности и, таким образом, на дифференциации от других членов группы. Мы считаем, что процесс смысловорчества и рефлексии стимулирует развитие именно личностного компонента идентичности.

Мы часто сталкиваемся с тем, что у руководителей доминирует закрытый тип идентичности с преобладанием социального компонента. Это связано, по-видимому, с профессиональной деформацией, когда руководитель воспринимает и определяет себя в первую очередь как специалиста, профессионала; личностная самоидентификация в этом случае отходит на второй план. Аналогичные процессы мы наблюдали при профессионализации учителей и медиков [1; 2]. Рефлексивный анализ трудных жизненных ситуаций, в которых менеджер вынужден искать смысл для себя и принимать собственную ответственность за ситуацию, приводит к актуализации личностной самоидентификации. Однако для этого приходится сначала работать над преодолением закрытости.

Идентифицировать статус идентичности клиента в условиях консультирования можно с помощью простой и известной методики «Кто Я?» [10]. Эта методика давно и эффективно применяется и в консультировании, и в исследовательской практике [1; 5; 7]. Существуют различные модификации обработки результатов данной методики. Мы вслед за М. Куном и Т. Макпартландом выделяем в первую очередь две основные группы высказываний клиентов: объективные, или социально-ролевые, и субъективные, или личностные. Объективные характеристики соответ-

ствуют социальному аспекту идентичности (который, в свою очередь, включает профессиональную, гендерную, семейную и т.д. идентичности), а субъективные – личностному аспекту. В своей работе мы также пришли к выводу, что значительное преобладание социально-ролевых характеристик в самоописаниях клиентов свидетельствует о наличии закрытого типа идентичности. Такой человек как бы отгораживает свой внутренний мир от окружающего мира и от себя самого социальными ролями. Это часто сопровождается появлением, обычно в самом конце текста, так называемых индикаторов кризиса («мне плохо», «я несчастная женщина»). Так происходит потому, что закрытый тип идентичности провоцирует развитие деструктивного кризиса идентичности, т.е. кризиса, не имеющего разрешения.

Мы пришли к выводу, что в консультативной работе с менеджерами можно использовать «рефлексивно-смысловой подход», предложенный А.Н. Елизаровым для семейного консультирования с целью формирования семейной идентичности [4]. Его суть состоит в стимулировании процессов рефлексии вокруг поиска смысла тех или иных внутрисемейных ситуаций. При работе с супружескими проблемами А.Н. Елизаров центральной задачей считает идентификацию с образом ответственного за судьбу семьи человека. Идентификация с этой предварительной позицией запускает процесс рефлексии над ситуацией, который должен привести к формированию личностной идентичности. Аналогичные процедуры можно разработать для руководителей с целью стимуляции развития личностной идентичности и преодоления закрытости.

Процесс рефлексивного анализа ситуации моделируется следующим образом. Руководителю даются задания следующего содержания: при возникновении трудной ситуации в работе (например, конфликт с сотрудником) следует задать себе вопросы: *«Что происходит в данный момент? Что происходит с сотрудником? В чем смысл его высказывания? Какие чувства он сейчас испытывает? Что чувствую я? Каков смысл этой ситуации для*

меня?» Отвечая на эти вопросы, человек понимает смысл происходящего и затем выбирает более ответственные модели поведения. Это помогает освободиться от автоматических паттернов поведения, по-другому увидеть ситуацию, более осознанно выбирать стратегии поведения и общения.

Подобный рефлексивный анализ ситуаций отрабатывается сначала в условиях консультации, а затем клиент самостоятельно воспроизводит его в реальных условиях. Возможно также использование этой стратегии в процессе осуществления коучинга «по ходу деятельности» [6]. В этом случае рефлексивному клиенту достаточно задать вопрос: «Что происходит? Что я сейчас делаю?» – и запускается процесс смыслообразования и самоанализа.

Личностный и социальный аспекты идентичности развиваются не изолированно, а совместно и практически одновременно [8]. Каждая единица идентичности формируется в результате самоопределения в результате решения какой-либо жизненной проблемы [12] и может иметь как социальное, так и личностное измерения, например:

Проблема: отношения с подчиненными (недовольства, конфликты).

Самоопределение в процессе решения проблемы: Какой я руководитель? Могу ли я быть руководителем? Как я должен действовать? Каким быть?

Работа идентичности: анализ проблемной ситуации, вычленение ее смысла для себя, рефлексия.

Результат – формирование единиц идентичности: «да, я могу быть руководителем, я руководитель» (социальный компонент – усиление идентификации с ролью); «я хороший, умный, заботливый, демократичный руководитель» (личностный компонент – слияние ролевых и личностных самоидентификаций).

Таким образом, в процессе рефлексивно-смыслового анализа проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности менеджера, проявляются и углубляются единицы

личностной идентичности. Кроме того, руководитель проясняет свои личные цели и ценности, что также способствует усилению идентичности. Человек с сильной личностной идентичностью более устойчив к воздействию различных критических ситуаций, т.к. имеет внутреннюю опору, более уверен в себе и способен принимать более обоснованные и продуманные решения.

В увлечении применением рефлексивных методик есть, однако, определенная опасность: «уход» клиента в рефлексии и самоанализ может привести к отрыву от реальных задач практики и профессиональной деятельности. Люди, у которых в текстах «Кто Я?» встречаются одни лишь субъективные характеристики и особенно «метафоры» («я – вселенная»), часто характеризуются окружающими как «чудаки» и проявляют признаки социальной дезадаптации. Необходимо соблюдать оптимальный баланс между социальным и личностным компонентами идентичности (по нашим наблюдениям, это примерно 1:2, что проявляется в тесте «Кто Я?» в соответствующем соотношении объективных и субъективных самоопределений). Этому способствует четкая постановка цели консультирования и следование ей в процессе проработки проблемы. В результате формируется целостная структура идентичности, являющаяся базой для дальнейшей самостоятельной проработки клиентом текущих жизненных проблем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. 1997. № 6.
2. Антонова Н.В. Особенности идентичности студента медвуза. // Современные проблемы образования в высшей медицинской школе. М., 1998.
3. Братченко С.Л., Ключева Н.В. Экзистенциальный ресурс современного российского бизнеса // Ярославский психологический вестник. 2002. Вып. 8.

4. Елизаров А.Н. Рефлексивно-смысловой подход к проблеме формирования идентичности в семье. // Мир психологии. 2004. №2 (38).
5. Иванова Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности: Дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2003.
6. О'Нил М. Б. Коучинг руководителя: твердость и открытость. Системный подход и привлечение руководителей к решению их проблем. М., 2005.
7. Румянцева Т.В. Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005.
8. Breakwell G.M. Coping with threatened identities. L., N.Y., Mithuen, 1986.
9. Erickson E.H. Identity. Youth and crisis. L.: Faber & Faber, 1968.
10. Kuhn M., McPartland T. An empirical investigation of self-attitudes // American Sociological Review. 1954. V.19/ № 1.
11. Fogelson R.D. Person, self and identity. Some anthropological retrospects, circumspects and prospects // Psychosocial theories of the self / Ed. by B.Lee. N.Y.; L., 1982.
12. Marcia J. E. Identity in Adolescence// Handbook of adolescent psychology. N.Y. 1980.

А.Н. Елизаров

РАЗРАБОТКА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПСИХОДИАГНОСТИКИ СЕМЬИ В РАМКАХ ПАРАДИГМЫ ОТРАЖЕНИЯ

В статье приводятся результаты исследования проблем оказания психологической консультативной помощи семье методами, сложившимися в парадигме отражения: концепция психологического диагноза А.Ф. Ануфриева, деятельностный и субъектно-деятельностный подходы, системный подход в психологии. В качестве методов также использовались концепции общенаучного уровня (В.И. Вернадский, А.А. Богданов, Н. Винер). В результате разработана концепция среднего уровня применительно к задачам оказания психологической консультативной помощи семье, на основе которой описан семиотический компонент психодиагностики семьи в форме психодиагностической таблицы.

Ключевые слова: *семья, консультирование, психодиагностика, духовность, субъектность, научность, осознанность, произвольность, взаимодополнение, ответственность.*

Благодаря поступательному развитию психологической науки в России XX столетия ею был внесен существенный вклад в сокровищницу мирового психологического знания. Наиболее значимыми элементами этого вклада является разработка категории деятельности, деятельностного и субъектно-деятельностного подходов. Между тем, использование этих подходов как методов при создании концепций для практической психологии не является достаточным. Во многом стихийно и непоследовательно вне связей с теориями более высокого уровня осуществляется разработка и внедрение психодиагностических методик. Задачи психодиагностики зачастую неоправданно сводятся к психометрике.

Значение психодиагностики в процессе психологического консультирования принижается или порой вообще отрицается. Практика психологического консультирования осуществляется и развивается большей частью стихийно. Порой наблюдаются отрыв этой практики как от научного психологического знания, так и от научного знания вообще, подмена научных основ работы, например, религиозными основами. Формируется разрыв между достижениями фундаментальной отечественной науки и психологической практикой. Необходима разработка концепций среднего уровня на основе методологии деятельностного и субъектно-деятельностного подходов, ориентированных на использование в практической психологии. На данном этапе развития психологической науки в России в качестве перспективного связующего звена может выступать концепция психологического диагноза А.Ф. Ануфриева. Согласно данной концепции, техническому компоненту психодиагностики (предполагающему разработку конкретных психодиагностических методик) должна предшествовать разработка семиотического компонента психодиагностики, предполагающая описание структуры объекта психодиагностики и видов отклонений в его состоянии на феноменологическом уровне и на уровне причинных оснований [1].

Анализ обращаемости за психологической помощью показывает, что наибольшее количество запросов на психологическую помощь связано с семейной проблематикой. Применительно к этой сфере деятельности практического психолога психодиагностика и разработка психодиагностических методик до сих пор осуществлялись стихийно, не решена главная, основополагающая задача – не описан семиотический компонент психодиагностики семьи.

Нами разработана концепция, теория среднего уровня применительно к задачам оказания психологической консультативной помощи семье. Центральной категорией разработанной концепции является категория духовности. Имеется в виду духовность с материалистической точки зрения, т.е. индивидуаль-

ная выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить действовать «для других». Категории духовности соответствует принцип связи того, что происходит в семье, с потребностями всего человечества. Данная связь предполагает обретение человеком «родовой человеческой сущности» [4], что в рамках концепции психологического диагноза А.Ф. Ануфриева [1] рассматривается как родовая норма. Достижение оптимального состояния объекта психодиагностики в рамках родовой нормы с точки зрения концепции психологического диагноза А.Ф. Ануфриева предполагает достижение оптимального состояния объекта психодиагностики с точки зрения адаптационной нормы, то есть достижение и поддержание состояния, обеспечивающего выживание, в том числе и в рамках границ той социальной среды, к которой человек принадлежит [1]. Принцип оптимального состояния трактуется нами как принцип золотой середины Аристотеля – понемногу вовлекаясь в разные виды занятий, предлагаемых обществом, человеческой культурой, достигая в каждом признанного обществом уровня мастерства, человек приближается к идеалу развития, понимания, познания – обладанию вершиной [2]. Таким путем человек приближается к вершинам субъектности, ибо последнее невозможно без овладения культурно выработанными орудиями, например, понятиями [5]. Феноменом, соответствующим духовности как центральной категории, в разрабатываемом подходе является процесс формирования ноосферы [6].

Второй по значимости категорией в рамках разрабатываемой концепции является категория научности. Категории научности соответствует принцип минимизации ошибок, отклонений в деятельности по достижению индивидуального соответствия родовой норме. Первым феноменом, соответствующим данной категории, в рамках разрабатываемой концепции является деятельность по психологическому консультированию семьи, в частности дистантное психологическое консультирование, пред-

полагающее как чтение психологической литературы, так и ее написание. Вторым феноменом, соответствующим категории научности, является деятельность инициатора контактов, лидера, главы семьи по сотворению семьи, а также индивидуальная и совместная деятельность всех остальных реальных и/или потенциальных членов семьи в этом направлении. Наконец, третьим феноменом, соответствующим категории научности, в рамках разрабатываемой концепции является деятельность общества, органов управления, общественных организаций, направленная на сохранение, развитие, совершенствование социального института брака. В своих высших проявлениях научность есть наиболее полное и совершенное воплощение духовности. Научность сплачивает людей в познавательной деятельности, устраняя помехи, связанные с влиянием индивидуальных различий на процесс познания [6].

Третьей и четвертой по значимости категориями в рамках разрабатываемой концепции являются категории осознанности и произвольности. Им соответствуют принципы осознанности и волевой регуляции поведения. Феноменом, соответствующим данной категории, является слабо осознанное и почти не управляемое волей ригидное стереотипное социальное поведение, регулируемое элементарными фиксированными установками (set). Взаимное соответствие людей в актах данного поведения может служить очень прочной связью между ними, определять взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе. Между тем, подобное поведение служит препятствием опосредованию поведения людей в семье влияниями со стороны социального института брака; оно отрицательно сказывается на способности семьи выполнять функции субъекта совместной деятельности, анализировать причины успешности или неуспешности совместной деятельности, находить новые пути в осуществлении совместной деятельности, т.е. развиваться. Увеличение степени осознанности предполагает, что формируется образ действительности (объект в терминах субъектного подхода), который, с одной стороны, вы-

полняет управляющую функцию, с другой – подвержен трансформациям (постоянным и в широких пределах) со стороны воображения, в чем собственно и проявляется активность, т.е. субъектность. Меняется образ – меняется характер управления действительностью (взаимодействие с ней). Таким образом, увеличение степени осознанности ситуации является базой для увеличения впоследствии степени произвольности поведения. Таково соотношение между этими двумя категориями. С другой стороны, увеличение степени осознанности предполагает анализ с привлечением научного знания (соблюдается принцип научности). Или, если следование принципу научности невозможно (соответствующих знаний недостаточно), применяется принцип духовности, т.е. устанавливается связь с компонентами научной среды – знаниями, полученными с помощью философии, религии, различных видов художественного творчества, предполагающих осмысление действительности и т.д. Такова связь категории осознанности с категориями научности и духовности.

Воплощением принципа научности на данном этапе существования развиваемой концепции является базовое утверждение, что развитие духовности связано с трансформацией образа ситуации посредством: а) осознания субъектом того, как его поведение отражается в чувствах и мыслях окружающих людей (рефлексия); механизмом проникновения во внутренний мир другого при этом является понимание; б) осознания культурно выработанных образцов, норм поведения, регулирующих поведение в данной ситуации (интериоризация, предполагающая, опять же, познание, понимание); в) осознания культурных, научных, философских, религиозных и т.д. (т.е. духовных) ценностей, формирования на основе этого ценностных ориентаций, мировоззрения. В последнем случае человек получает, с одной стороны, критерии для сотворения новых норм, с другой – критерии для оценки своего поведения и поведения окружающих, т.е. становится творцом. Это высший, духовный уровень проживания жизни.

Следующей по значимости категорией в рамках разрабатываемой концепции является категория взаимного соответствия. Принципом, стоящим за данной категорией, является принцип эффективности соединения частей, сформулированный некогда в «Тектологии» А.А. Богданова, – любое соединение каких-либо элементов в целое оправдано тем, что сумма по эффективности будет больше эффективности отдельных частей [3]. Иными словами, соединяемые элементы должны дополнять друг друга, и то, в чем они дополняют друг друга, их соединяет. Наоборот, если элементы друг другу противодействуют, они вполне или отчасти друг друга парализуют, взаимно «дезорганизуются» [3]. Феноменом, соответствующим данной категории, является ролевое поведение. Применительно к отношениям в досупружеской/супружеской паре принцип взаимного соответствия предполагает описание того, как стороны соединяются друг с другом, через термины «мужское» и «женское». В случае, когда элементы друг другу противодействуют, вполне или отчасти друг друга парализуют, взаимно «дезорганизуются», помочь может координация – между элементами искусственно создаются условия для наличия связи, иными словами, для взаимодополнения [3]. Этот принцип вносит коррективы в разработку моделей ролевого поведения в семье, указывает на необходимость учитывать биологические и генетические особенности субъектов при разработке образцов ролевого поведения.

Воплощением принципа научности является базовое утверждение, что ответственность члена семьи, исполняющего роль лидера, предполагает увеличение степени осознанности поведения, планирование относительно: а) эмоционального фона отношений в семье; б) принципов обмена информацией; в) осуществления совместной деятельности (в сферах воспитания детей, общих целей жизненного пути, общения с друзьями и родственниками); г) личностного роста членов семьи. Применительно к этим направлениям деятельности вводится категория «правило», которой соответствует принцип управления семьей со стороны соци-

ального института брака, что, в свою очередь, предполагает зависимость социального института брака от науки.

Изложенное выше концептуальное решение позволило описать семиотический компонент психодиагностики семьи в форме психодиагностической таблицы. Представленные в ней возможные психологические причины применительно к разным случаям феноменологии трудностей задают направления дальнейших исследований в русле концепции психологического диагноза применительно к задачам работы практического психолога с семьей. Следующая задача – применительно к описанным психологическим причинам необходимо разработать психодиагностические процедуры, пригодные для использования в процессе психологического консультирования, что, в частности, предполагает описание алгоритмов оказания воздействия как способов проверки консультативных гипотез. Полученные алгоритмы должны апробироваться в практике психологического консультирования, в них должны вноситься соответствующие изменения по результатам апробирования. Следующий этап – оценка их эффективности. В контексте изложенного первостепенную значимость приобретает вопрос о психологическом сопровождении перехода клиента от неосознанного и произвольного поведения, регулируемого элементарными фиксированными установками (set), к поведению произвольному и осознанному, регулируемому на заключительных стадиях работы духовными ценностными ориентациями. Речь идет о психологическом сопровождении перехода клиента от потенциальной к реальной субъектности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. М., 2006.
2. Аристотель. Никомахова этика // Соч. Т. 4. М., 1984.
3. Богданов А.А. Тектология: Всеобщая организационная наука. М., 2003.
4. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.

5. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.; СПб., 2003.
6. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М., 2007.

С.П. Елианский
С.В. Мешалевская

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ

В статье представлены результаты исследования социального и эмоционального интеллекта, а также эмпатических способностей у подростков, обучающихся в школах-интернатах; показано, что исследованные психологические качества у воспитанников интернатов развиты, в целом, хуже, чем у обычных школьников. Полученные результаты подтверждают необходимость разработки специализированных программ развития социального и эмоционального интеллекта у воспитанников школ-интернатов и детских домов.

***Ключевые слова:** развитие, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, эмпатия, воспитанники школ-интернатов.*

В норме подросток владеет многими возможностями социального взаимодействия, которые осуществляются в соответствии с задачами возраста [7]. При отклонении развития, а также фрустрировании потребностей ребенка могут наблюдаться различные нарушения процесса социализации [6, 9]. В школах-интернатах учатся дети как с нормальным развитием, так и с задержкой и аномалиями развития. Кроме специфичности социальных отношений образовательного учреждения на их развитие влияют осо-

бенности этих аномалий. Соответственно, этим детям крайне сложно адаптироваться к требованиям социума [2]. Стрессовые, фрустрирующие, конфликтные ситуации приводят к дестабилизации, девиантному поведению [1].

Большую роль в развитии личности ребенка играет образовательное пространство. Оно же выполняет функции своеобразного «стабилизатора» и регулятора отношений – внутри коллектива действуют сложившиеся и принятые отношения и правила. Образовательное пространство и стиль воспитания влияют на формирование социального и эмоционального интеллекта.

Отношения, складывающиеся в стенах школ-интернатов и детских домов, зачастую переносятся на все последующие – так называемые отношения широкого социума. Реальной группой членства подростков является лишь группа детского дома, система межличностных отношений, в которой самым непосредственным образом влияет на их личностное становление. Так, мир разделяется на «мы» и «они», на «своих» и «чужих». Структура власти носит диспозиционно-ранговый характер. Эмоциональные отношения должны рассматриваться в связи с внутригрупповыми структурами и, в первую очередь, с неформальной структурой власти. «Знак» эмоционального отношения к другому в подобных группах во многом зависит от того, как соотносятся позиции участников взаимодействия в интрагрупповой иерархии. Таким образом, развитие ребенка в стенах школ-интернатов изначально влияет на формирование психики и отношения с окружающим миром, Я-концепцию, формирование специфичных паттернов поведения, а также на формирование социального и эмоционального интеллекта.

Социальный интеллект рассматривают как способность к пониманию других и социальных ситуаций. Понятие эмоционального интеллекта используется для оценки индивидуальных различий в переработке эмоциональной информации. В самом широком смысле под эмоциональным интеллектом подразумевается способность к опознанию, пониманию эмоций и управлению

ими [3]. Эмоциональный интеллект – сложный конструкт, состоящий из ряда когнитивных способностей: восприятие эмоций; повышение эффективности мышления с помощью эмоций; понимание эмоций; управление эмоциями. Каждый тип способностей включает два компонента – первый связан с собственными эмоциями, второй – с эмоциями других людей. Люди различаются в том, насколько успешно они перерабатывают информацию об эмоциях и, соответственно, имеют разные значения эмоционального интеллекта [5].

Были проведены исследования социального и эмоционального интеллекта, а также эмпатии, среди учеников 9–11 классов. В исследовании участвовало 60 человек. Первую группу составили подростки, обучающиеся в общеобразовательных школах и проживающие в семьях, – 30 человек (15 мальчиков и 15 девочек). Вторую группу составили также учащиеся общеобразовательных школ, но проживающие в школе-интернате, – 30 человек. Также 15 мальчиков и 15 девочек. Был использован тест на эмоциональный интеллект MSCEIT [10] – русскоязычная адаптация Е.А. Сергиенко и И.И. Ветровой. Для изучения социального интеллекта – тест СОИНТ1, автор Н.Ф. Калина. Исследования эмпатии проводились с помощью теста Мехрабиана–Эпштейна [8].

В результате исследования были обнаружены статистически значимые различия между группами для показателей социального интеллекта, эмоционального интеллекта и эмпатии (критерий Манна–Уитни, $p < 0,05$). При этом у воспитанников школы-интерната – выше уровень эмпатии, а у школьников, проживающих в семьях, значимо выше уровни социального и эмоционального интеллекта, а также таких параметров эмоционального интеллекта, как идентификация эмоций, повышение эффективности мышления, понимание эмоций, управление эмоциями. То, что учащиеся из школы-интерната обладают значимо более высокой способностью к эмпатии, может являться компенсаторной психологической особенностью при низком социальном и эмоциональ-

ном интеллекте – склонностью в межличностных отношениях и оценке событий больше доверять своим чувствам, интуиции, личным впечатлениям, нежели поступкам либо аналитическим выводам. Высокие показатели социального и эмоционального интеллекта в группе подростков, воспитывающихся в условиях семьи, соответствуют возможности опираться на понимание поступков людей, понимать язык невербального общения, извлекать максимум информации о поведении людей, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях, успешно адаптироваться. Они способны лучше управлять своими эмоциями, понимать эмоции других.

Полученные результаты показали необходимость разработки специализированных программ развития социального и эмоционального интеллекта у воспитанников школ-интернатов и детских домов. Коррекционный аспект функций социального и эмоционального интеллекта выражается в обеспечении устойчивости внутреннего мира личности, в регулировании ее взаимоотношений с социальной средой, затрагивает смысловые образовательные процессы. Необходимость формирования социального и эмоционального интеллекта обуславливается возможностями лучшей социальной адаптации и в процессе получения школьного образования, и после окончания школы. При этом при составлении программ коррекции важно учитывать индивидуальные особенности детей [4]. Актуальны также разработка рекомендаций создания образовательных условий для формирования социального и эмоционального интеллекта, соответствующая работа со специалистами специальных учебных заведений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агавенян О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск, 1999.
2. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005.
3. Кудинова И.Б., Кудинов С.И., Вотчин И.С. Социальный интеллект: психологические аспекты становления: Монография (Естественнонаучное исследование). Новосибирск, 2007.
4. Кулаков С.А. На приеме у психолога – подросток: Пособие для практич. психологов. СПб., 2001.
5. Люсин Д. В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ //Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина и Д.В. Ушакова. М., 2004.
6. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия: В 2 т. /Под редакцией В.В. Лебединского и М. К. Бардышевской. М., 2006.
7. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. /Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. М., 2006.
8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.
9. Шаповалова О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников. М., 2005.
10. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence// Intelligence. 1999. №. 27.

З.Т. Тульженкова

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ КРЕАТИВНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА

В данной статье представлен поиск новых данных для доказательства взаимосвязи интеллекта и креативности, необходимых для более продуктивного развития человека и нашего общества, для постоянного функционирования мыслительной способности и психологической деятельности человека.

Ключевые слова: *интеллект, креативность, личность, творчество, умственные способности, адаптивность, взаимодействие, духовность, конвергентное, дивергентное мышление.*

Рост социально-экономического уровня, возрастание разнообразия и сложности процессов, возникающих в современном мире, обуславливает необходимость обучения, воспитания и развития людей, обладающих развитой познавательной деятельностью, творческим мышлением и способностью к нестандартному разрешению проблем. Возникший полстолетия назад социальный заказ на выявление людей с творческим потенциалом в настоящий момент особенно актуален для нашей страны в связи с происходящими общественными изменениями. В настоящее время происходит существенная ценностная, деятельностная переориентация личности в условиях реформирования российского общества.

Для нашего времени актуальна личность изобретателя, нестандартного, оригинального и остроумного, способного к

творчеству, к новизне и научным достижениям. Личность, которая способна быстро перерабатывать информацию об изменениях и новизне окружения, анализировать и структурировать происходящее.

Творческое наследие отечественных и зарубежных психологов по исследованию проблемы интеллекта и креативности велико и разнообразно. Данный аспект нашел отражение в работах как российских, так и зарубежных психологов: Г.Ю. Айзенк, А.Г. Асмолов, Ф. Баррон, Д. Векслер, М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, Х. Грубер, Р. Крачфилд, А. Маслоу, С. Медник, Н.С. Лейтес, А.П. Огурцов, Э. Ро, Р. Стенберг, Е. Торранс, М. Уоллах, Дж. Хантер, Дж. Хеслруд, Э. Шехтель, и др. Наиболее общие признаки творчества изучали Г.С. Альтшуллер, Д.Б. Богоявленская, Ч.К.Борисов, А.В.Брушлинский, М.С.Каган, В.К. Кириллова, Т.В. Кириллов, А.Г.Ковалев, Н.В. Кузьмина, А.Н. Лук, А.М.Матюшкин, Я.А. Пономарев, И.Э.Стрелкова, А.И. Субетто, Д.В. Ушакова, М.А. Холодная, А.Т. Шумилин и др.

В настоящее время исследователи ведут поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Одно направление полностью отождествляет творчество с интеллектом [1], другое порывает с ним, объявив свою собственную суверенность [2].

Ядром психологической генетики являлась проблема «умственных способностей» (Р. Левонтин). К умственным способностям отнесены способность к сосредоточению внимания, быстрота мыслительных процессов, повышенные возможности анализа и обобщения, высокая продуктивность умственной деятельности. Концентрация усилий именно на этой проблеме явилась следствием широко распространенного убеждения, что успешность продвижения в современном обществе зависит в значительной степени от способности к абстрактному мышлению. Термин «интеллект» имеет множество обыденных и популяризованных толкований. Основным критерием выделения интеллекта как самостоятельной реальности является его функция в регуля-

ции поведения. В. Штерн рассматривает интеллект как некоторую общую способность приспособления к новым жизненным условиям. Я.А.Пономарев отмечает, что приспособительный акт – это решение жизненной задачи, осуществленной посредством действия с мысленным эквивалентом объекта, посредством «действия в уме», «во внутреннем плане действия». Согласно Л.Полани, интеллект относится к одному из способов приобретения знаний. Но в целом, развитый интеллект, как отмечал Ж.Пиаже, проявляется в универсальной адаптивности, в достижении «равновесия» индивида со средой [6]. Интеллект есть динамический процесс взаимодействия человека с миром, поэтому критерием развития интеллекта является мобильность (гибкость, пластичность) индивидуального поведения (Р.Фейерштейн).

Д. Векслер определяет интеллект как обобщенную, глобальную способность индивида к целесообразному, рациональному поведению и эффективному взаимодействию с окружающим миром. Р. Стернберг впервые предпринял попытку дать определение понятию «интеллект», выделяя три формы интеллектуального поведения: 1) вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное), 2) способность решать проблемы; 3) практический интеллект (умение добиваться поставленных целей и пр.). Вслед за Р. Стернбергом, М.А.Холодная [10] выделяет минимум базовых свойств интеллекта: 1) уровневые свойства, характеризующие достигнутый уровень развития отдельных познавательных функций, и презентации действительности, лежащие в основе процессов; 2) комбинаторные свойства – способность комбинировать в различных сочетаниях компоненты опыта; 3) процессуальные свойства, характеризующие операциональный состав, приемы и отражение интеллектуальной деятельности; 4) регуляторные свойства, характеризующие обеспечиваемые интеллектом эффекты координации, управления и контроля психической активности.

Человек творит, созидает, разрушает, мыслит, фонтанирует, эволюционирует. Его творческий процесс спонтанно возника-

ет и спонтанно завершается. Согласно мнению Б.Карлофа и Й.Шумпетера, существуют два вида поведения человека: адаптивное (человеческие ресурсы) и креативное, определяемое как «созидательное разрушение». Благодаря креативности человек постоянно находится в состоянии поиска, движения, он чувствителен и восприимчив к любым изменениям в окружающей действительности, к любым преобразованиям, которые возникают в мыслительном процессе.

Проблема взаимосвязи интеллекта и уровня креативности решается в психологии неоднозначно. Креативность, как определяет Э.П.Торренс, – это естественный процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности и незавершенности. Исследователь рассматривает креативность как процесс появления чувствительности к проблемам, дефициту или дисгармонии имеющихся знаний, определения этих проблем, поиска их решений, выдвижения и проверки гипотез. Он считает, что интеллект необходим для продуктивности творческой деятельности человека, но он не столь важен при этом.

Дж. Гилфорд, описывая структурную модель интеллекта, указывал на два типа мышления: конвергентное – способность при решении задач на основе множества условий найти единственно верное решение, таким образом, отождествляя конвергентное мышление с интеллектом; дивергентное мышление – идущее в различных направлениях, приводящее к неожиданным выводам и результатам. Данный тип мышления является основой креативности как общей творческой способности. Поэтому одним из компонентов креативности является способность личности к дивергентному мышлению. Дивергентное мышление – это способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в условиях деятельности. Это особый вид деятельности личности – способность порождать необычайные идеи, отклоняться в мышлении от стандартных схем, быстро разрешать проблемные ситуации, Такая способность и была названа креативностью. Креа-

тивность – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое, уникальное в опыт, способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или противоречия [6].

Основные параметры креативности: 1) способность к обнаружению и постановке проблем; 2) способность к генерированию большого числа идей; 3) гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи; 4) оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно; 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали; 6) способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу.

Креативная личность высоко замотивирована, наполнена внутренним ощущением собственной силы, возможности и способности творить. Такая личность готова на риск и поиск новизны, на предоставление собственных результатов для окружающих с целью их оценки и дальнейшего использования обществом. А поскольку такая личность богата духовно и интеллектуально, она обладает следующими немаловажными особенностями (Бэррон): наблюдательностью, умением видеть вещи с необычной стороны, независимостью в суждениях, сложным и богатым внутренним миром, большой силой «Я», открытостью всему окружающему, объективной свободой личности. Креативность первоначально рассматривалась как функция интеллекта, и уровень развития интеллекта отождествлялся с уровнем развития креативности. Впоследствии выяснилось, что уровень интеллекта коррелирует с креативностью до определенного предела, а слишком высокий интеллект препятствует развитию креативности. В настоящее время креативность рассматривается как несводимая к интеллекту функция целостной личности, зависящая от комплекса ее психологических характеристик. Центральное направление в изучении креативности – выявление личностных качеств, с которыми она связана [4].

Таким образом, опираясь на материалы, полученные в результате многочисленных исследований, можно говорить о суще-

ствовании взаимосвязи интеллекта и креативности. Данная взаимосвязь дает возможность развитию творческих способностей личности, продуктивному неугасанию чувств, мышления, общения и заинтересованности друг в друге, а также в отдельных видах деятельности, процессах их создания. Взаимосвязь креативности и интеллекта является одним из катализаторов развития личности и нашего общества в целом. А это необходимо для постоянного функционирования мыслительной способности и психологической деятельности человека. Анализ психолого-педагогической литературы определил проблему поиска новых данных для доказательства взаимосвязи интеллекта и креативности, необходимых для более продуктивного развития человека и нашего общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Р/на/Д., 1983.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
3. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. №1.
4. Галкина Т.В., Алексеева Л.Г. Изучение влияния тестовой ситуации на результаты исследования креативной личности // Методы психологической диагностики. Вып.2. М., 1995.
5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М., 1969.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2007.
7. Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М., 2002.
8. Стернберг Р., Григоренко Е. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.
9. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления: креативные тесты. СПб., 2002.
10. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М., 2002.

ПРОБЛЕМЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Д.Д. Бекоева
В.А. Дегтярев*

ОСОБЕННОСТИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме нейропсихологического исследования и комплексного анализа личности и состояния высших психических функций при мозговых поражениях. Особое внимание уделяется теоретическим основам и требованиям к нейропсихологическому исследованию. Рассматривается общая схема и структура нейропсихологического обследования. Показана процедура нейропсихологического обследования личности и выявление нарушений состояния высших психических функций для организации восстановительного обучения и реабилитации.

Ключевые слова: *нейропсихология, методы нейропсихологического исследования, симптомы нейропсихологических нарушений, нейропсихологический синдром, факторы, определяющие дефект.*

Под нейропсихологическим исследованием понимается исследование состояния личности и психических процессов с помощью нейропсихологических методов, выявляющих закономерности их нарушений на мозговом уровне. Нейропсихологические методы представляют собой систему методик, тестовых заданий и проб, объединенных общей методологией нейропсихологического исследования для выявления закономерностей психических процессов при различной патологии мозговой деятельности человека. Основы нейропсихологического исследования и нейропсихологические методы были разработаны А.Р. Лурия и его ближайшими сотрудниками Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой, В. Лу-

бовским и др.[1; 2; 3]. В основе этих методик лежит общепсихологическая концепция формирования и развития высших психических функций Л.С. Выготского. Важнейшей чертой нейропсихологических методов является их целостный системный характер. Они позволяют выявить нарушение или сохранность той или иной высшей психической функции, при этом одновременно исследовать связь с эмоционально-волевой и мотивационной сферами личности и поведением человека.

Нейропсихологические методы исследования позволяют выявить факторы, лежащие в основе дефекта; определить структуру дефекта в целостной психической функции, связь с другими психическими функциями; описать уровни психической или психофизиологической организации функции и каждого из его звеньев; указать на то, с какой патологией, в какой зоне коры головного мозга находится наблюдаемый дефект. Фактор – собственная функция той или иной мозговой структуры, например, фонематический слух, функция верхневисочной извилины коры больших полушарий (22 поле по карте Бродмана). Каждый из факторов может входить в структуру не одной, а нескольких психических функций, что приводит к системному нарушению тех психических функций, которые связаны с этим фактором (например, нарушение фонематического слуха приводит к нарушению экспрессивной и импрессивной речи, искажению называния, повторения, говорения).

Таким образом, нейропсихологические методы предусматривают осуществление анализа различных аспектов наблюдаемого дефекта – психологического, психофизиологического, клинко-физиологического и нейропсихологического. Каждый аспект позволяет выявить факторы, симптомы и целостный синдром дефекта и внести вклад в понимание происхождения и структуры дефекта, выявление причин нарушения, определение уровня нарушенной психологической функции и в конечном итоге раскрывает организацию нормального развития психических функций. Под симптомом понимается характеристика нарушения

психической функции (памяти, ощущения, восприятия, мышления, речи, счета и др.), возникающего под влиянием различных факторов поражения мозговой деятельности. Синдром – избирательное нарушение одних высших психических функций и сохранность других.

Нейропсихологическое исследование включает следующие этапы:

- описание и анализ состояния, а также клинической картины нарушения высших психических функций;
- выявление факторов или механизмов нарушения высших психических функций;
- определение симптомов и синдрома нарушений, т.е. анализ и поиск совокупности факторов нарушения психических функций и их влияние на другие функции.
- выявление сохранных высших психических функций и определение их состояния;
- постановка диагноза и определение методов реабилитации или восстановления нарушенной функции.

Проведение нейропсихологического исследования и постановка диагноза позволяет выявить природу и механизмы нарушенной функции и межфункциональных связей и организовать последующую коррекционную работу.

Основные требования к знаниям психологов, осуществляющих нейропсихологическое исследование, следующие:

- знание психологической теории, в частности, представлений о формировании психических функций, хроногенной зависимости локализации высших психических функций;
- знание закономерностей формирования высших психических функций, генез и последовательность их формирования и взаимодействия;
- умения устанавливать связи между психическими функциями на основе закона перехода функций снизу вверх у детей и сверху вниз у взрослых;

- навыки выявления зоны актуального и ближайшего развития у детей в зависимости от возраста;
- знания о прижизненном формировании высших психических функций, концепции первоначальной их экстернизированной формы и последующей интериоризации.
- знания о системных нарушениях высших психических функций, связи синдромов с мозговыми зонами коры больших полушарий, о закономерности нарушений высших психических функций при различной этиологии.

При осуществлении нейропсихологического исследования необходимо учитывать также требования к практическим умениям и навыкам психолога, формирующимся в процессе его практической работы, которые включают:

- умение вступать в контакт с больным, ребенком или взрослым;
- процедурные навыки и умения квалифицированно проводить нейропсихологическое исследование;
- умения и навыки подробного описания симптоматики и определения нейропсихологического синдрома; постановка диагноза;
- навыки выявления основных факторов, лежащих в основе того или иного дефекта;
- навыки и умения составления квалифицированного заключения;
- навыки определения методов восстановительного этапа и последующей реабилитационной работы.

Нейропсихологическое исследование в отличие от традиционного психологического исследования является структурно-динамическим, т.к. предполагает не только обнаружение дефекта, но и слежение за его динамикой с помощью специальных методик, тестовых заданий и проб, а также выявление тех или иных характеристик изменения познавательной деятельности, особенностей личности.

Схема проведения нейропсихологического обследования включает следующие требования к условиям его проведения:

- обстановка должна быть спокойной, отношение к обследуемому со стороны психолога исключительно доброжелательным;
- условия предполагают относительно интимную атмосферу, отсутствие посторонних людей, допустимо присутствие не более двух специалистов;
- необходимо установить контакт с обследуемым, общение должно быть доверительным и открытым, важно учитывать желание пациента обследоваться;
- должна быть создана атмосфера сотрудничества и контакта, голос обследующего должен быть негромким, доброжелательным, мягким, а сам он должен быть немногословным;
- для выполнения какого-либо задания инструкцию желательно повторить несколько раз или дать образец выполнения задания.
- при обследовании обязательным требованием является перерыв для активного или пассивного отдыха с последующим наблюдением за поведением обследуемого и прекращение обследования при потере интереса со сторон пациента;
- при необходимости проверки гипотезы о нарушении динамики протекания высших психических функций в процедуру допустимо включение (или исключение) каких либо помех.

Структура нейропсихологического обследования включает, как правило, ряд составляющих.

1. Первая составляющая представляет собой экспресс-исследование на основе нескольких методов и тестовых заданий, с помощью которых в течение 20 минут можно получить данные об общем состоянии высших психических процессов, сохранности личности, его эмоциональной сферы, мотивации, целенаправленном и осмысленном поведении, активности и пассивности, управляемости и общих характеристиках регуляции поведения.

2. Вторая составляющая содержит развернутое нейропсихологическое исследование особенностей личности, двигательной и познавательной сферы, памяти, внимания, речевых

процессов, мышления и воображения, эмоционально-волевой сферы с последующим количественным и качественным анализом, выявлением факторов, симптомов и синдромов нарушения высших психических функций и возможности их восстановления.

3. Третья составляющая – заключение, в рамках которого тщательно описываются результаты качественного анализа выполнения тестов, заданий и проб. На основании качественного анализа дается синдромная картина совокупности нарушений высших психических функций или их сохранности. В результате такого анализа вычленяется фактор, лежащий в основе обнаруженных симптомов. Структура заключения включает определение состояния личности, его эмоционально-волевой сферы, ее деятельности, умений и навыков, структуру и особенности деятельности; состояния высших психических функций, двигательной сферы, речевых процессов памяти и интеллектуальной сферы и указывает на дисфункции соответствующих мозговых систем. В заключении дается общий диагноз.

4. Количественная характеристика выполнения задания представляет собой четверную составляющую, которая включает оценку выполнения каждой пробы или задания по 5-балльной шкале. Например, на 100% выполненное задание оценивается 5 баллами; выполненное задание на 75% оценивается 4 баллами; на 50% – 3 баллами; на 25% – 2 баллами; на 10% – 1 баллом; невыполненное задание – 0 баллов. Количество баллов по каждому тесту может быть суммировано. Кроме того, по результатам количественной оценки можно построить кривую симптомов и выявить их значимость при определении факторов и симптомов нарушений в синдромной картине.

5. Обобщение количественной и качественной оценки дает возможность проследить динамику изменений высших психических функций и перейти к следующей составляющей – коррекционной работе, с учетом взаимодействия высших психических функций и других характеристик, определяющих направление коррекционной работы и продуктивность коррекции.

Нейропсихологические методы, включающие хорошо структурированные методики и «батареи» стандартизированных тестов, подобраны таким образом, чтобы можно было исследовать всю психическую сферу. Нейропсихологические методы направлены на выявление нарушений деятельности пациента, поэтому пациенту предлагаются различные свободные задания, включающие предметные, сюжетные, ситуативные или интеллектуальные задачи для определения сохранности или нарушений умений и навыков как основы любой деятельности.

Например, проверяются:

- умения и навыки установления контакта, желания идти на контакт с обследующим;
- способность поддержать беседу и диалог;
- способность к сотрудничеству;
- навыки и умения рисования и копирования;
- умения осмысленно растолковать собственные рисунки или заданные сюжетные картинки;
- словарный запас, основные характеристики речи;
- двигательные навыки – быстрота, точность, ловкость;
- умение осуществлять контроль за своими действиями.

Посредством тестовых заданий и проб проверяется уровень сохранности или нарушений тех или иных высших психических функций – двигательного праксиса, ощущений, восприятия предметов, памяти, мыслительных процессов, воображения и речи, эмоций и чувств. Тестовые задания включают небольшие пробы, которые выявляют сохранность или нарушения в таких функциях, как:

– *называние* – умение назвать свои биографические характеристики, предметы окружающей среды;

– *предметные действия* – тесты на динамический праксис, воспроизведение позы в пространстве, отдельных движений (пробы Хэда.);

– *восприятие* – пробы на восприятие в разной модальности: зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной, вкусовой, восприятие времени и пространства;

– *память* – пробы, характеризующие состояние общей памяти: произвольная и произвольная, кратковременная и долговременная; модально-специфическая память: слухоречевая, предметно-визуальная, осязательная, обонятельная; характеристика процессов запоминания, хранения и воспроизведения следов памяти;

– *внимание* – исследуется в процессе различных видов деятельности при выполнении тестовых заданий, характеризуются свойства внимания: избирательность, колебания внимания, объем, переключаемость и др.;

– *речь* – изучается понимание речи (инструкции), диалогическая речь, особенности лексики, фразовая речь, повторение, фонематический слух, называние предметов на картинках Попельрейтера, которые представляют собой наложенные друг на друга контурные изображения предметов, спонтанная речь, пересказ услышанного рассказа или рассказ об одном счастливом дне своей жизни и др.;

– *мышление и интеллектуальные процессы* – оцениваются по результатам простых тестов на аналогии, классификации предметов (или картинок с изображением предметов), решению простейших арифметических задач, пониманию смысла пословиц, небольших рассказов (например, рассказа Л.Н. Толстого «Муравей и голубка») или сюжетных картин, ориентировки во времени и пространстве;

– *эмоции* – оценивается работоспособность, состояние расслабленности или бодрствования, возбуждение, эйфория или негативное состояние;

– *волевые процессы* – степень произвольности действий, способности организовать деятельность, подчинить ее поставленной цели.

Процедура нейропсихологического исследования начинается с беседы. Обследуемому предлагается рассказать о себе и своих жалобах, ему задаются следующие вопросы:

Как Вас зовут? Назовите полное имя, отчество и фамилию. Назовите имена ваших родных. Как зовут Вашу мать, отца, детей, жену? Есть ли у Вас брат или сестра, как их зовут? На что Вы жалуетесь, почему Вы здесь находитесь? Сколько сейчас времени? Какой месяц? Какая у Вас специальность? Где Вы работали? Как Вы учились в школе, институте? Какие были трудности? и др.

В процессе беседы выявляются следующие характеристики психических функций и симптомов:

– состояние устной экспрессивной речи, лексика, ее уровень, богатство словарного запаса, конструкции связанной речи, простых или сложных предложений;

– умение вступать в контакт, степень коммуникабельности, интонационный строй речи, мимика лица при восприятии других, самооценка и самовосприятие;

– особенности сферы интересов, знаний, умений и навыков, мотивов поведения, познавательных интересов;

– эмоциональное состояние, система отношений и ожиданий, структура личности;

– ориентировка во времени и месте, социальная ориентировка и оценка своего статуса, способности самоконтроля;

– уровень произвольной памяти, отсроченного запоминания и воспроизведения, процессов припоминания и узнавания.

Затем нейропсихологическое исследование предполагает обследование произвольной деятельности личности.

1. Сначала обследуемому предлагается выполнить различные задания и пробы на все виды праксиса, на оральный, двигательный, динамический и пространственный праксис, реципрокную координацию. Испытуемому дается инструкция для выполнения проб на оральный праксис, которые он должен выполнить без ошибок: ему предлагается широко улыбнуться, надуть

щеки, поцокать языком, вытянуть губы в трубочку, посвистеть, помычать. Артикуляторные ошибки возникают при оральной апраксии, двигательных нарушениях губ и языка и указывают на дисфункцию центральных и теменно-височных отделов коры головного мозга.

Пробы на динамический праксис включают следующие задания.

Когда я подниму красный квадрат, Вы из стопки карточек с геометрическими фигурами квадратов, треугольников и кружочков отберете только все квадраты (проба «геометрические фигуры») на выполнение задания по инструкции).

Наиболее частые ошибки при выполнении этой пробы связаны с неустойчивым запоминанием инструкции, нарушением реакции выбора (контаминациями, спутанностью), замедленным выполнением, инертностью, трудностями переключения. Эти ошибки связаны с возможными дисфункциями лобных, задне-лобных, лобно-височных зон коры больших полушарий головного мозга.

Когда я подниму кулак левой руки, Вы, пожалуйста, поднимите указательный палец, и наоборот. Когда я стукну по столу один раз, Вы должны будете стукнуть три раза и наоборот (проба «кулак-палец») на выполнение контрастного произвольного действия).

Наиболее распространенные ошибки при выполнении этой пробы связаны с возможными пересeverациями, эхопраксическими движениями, когда на поднятый кулак поднимается тоже кулак, что противоречит инструкции. Эти ошибки проявляются только при поражении или дисфункциях лобных отделов коры больших полушарий головного мозга.

Смотрите на мои действия и повторяйте их (проба «кулак-ладонь-ребро») или «динамический праксис» на выполнение двигательного задания, нескольких действий в динамике, по образцу).

Ошибки связаны с особенностями динамики действия (или ее нарушениями), пропусками элементов, изменением направления движения. Иногда повторение инструкции и замедление темпа помогают исправить ошибки. Эта проба дает возможность дифференцировать дефекты теменной и лобной области коры полушарий головного мозга.

Делайте такие же действия, какие буду делать я (пространственный праксис, пробы Хэда), например, если я дотронушь правой рукой до кончика своего левого уха, то Вы сделайте то же самое. Если я перекрещу ладони рук, Вы сделаете то же (обследуемому дается образец).

Ошибки могут быть связаны с пространственными изменениями направления движения, что может указывать на дисфункцию теменно-затылочной области коры полушарий головного мозга.

Делайте вслед за мной, повторяйте такое же действие. Кисть правой руки сожмите в кулак, левую положите ладонью вниз. Одновременно меняйте позу рук, попеременно сжимая в кулак одну руку и разжимая ладонь другой руки, и наоборот (проба на реципрокную координацию).

Ошибки переключения и плавной динамики смены позы, нарушения координации движений указывают на дисфункцию глубоких, парасагитальных отделов головного мозга и области мозолистого тела.

2. Затем обследуемому предлагаются тестовые задания на исследование его речевых процессов и слухо-речевой памяти. Испытуемому дается инструкция для выполнения заданий на повторение отдельных звуков, букв, простых предложений, на основе которых исследователь делает заключение о состоянии его фонематического слуха и речи:

- повторите вслед за мной звуки: А, О, И, Э, Ы; Б-П, К-Г, Т-Д, З-С;

- повторите следующие слоги: би-ба-бо, бо-ба-би, ба-бо-би, да-та-та-да;

- повторите за мной слова: дом-том-ком, забор-собор-запор;

- сложные слова: кораблекрушение, арахноидэндотелиома;

- предложения: «В саду за высоким забором росли яблони», «В Тушино был авиационный праздник и прыжки с парашюта»;

- вспомните, какие слова Вы повторяли?

Наиболее типичные ошибки при повторении связаны с литеральными и вербальными парафазиями, заменой звуков, нарушениями запоминания, и отражают дисфункции средней и верхней височной извилины левого полушария коры головного мозга. Нарушения моторного звена в речи (кинетического или кинестетического), возможно, будут указывать на дисфункции заднелобных отделов коры полушарий головного мозга [4; 5].

- назовите все дни недели, начиная с понедельника;

- назовите и все месяцы года, начиная с января;

- посчитайте цифровой ряд в обратном порядке, начиная с 20.

Ошибки автоматизированной речи, дезавтоматизация речи, нарушения произвольных речевых процессов указывают о возможных дисфункциях заднелобных отделов коры больших полушарий мозга.

3. Нарушения или сохранность процессов восприятия обследуются тестовыми заданиями, включающими пробы на восприятие разных модальностей – зрительной, слуховой, осязательной.

Для нейропсихологического исследования особенностей зрительного восприятия предлагаются пробы на называние предметов на картинках, узнавание контурных изображений, перечеркнутых контурных изображений, фигур-кентавров (сдвоенных фигур животных), выбор трех называемых обследуемым предметов из числа изображенных на картинках, узнавание букв, геометрических фигур, определение недостающих фигур и др.

Ошибки узнавания предметов, точности и дифференцированности восприятия контурных изображений, трудности вычленения признаков предметов указывают на определенные дисфункции височных и затылочных отделов левого полушария головного мозга.

Состояние зрительно-пространственного восприятия определяется с помощью тестов на узнавание времени на схематических часах, узнавание и называние пространственно-ориентированных букв, например «З» и «Е», римских чисел IX, XI, списывание букв, идеографическое письмо (напиши Ф.И.О., наименование улицы, где проживаешь, письмо под диктовку, чтение букв, слов текста и др.). Ошибки указывают на симптомы нарушения пространственного гнозиса, связанные с дисфункцией теменно-затылочных отделов, правого и левого полушарий коры головного мозга.

4. Нейропсихологическое исследование сомато-пространственного восприятия опирается на тесты, выявляющие сохранность схемы тела, способность определить правосторонние и левосторонние ощущения, ориентироваться в пространстве. Предлагается показать свою правую или левую руку, «глаз-нос-ухо», взять левой рукой карандаш, показать правой рукой на тетрадь, застегнуть пуговицу, определить недостающие детали предметов справа и слева на рисунке и др. Ошибки восприятия схемы тела и пространственные нарушения могут указывать на дисфункции теменных и теменно-затылочных отделов левого и правого полушарий головного мозга.

5. Нарушения слухового восприятия изучаются на основе тестовых заданий на восприятие речевых и неречевых звуков. Испытуемому предлагается воспринять и оценить неречевые стимулы, узнать знакомую мелодию, определить шум дождя и морского прибоя, воспроизвести ритмические ряды со слуха, оценить количество постукиваний, выполнить ритмическое задание по инструкции и образцу. Ошибки могут быть связаны с нарушением слухового внимания, восприятия звуков, слухомотор-

ных координаций. Незнание мелодий и шумов может быть связано с дисфункциями височно-теменных отделов правого полушария головного мозга. Нарушения слухомоторных координаций, связанные с ошибками восприятия ритмов и их оценки, ошибки в моторике могут свидетельствовать о симптомах дисфункций верхневисочных отделов левого полушария.

6. Мыслительные процессы в нейропсихологическом исследовании оцениваются по результатам выполнения тестовых заданий на понимание смысла пословиц, оценку сюжетной картины и ее смысла, понимание и способность разложить последовательно и правильно серию сюжетных картинок, понимание содержания рассказов, решение арифметических задач. Предлагается сравнить предметы и выделить признаки различия, по заданным основаниям классифицировать предметы или картинки, сосчитать и сравнить числа по разряду и др. Ошибки и нарушение счета в уме, непонимание арифметических действий указывают на возможные дисфункции лобных и теменных отделов мозга.

7. Эмоциональная сторона личности в процессе нейропсихологического обследования оценивается в процессе взаимодействия с исследователем по подвижной (или неподвижной) мимике, коммуникабельности, способности вступать в контакт, напряженной позе, скованности, волнении, расслабленности, инертности, чрезмерной раскованности и эйфории и поведению человека в целом. В специальном исследовании нарушения проявляются в неспособности оценить адекватно эмоциональное состояние другого в сюжетной картине или ситуации, нарушения в системе отношений к себе и другим, оценке мимического выражения и др. Нарушения и ошибки могут указывать на дисфункцию глубинных структур, а также лобных долей коры больших полушарий.

Таким образом, нейропсихологическое исследование позволяет проанализировать психическую деятельность человека системно и комплексно, определить состояние, нарушения взаимосвязей и взаимовлияния высших психических функций, поста-

вить правильно диагноз на основе синдромного анализа и указать направление восстановительного обучения и последующей реабилитации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бекоева Д.Д. Нейропсихологические механизмы установки: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1978.
2. Дегтярев В.А. Психология отклоняющегося поведения. М., 2008.
3. Лурия А.Р. Мозг и психические процессы. М., 1970.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.
5. Хомская Е.Д. Нейропсихология. М., 2005.
6. Цветкова Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. М., 1998.

*С.П. Елианский
В.А. Яковлев*

АКТУАЛЬНОСТЬ И НЕОБХОДИМОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФОРМ ПСИХИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИИ

Статья посвящена проблеме возникновения и распространения новых форм психической патологии, обусловленных действием современных технологий, социальными переменами, влиянием средств массовой информации и развлечений. В ней утверждается необходимость пристального научного исследования проблемы; подчеркивается, что особый интерес представляют механизмы и формы социокультурного воздействия на человека; описываются формы социокультурно детерминированной патологии. Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Социокультурные формы психической патологии», проект № 08-06-00596а.

Ключевые слова: *клиническая психология, социокультурные воздействия, психическая патология, патологическая адаптация, зависимость.*

Сегодня в современной России актуальна проблема возникновения и распространения новых, обусловленных действием современных технологий, масштабными социальными переменами, всепроникающим влиянием средств массовой информации и развлечений, форм психической патологии. Различные патологические формы адаптации к социокультурным воздействиям – зависимости, нарушения самоидентичности, девиантное и антисоциальное поведение и т.п. – получают все большее распространение и увеличивают свою вариативность. Наряду с возникновением различных новых форм психической патологии, под влиянием

социокультурных трансформаций происходит и заметный патоморфоз известных психических заболеваний. Вызываемые социокультурными трансформациями новые виды психической патологии, несомненно, требуют научного исследования. Квалифицировать и изучить социокультурные факторы возникновения и развития различных патологических форм адаптации к социокультурным трансформациям, исследовать эти формы, описать их феноменологию, выявить и исследовать психологические механизмы их формирования, разработать систему эффективных методов профилактики и коррекции этих нарушений, заложить теоретические основы нового направления клинической психологии, изучающего влияние культуры на структуру и динамику психической патологии, социокультурно обусловленный патоморфоз психических заболеваний – значимые задачи современной психологической науки в этой области. Квалификация влияния отдельных видов социокультурного воздействия на индивида современных технологий и социокультурных изменений, как дезадаптирующих и негативных факторов нарушения развития, этиологии и патогенеза психических расстройств, возникновения новых форм психических нарушений, изменения общественных представлений о психической норме и патологии, трансформации личностно-средового взаимодействия, формирования и функционирования патологических поведенческих стратегий и личностно-средовых ресурсов, представляется интересным и перспективным подходом к изучению и анализу современных социальных проблем, связанных с дезинтеграцией человека и социокультурной среды.

Можно выделить различные социокультурно детерминированные формы патологии – такие, в которых на первый план выступают ограничения активности в среде, уход от недружественной или агрессивной деструктивной реальности, подмена деятельности в реальности деятельностью в искусственном или воображаемом мире; такие, в которых основным моментом выступает страдание субъекта от

воздействий социальной среды; такие, в структуре которых доминируют детерминированные социокультурными факторами деструктивные антисоциальные или аутодеструктивные феномены.

Вариативность социокультурных форм психической патологии очень большая. Особый интерес представляют механизмы и формы социокультурного воздействия на человека – такие, как, например, массовое «заражение» дезадаптивными паттернами поведения через восприятие транслируемых средствами массовой информации и культуры патологических моделей поведения и образцов для подражания; намеренное индуцирование людей патологическими формами поведения с целью получения прибыли; воздействие на человека многочисленных патологических урбанистических, социобиологических или социогенетических факторов и т.д. Вариативность этих механизмов и форм также представляется весьма значительной.

**ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

А.А. Вербицкий

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В КОНТЕКСТНОМ ОБУЧЕНИИ

В статье анализируются понятия: метод обучения, методика обучения, педагогическая технология; рассматриваются особенности педагогической технологии в гуманитарных науках, в частности, в психологии.

***Ключевые слова:** контекстное обучение, педагогическая технология, метод обучения, методика обучения.*

В педагогической литературе предложено множество определений понятия «педагогическая технология», но ни одно из них, на мой взгляд, не схватывает его сущности и отличий от старой доброй традиционной методики обучения. Для понимания общего и различного в методике и педагогической технологии нужно прежде всего рассмотреть само понятие «образование». В соответствии с объяснительно-иллюстративным типом обучения, научно обоснованным еще в XVII в. Я.А. Коменским, образование понимается как процесс передачи от учителя к ученику образцов готовых знаний, умений, навыков, добытых в прошлом и теперь известных ученым, практикам, педагогам. Соответственно, в традиционной методике отражена единственная логика – логика структурирования и развертывания научного знания. Применительно к иностранному языку эту мысль лаконично выразил академик Л.В. Щерба: методика обучения – это прикладная лингвистика.

Создается иллюзия, опрометчиво, на мой взгляд, выраженная великим русским педагогом К.Д. Ушинским: «зная свой предмет», что преподаватель вуза уже владеет методикой обучения и может «излагать его ясно». У преподавателей высшей шко-

лы, большинство которых не имеет педагогического образования, это действительно получается, но далеко не у всех. Их мастерство складывается по механизму подражания («как учили нас, так учим и мы») и после долгих лет обретения педагогического опыта.

Я.А. Коменский явился величайшим социальным технологом: история не знает других примеров, когда какая-либо методика (или метод) была бы легко воспроизводима даже теми, кто не изучал ее теоретические основы и даже вряд ли слышал фамилию автора. Отсюда распространенная иллюзия, что без специальной подготовки успешно преподавать может каждый, было бы желание. Многие преподаватели считают, что все зависит от врожденных педагогических способностей, но мы такую позицию не разделяем.

Начнем с понятия «метод», который, наряду с дидактической целью и подлежащим усвоению содержанием, составляет основу методики обучения. Метод – это путь к цели, определенный способ или способы ее достижения. В современной дидактике *методом обучения* называют упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучающегося (обучающихся), направленной на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов образовательного процесса.

Логическое ударение здесь на словах «взаимосвязанная деятельность», поскольку речь идет не о способе обработки металла или выемки грунта экскаватором, а об общении и взаимодействии двух равноправных субъектов, каждый из которых имеет свои цели и берет на себя часть работы по достижению общей цели. Общение может носить характер реального взаимодействия либо быть опосредованным книгой, компьютерной программой, письменным заданием, за которыми всегда стоит личность их разработчика.

Казалось бы, на этой основе можно создать непротиворечивую классификацию методов, приняв за единое основание

классификации способы совместных действий и поступков, используемых на данном предметном материале педагогом и обучающимися в тех или иных формах общения и направленных на достижение образовательных целей. Тогда получило бы свою логическую завершенность единство целей, содержания, форм и методов (а там недалеко и до средств) обучения-учения.

Однако такой классификации в педагогике (дидактике) нет. Есть много вариантов, предложенных разными авторами, но ни один из них не может претендовать на универсальность. Нельзя же, в самом деле, делить методы, скажем, на частично-поисковые и поисковые, как это сделано в одном из вариантов классификации, это все равно, что сказать об одной женщине, что она «немного беременна», а о другой – полностью беременна.

Традиционно выделяют четыре группы методов: 1) по источнику передачи и восприятия учебной информации (рассказ, лекция, демонстрация и др.); 2) по логике передачи и восприятия информации (индуктивные, дедуктивные); 3) по степени самостоятельности мышления обучающихся при овладении знаниями (репродуктивные, проблемно-поисковые); 4) по степени управления учебной работой (под руководством педагога или без него). Очевидно, что в этой классификации практически не отражена суть понятия «метод», содержащаяся в приведенном выше определении.

Не спасает дело и появившееся в педагогической литературе и преподавательском обиходе деление методов на пассивные, активные и интерактивные. К «активным методам обучения» относят проблемные лекции, ролевые и деловые игры, групповую дискуссию, решение ситуационных задач, драматизацию и др. Однако использование этого термина основано на недоразумении, по крайней мере, по двум причинам. Первая – перечисленные являются не методами обучения, а формами организации учебной деятельности студентов. Второе – «метод», по определению, не может быть пассивным, поскольку с его помощью достигаются те или иные образовательные цели, иначе это по-

просто не метод. Другое дело, что при использовании различных методов могут включаться разные уровни активности обучающегося – от элементарных ощущений и восприятия до совместного творческого мышления.

Сомнителен и термин «интерактивный метод», поскольку, опять же, по определению, метод – это способы организации *взаимосвязанных деятельностей* учителя и ученика, т.е. неинтерактивных методов просто не бывает. Только при использовании одних методов интеракция может быть более интенсивной или менее выраженной, чем при других, проходить в условиях живого общения субъектов деятельности либо общения, опосредованного учебником, книгой, программой компьютера.

Причину недостаточной эффективности классических методов и методик обучения нужно искать, очевидно, в методологии, в подходе к организации учебной деятельности обучающегося. В традиционном педагогическом сознании он не обучающийся, способный к целеполаганию и целереализации, т.е. не субъект учебной деятельности, а объект педагогических манипуляций, обучаемый. Уже само это «звание» – обучаемый – ставит ученика, студента в пассивную, страдательную позицию. И сама методика обучения строится как отражение «холодной» логики науки, а не субъективной, внутренне мотивированной, пристрастной, иногда ошибающейся логики познавательной деятельности человека.

Образование нужно понимать не как «передачу» знаний, а созидание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мире социальной, интеллектуальной, духовной и предметной (профессиональной) культуры. Полагания с самого начала субъектного в разных жизненных, национально-культурных, образовательных, профессиональных и иных контекстах [3].

Очевидно, что в так понятом образовательном процессе нельзя не опираться на логику познавательной деятельности обучающегося – ребенка, взрослого – с его предшествующим опы-

том, целями и ценностями, потребностями и мотивами, установками и пристрастиями, особенностями психики, в том числе гендерными, и т.п. Через весь этот внутренний, личностный кросс-культурный контекст преломляется, при использовании адекватных методов обучения, любая новая для человека информация. Только в этом случае она усваивается на уровне личностных смыслов, значений «для меня» (А.Н. Леонтьев), собственно знаний, а не только представленных в виде учебной информации значений.

Понятие «педагогическая технология» появилось во второй половине прошлого века в связи с распространением технических средств, программированного обучения и с поиском ответа на вопрос, не просто «как учить», но «как учить результативно». При этом, как водится в педагогике, предложено множество определений этого понятия, что совершенно запутывает рядового учителя, преподавателя. В наиболее общем виде педагогическую технологию связывают с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения. Но в этом виде педагогическая технология немногим отличается от традиционного понимания образования как процесса передачи знаний.

Если же образование понимать как внутренне мотивированное полагание человеком себя в мире интеллектуальной, предметной, духовной и социальной культуры, то перед педагогом стоит неизмеримо более сложная проблема, чем просто «передача» учебной информации в логике науки. Он должен владеть *педагогической технологией*, понимаемой как реализованный на практике проект совместной деятельности субъектов образовательного процесса (учителя и ученика, преподавателя и студента), направленный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности каждого из этих субъектов.

Содержание образования должно развертываться при этом на основе интегративного единства четырех логик: 1) логика учебно-познавательной деятельности школьника, студента, взрослого; 2) логика педагогической деятельности учителя, пре-

подавателя; 3) логика развертывания научного знания; 4) логика усваиваемой обучающимися практической, в том числе профессиональной, деятельности, где эти знания будут служить средством ее осуществления. Уже из этого перечня видно, насколько сложна профессия педагога, несводимая к знанию преподаваемой дисциплины.

Таким образом, перед преподавателем, проектирующим и реализующим педагогическую технологию на практике, стоит неизмеримо более сложная проблема, чем просто передать информацию, выстроенную в логике преподаваемой им науки. Очевидно, что это требует высокого педагогического профессионализма. И, конечно, ее воплощение на практике нельзя передать компьютеру, он может выступать только в качестве мощного средства обучения.

Рассматривая учебно-познавательную деятельность студентов, нужно с самого начала понимать, что их главной целью вовсе не является «усвоение основ наук», провозглашаемой традиционной педагогикой. Знания – это лишь мощное средство осуществления компетентного действия и поступка, а не самоцель. У человека любого возраста множество целей, а главная цель учения в развитии своих сущностных сил и способностей, или, пользуясь новомодными терминами, – общекультурных и профессиональных компетенций/компетентностей, владея которыми он сможет полноценно реализовать себя в жизни и профессиональной деятельности. При традиционной постановке образования эта личностно значимая цель очень скоро подменяется формальной – сдать экзамены, получить положительную отметку, диплом и т.п.

Деятельность преподавателя также имеет свои особенности. Многообразны его жизненные цели, но в контексте педагогической деятельности главной является цель обеспечения процесса наследования и расширенного воспроизводства обучающимися духовной, социальной, интеллектуальной и предметной (в вузе – профессиональной) культуры. Преподаватель не ограничи-

вается «передачей» образцов известных знаний, умений и навыков, а, развиваясь сам, создает условия для развития обучающихся как творческих личностей, приумножая тем самым духовный, интеллектуальный, социальный и профессиональный потенциал общества.

При такой организации учебно-познавательной деятельности обучающийся с самого начала рассматривается не как объект педагогических манипуляций, передачи и закрепления информации, а как полноценный субъект деятельности, т.е. человек, способный к целеполаганию и целереализации в ситуациях жизни, образования и профессиональной деятельности.

Ясно также, что педагогическая технология в чем-то существенно различается в зависимости от *преподаваемой учебной дисциплины* как дидактически преобразованной отрасли науки. Одно дело, когда речь идет о естественных науках или математике с их строгим научным аппаратом, экспериментально проверенными объективными фактами и отношениями между исследуемыми природными объектами, получившими статус законов, невмешательством экспериментатора в наблюдаемые явления, точной воспроизводимостью этих законов и т.п. И совсем другое, когда преподается «неестественная» – гуманитарная дисциплина, скажем, психология, с достаточно расплывчатыми понятиями, множеством субъективных точек зрения на одни и те же явления, обусловленностью психических проявлений и закономерностей, присутствием экспериментатора и т.п. Так, в психологии существует около 50 определений понятия «личность», и считать, какое из них верное, дело выбора каждого, кто с ним сталкивается.

Четвертая логика, едва ли не самая важная в вузовских педагогических технологиях, – логика *усваиваемой студентами профессиональной деятельности* в ее не только технологических, но и социальных, психологических и временных аспектах. Именно эта логика, задающая предметный и социальный контексты профессиональной деятельности, обуславливает усвоение теоретических знаний в качестве не самоцели, а средства регуляции

профессионально-предметных действий и социально-нравственных поступков.

Наложение усваиваемой учебной информации на канву социальной по своей сути профессионально-предметной деятельности приводит к усвоению студентами этой информации на уровне личностных смыслов, а не только закрепленных в науке значений. В этом и состоит основная сущность контекстного обучения [2; 3; 4; 5 и др.].

Все описанные четыре логики, которыми руководствуется педагог, интегрированы в педагогических технологиях контекстного обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999.
4. Жукова Н.В. Контексты становления личной культуры субъекта познания: Автореф. дис. ... д-ра псих.наук. М., 2006.
5. Ларионова О.Г. Подготовка учителя математики в условиях контекстного обучения. М., 2006.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

Г.Л. Ильин

КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проводится аналогия состояния отечественного современного образования и образования конца XIX – начала XX в. Исследуются тенденции развития и высказывается возможный прогноз в контексте судьбы «национальной идеи».

Ключевые слова: *массовость образования, фундаментальность и полезность знаний, платность образования, индивидуализм учащихся, бакалавриат, национальная идея.*

Я не впервые высказываюсь на тему качества современного образования. Начиная с 1996 г., со статьи «Качество обучения или качество образования?» Там я поставил, опять-таки не впервые, проблему различия образования и обучения в связи с выходом в свет ГОС ВПО первого поколения.

Позднее были статьи «Качество дополнительного профессионального образования», «Проблема управления качеством в дополнительном профессиональном образовании», «Возможности управления качеством в дополнительном профессиональном образовании», «Проблема качества дистанционного образования» [1; 2; 3; 4].

Сейчас вступают в действие ГОСы третьего поколения, но проблема качества столь же актуальна. В данном сообщении я не стану касаться различия образования и обучения (или преподавания) и буду использовать «качество образования» в общепринятом понимании.

Я не думаю, что был первым, поднимая проблему качества образования на одной из конференций в 1996 г., но хорошо

помню гневные возражения по поводу падения качества образования в последние годы. Сейчас это утверждение стало расхожим мнением. Но попытаюсь разобраться в глубинных причинах происходящего, имея в виду исторические процессы в сфере образования и попытки выработать определение общепринятого понимания качества образования, которое все более сводится к компетентности специалиста.

Начну с исторической справки. В 1996 г. развал системы образования становится очевидным. Этот процесс сопровождается чехардой министров образования. После 30 лет «правления» Елютина В.П. (1954–1985) за 20 лет у нас сменилось семь министров образования: Г.А.Ягодин (1985–1991), Э.Д.Днепров (1991–1992), Е.В.Ткаченко (1993–1995), В.Г. Кинелев (1995–1998), А.Н.Тихонов (1998), В.М.Филиппов (1998–2004), А.А. Фурсенко (с 2004 по настоящее время). Впрочем, нам к этому не привыкать – реформы 60-х годов XIX в. и более поздние события сопровождались такой же чехардой. С 1897 по 1917 г. за те же 20 лет, сменилось 16 министров образования. Общественные переломы, как скрытые, так и открытые, всегда сопровождаются сменой министров образования.

Но как это связано с качеством образования? Как говорится, напрямую.

Далее прошу подчеркнуть главный тезис сообщения, который в дальнейшем попытаюсь обосновать. И в те времена (конец XIX – начало XX вв.), и ныне снижение качества высшего образования было связано с резким увеличением массовости обучающихся.

Приведу соображения на этот счет, имея в виду диссертацию Е.А. Князева «Развитие высшего педагогического образования в России (вторая половина XVIII – начало XX века)» [5]. Исследуя численность студентов в высшей школе с 1830 по 1917 гг. (с 6 тыс. до 134 тыс. только в негосударственных вузах), автор отмечает ее экспоненциальный рост, главным образом, за счет

негосударственных вузов. Это объективный факт, установленный исследованием.

А теперь мой комментарий к этому факту. Столь стремительное увеличение численности учащихся не могло не иметь социальных последствий, которые не замедлили сказаться. Полуобразованная масса, которую составляли учащиеся негосударственных вузов, нахватываясь вершущих знаний, лишенная навыков усидчивости и терпения, необходимых в учебе и жизни, оторванная от семейной среды, отрицавшая традиционные ценности семейного воспитания, воспаленная идеями эмансипации, свободы личности и социальной справедливости, по принципу «экспроприация экспроприаторов», исповедовавшая насильственное решение социальных проблем, послужила горючим материалом в событиях сначала 1905, а затем и 1917 гг. Иначе говоря, резкое возрастание студенческой массы явилось косвенной причиной, приведшей к событиям 1917 г. и последующим, которые остались вне исторического анализа, предпринятого автором. Таковы выводы, которые можно сделать на основе его исследования.

Теперь вернемся к современности. Не стану приводить цифры современного студенчества, также резко возросшие. Описанное положение касается, казалось бы, появления негосударственных вузов и платного образования. Но изменения, происходящие в вузах в настоящее время, касаются не только статуса учреждения (государственные, негосударственные, университеты, вместо институтов, колледжи, лицеи), они связаны с неизбежными изменениями содержания и методов высшего образования, происшедшими всегда и особенно ощущаемыми ныне. Дальнейшее прошу подчеркнуть особо. Если век назад мы с трудом расставались с классическим образованием, чтобы перейти к реальному, то теперь не менее болезненно переживаем отход от фундаментальности знаний, «знаний впрок» и переход к знаниям, нужным «здесь и сейчас». В самом деле, так ли уж необходимы фундаментальные знания в условиях массового образования! По-

видимому, так же, как не нужны были классические знания образованию реальному.

Отечественное образование отличается от современного зарубежного теоретической направленностью и вместе с тем отсутствием понимания возможности практического применения получаемых знаний. Минусом зарубежного образования выступает его ограниченная направленность. И хотя мы продолжаем гордиться общей эрудированностью учащихся и фундаментальностью преподаваемых знаний, все же следует сказать, что сопоставление отечественного образования с зарубежным представляется сравнением вчерашнего дня с сегодняшним, с точки зрения массового образования и социальных требований к нему.

Если говорить о «полуобразованной массе», то к ней вполне можно отнести бакалавриат нынешних образовательных учреждений. Это люди, не имеющие пока социального положения в мире работодателей. Выпускников педвузов это может быть касаться менее всего, и потому-то педвузы переходят на бакалавриат столь стремительно. Введение бакалавриата, т.е. сокращение высшего образования с 5 до 4 лет, на фоне смены содержания образования, несомненно, снизит социальное качество отечественного вузовского образования.

Далее. Зададимся вопросом: почему у населения возникла такая страсть к высшему образованию? Ну, во-первых, потому, что без диплома о высшем образовании не получить высокооплачиваемую работу. Во-вторых, за счет введения дистанционного обучения (основанного на электронной связи), сделавшего возможным обучение пользователя, находящегося в любом месте земного шара, и от захолустной деревни до тюрьмы. И, в-третьих, потому, что высшее образование стало более доступным за счет введения платного образования, снявшего бюджетные ограничения на прием студентов.

Но платное образование изменило отношение студентов к учебе. «Какие могут быть «навыки усидчивости и терпения», если я плачу за учебу! Скажите спасибо, что я числюсь в вашем

вузе и обеспечиваю оплату администрации и преподавателей». В свою очередь, некоторые преподаватели вузов, в условиях «выживай, как сумеешь», стали пользоваться своим положением в целях социального выживания, что породило небывалую коррупцию – от скрытой (репетиторство) до явной (взятки за поступление в вуз, зачеты и экзамены). Это социальные условия, в которых люди вынуждены действовать так, а не иначе. Говорю для объяснения, а не для оправдания существующего положения.

Теперь о ценностях российского общества в те времена и нынешние.

Ныне происходит полная смена ранее сложившихся ценностей, в формировании которых активное участие принимает нынешняя система образования. Известно, что доминирующими стали ценности рыночной (стихийной, неуправляемой) экономики с ее так называемыми «общечеловеческими ценностями», и прежде всего – индивидуализмом и связанным с ним забвением заботы и долга перед ближними. Но если в конце XIX – начале XX в. в России индивидуализм соединялся с идеей общего дела, в жертву которой порой приносилась жизнь индивида (и других людей), то ныне индивидуализм соединен только с идеей личного успеха. Согласитесь, это радикально расходится с идеологией советского образования и российского менталитета, с нравственными традициями страны и не вносит согласия в споры о качестве образования.

И еще факт, не мной установленный. В условиях экономического кризиса качество образования, его ценности, идеалы становятся ненужными, обесцениваются. Это хорошо видно на примере Германии начала 30-х гг. XX в. – когда из самой образованной страны она превратилась в страну, в которой были поправны все идеалы Просвещения – свобода, равенство и братство всех людей, ради цели мирового господства. Какие общечеловеческие идеалы не придумывай и как их ни проповедуй, все они обратятся в прах в условиях кризиса, в условиях «выживай, кто сможет».

Идеалы образования побоку, а обученный, «вышколенный» контингент сгодится для любых целей.

Так и было не раз в истории. Образование готовило почву для тех, кто пользовался его плодами далеко не в целях образования, для примера – Аристотель и А.Македонский, Сенека и Нерон, Сильвестр и Иван Грозный. Можно привести пример целой эпохи, эпохи Просвещения, когда на школу возлагалась задача реформации общества, его совершенствования. Эта эпоха завершилась в огне Первой и Второй мировых войн. Владея идеями образования, учащиеся совершали поступки, выходящие за пределы или противоречащие идеям образования, которые и общество оценивало по критериям эффективности, далеким от образовательных. Как пишет академик Н.Д. Никандров (1997 г.): «Давно прошла вера во всемогущество образования, которая была свойственна философам эпохи Просвещения. Прошла в том смысле, что почти всем понятно: через образование нельзя решить животрепещущих проблем современности. Не менее ясно, однако, и то, что их не решить без образования» [2].

И вновь к современности. Пока в нашей стране работает экономическая «подушка безопасности», все происходящее в мире кажется не столь страшным, но что начнется, когда она перестанет действовать? Ведь кризис мирового масштаба может иметь и более продолжительный период, чем кризис 1929 – 1933 гг., также начавшийся в США и имевший известные последствия – Вторую мировую войну. К этой войне как национальной идее все страны – ее участницы, особенно Германия, Япония, СССР, лихорадочно готовились изо всех сил, заставляя население трудиться по шесть-семь дней в неделю за пайки и грошовую зарплату, и это воспринималось как норма, после того, что люди месяцами не могли найти себе работу. Идея подготовки к войне, под какими бы лозунгами она ни проявлялась, стала средством выхода из экономического кризиса 1930-х гг. Не ждет ли и нас та же «национальная идея»? Каким будет выход из финансово-экономического кризиса?

История повторяется, но не столь же уныло! А с другой стороны – чем черт не шутит? История поучительна тем, что ставит перед нами зеркало бывшего и предупреждает о возможных ошибках или о том, что мы считаем ошибками.

Следует подчеркнуть, что общепринятых критериев качества высшего образования не существует; если их и можно выработать, то только в интересах определенной социальной группы, а не общества в целом, разве что тоталитарного. И качество образования оценивают не только преподаватели и экзаменаторы, но и сами студенты, и их родители, и работодатели, и правительство страны, и жители иных стран. Поэтому качество образования не может быть определено однозначно, а тем более раз и навсегда.

А что касается нашего вуза, МГГУ им. М.А. Шолохова, то качество образования в нем определяется и будет определяться социальным статусом специалистов, которых он готовит, т.е. положением, которое он занимает в системе приоритетов государства и общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ильин Г.Л. Возможности управления качеством в дополнительном профессиональном образовании// Дополнительное профессиональное образование. 2003. № 2.
2. Ильин Г.Л. Качество дополнительного профессионального образования// Новые знания. 2001. №1.
3. Ильин Г.Л. Проблема управления качеством в дополнительном профессиональном образовании// Новые знания. 2002. №4.
4. Ильин Г.Л. Проблема качества дистанционного образования //Система обеспечения качества в дистанционном образовании. Жуковский, 2006.
5. Князев Е.А. "Развитие высшего педагогического образования в России (вторая половина XVII – начало XX века: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006.
6. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997.

Н. П. Локалова

ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИЛА УЧАЩИХСЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена теоретико-экспериментальному обоснованию роли когнитивного развития, осуществляющегося на основе закона системной дифференциации, в повышении интеллектуального уровня у школьников I–VIII классов. Приводятся экспериментальные данные, свидетельствующие о влиянии качества познавательной деятельности на интеллектуальный уровень школьников. Подчеркивается связь уровня интеллектуального развития детей и степени выраженности у них негативных эмоциональных состояний. Указывается практическое значение результатов проведенного исследования.

Ключевые слова: *интеллектуальные ресурсы, когнитивное развитие, аналитико-интегративные процессы, закон системной дифференциации, школьная успеваемость.*

Проблема интеллектуального развития учащихся разных ступеней обучения – это актуальная проблема школьного образования, т.к. она тесно связана с «вечной» проблемой педагогики и психологии – проблемой школьной неуспеваемости, поскольку одним из факторов, обуславливающих ее, является недостаточно высокий уровень умственного развития учащихся.

Как же обстоит дело с уровнем интеллектуального развития современных школьников? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к опубликованным в психологической литературе результатам двух исследований уровня умственного развития школьников. Одно из них проведено под руководством И.В. Дубровиной в 80-е гг. XX в. на учащихся VII–X классов [12], а дру-

гое – через 20 лет, в начале XXI в. выполнено Л.Н. Басовой на девятиклассниках [1]. Согласно данным первого исследования, интеллектуальное развитие у 58% девятиклассников находилось преимущественно на среднем и ниже среднего уровнях и лишь у 19% – на высоком уровне. Безусловно, этот факт уже тогда не мог не настораживать. Но еще более неприятно удивляет, что и через 20 лет, как показали результаты второго исследования, уровень интеллектуального развития девятиклассников практически не изменился. В целом он остался на том же среднем и ниже среднего уровнях. Однако ряд мыслительных операций у современных школьников (обобщение, аналогии) оказались сформированными даже хуже, чем у их сверстников в 1980-е гг.

Понятно, что недостаточно высокий уровень интеллектуального развития, низкое качество мыслительной деятельности учащихся закономерно обуславливают возникновение различных учебных трудностей когнитивного характера и не могут не сказаться на успешности школьного обучения в целом. А то, что, по разным данным от 40 до 75% современных школьников имеют учебные трудности, переходящие порой в стойкую академическую неуспеваемость, достаточно хорошо известно.

Задумываясь о глубинных причинах, приводящих к такому неудовлетворительному уровню интеллектуального развития школьников, мы пришли к выводу, что это является отдаленным последствием факта, который все чаще называют психологи, нейрофизиологи, биологи и причины которого особенно ясно проявляются в последние годы, именно: недостаточную функциональную зрелость высших отделов мозга детей, поступающих в школу для систематического обучения [8;17].

Значение этого факта для осуществления учебной деятельности трудно переоценить, т.к. незрелость мозговых структур может сильно затруднять локальную активацию строго ограниченных их участков, являющихся нейрофизиологической основой осуществления высших когнитивных процессов [4; 17; 19]. А без этого невозможно полноценное и качественное осуществление

мыслительной, аналитико-синтетической деятельности, требования к которой уже с самого начала школьного обучения велики.

Значит прежде всего задача психологов состоит в том, чтобы, заботясь об эффективном интеллектуальном развитии учащихся в течение всего школьного онтогенеза, с первых дней обучения в школе создавать условия для преодоления функциональной незрелости мозга детей имеющимися у психологов средствами. И такими средствами являются целенаправленные, определенным образом организованные когнитивные воздействия, адресно обращенные к «ядерным» системообразующим элементам познавательной сферы.

Представление о существовании глубинных базовых «ядерных» основ сложных психологических образований, развитие которых обуславливает степень и качество их сформированности в целом, в отечественной психологии существует достаточно давно. Так, А.Н. Леонтьев [9] отмечал, что, овладевая какой-либо конкретной деятельностью (например, игрой на гобое), мы не только обучаемся конкретно этому, но одновременно приобретаем общую, базовую, способность (музыкальность), обеспечивающую успешное выполнение не только данной деятельности в целом, но и более легкое овладение в будущем другими видами музыкальных умений. В целенаправленном развитии базовых умений видели путь развития способностей В.В. Давыдов [5] и Л.А. Венгер [14]. Говоря о воспитании музыкальной культуры у детей, В.В. Давыдов в качестве содержания обучения рассматривал всестороннее развитие у детей чувства музыкального ритма, эффективно используя с этой целью даже простейшие музыкальные инструменты, например, ксилофон. Психологической основой повышения интеллектуальных способностей у дошкольников Л.А. Венгер считал развитие фундаментального умения наглядного моделирования, которое, обеспечивая существенные сдвиги в психическом развитии ребенка, способствует лучшему развитию речи и произвольности поведения в целом.

Такой же подход должен быть использован и в вопросе о формировании у детей общих аналитических способностей. Поскольку вне осуществления конкретной деятельности по анализу и синтезу невозможно сформировать обобщенные когнитивные структуры, нужно в рамках вполне определенного психологического содержания каждого отдельно взятого когнитивного процесса учить конкретным умениям анализировать, синтезировать и обобщать чувственно и вербально воспринимаемые воздействия. Постепенно у ребенка появляются обобщенные умения анализировать и синтезировать любые воздействия вследствие закономерного формирования их структурно-функциональной основы.

Нами к педагогической практике (впервые в 1995 г.) предложен психологический инструментарий, органично и естественно вписывающийся в школьный образовательный процесс, с целью повышения интеллектуального уровня школьников. Это – психологическая программа, направленная на когнитивное развитие детей, обучающихся в начальной школе, начиная с I класса, «120 уроков психологического развития младших школьников» [11]. С целью дальнейшего интеллектуального развития учащихся было разработано ее логическое продолжение, адресованное школьникам V–VI классов – «Уроки психологического развития в средней школе» [10].

Теоретико-методологическими основами при разработке данных развивающих программ явились:

1) положения С.Л. Рубинштейна [15; 16] о том, что ядром общих умственных способностей являются процессы анализа и синтеза, качество которых обуславливает уровень умственного развития субъекта; о разделении объективно присущих психике двух аспектов – психического как процесса и психического как продукта; о психическом образовании как результативном выражении психического процесса; об одновременном протекании психических процессов на разных иерархических уровнях;

2) дифференционно-интеграционная концепция, содержащая представление о направлении естественного хода психи-

ческого развития от глобально-диффузного отражения действительности к внутренне расчлененному и дифференцированному (Х. Вернер, Я. А. Коменский, Э. Клапаред, Н. Н. Ланге, Ж. Пиаже, Н. Н. Поддьяков, И. М. Сеченов, Н. И. Чуприкова) [20];

3) представление о сложных, иерархически организованных когнитивных репрезентативных структурах как носителях и интеграторах умственного развития, в которых в свернутом виде воплощены интеллектуальные ресурсы человека (Л.М. Веккер, П.Я. Гальперин, Р.Л. Солсо, Т.Н. Ушакова, М.А. Холодная, Н.И. Чуприкова).

Центральная идея психологического развития младших школьников состоит в обогащении их чувственной сферы, расчленении на основе закона системной дифференциации различных чувственных впечатлений и формировании дифференцированных наглядно-перцептивных когнитивных структур, служащих инструментом осуществления наглядно-образных форм мышления. Основная направленность программы – на всестороннее развитие процессов анализа и синтеза, поэтому в ее содержание включены психологические задания, требующие осуществления расчленения (практического и мысленного) объектов, выделения их различных свойств, частей, сторон, нахождение грубых и тонких различий между объектами как чувственно воспринимаемыми, так и обозначаемыми словесно и др. Задания на анализ и синтез меняются по внешнему оформлению, степени сложности, адресации к разным модальностям, выполняются в форме интеллектуальной деятельности и подвижных игр, но все вместе они целенаправленно формируют базовый механизм аналитико-синтетической деятельности. Во всех предлагаемых заданиях целенаправленно развивались и соответствующие виды и формы синтеза.

Содержание уроков психологического развития в V–VI классах подчинено представлению об одной из главных задач подросткового периода развития – необходимости целенаправленного формирования у подростков вербально-логических ког-

нитивных структур, являющихся основой осуществления сложных форм интеллектуальной деятельности, прежде всего отвлеченного абстрактного мышления. С несформированностью абстрактно-логического мышления связано и значительное число школьных трудностей у подростков, приводящих часто к стойкой академической неуспеваемости. Складывается ситуация, когда, с одной стороны, у школьников V–VI классов имеются трудности в переходе к качественно новому этапу мышления – абстрактному, а, с другой стороны, у них возникает потребность в абстрактном мышлении, в обобщении конкретных мыслей, впечатлений, рассуждений. Если в этот период не формировать абстрактное мышление у подростков, то это значит, по мнению В. А. Сухомлинского [18], не научить их по-настоящему мыслить и, по сути, остановить их умственное развитие. В подростковом возрасте на первый план должен выступить анализ как средство расчленения понятийно-семантической и логико-понятийной информации, выраженной в вербальной форме, и ее постепенное обобщенно-абстрактное репрезентирование в складывающихся вербально – смысловых когнитивных структурах.

Работа по нашим программам эмпирически затрагивает проблему соотношения аффекта и интеллекта. В данном случае эта проблема трактуется нами как изменение ряда личностных характеристик под влиянием целенаправленного воздействия на когнитивные процессы. Поэтому не случайно мы ввели в название программы термин «психологическое развитие», тем самым указывая на ее более широкую результативность, чем только развитие когнитивной сферы. Это – закономерно возникающие изменения в личностной сфере (мотивационной, эмоционально-волевой), межличностных отношениях, которые фиксируются не только путем наблюдения за поведением и деятельностью школьников, но и посредством объективных показателей.

Изучение сдвигов в уровне умственного развития школьников разного возраста проходило под влиянием развивающих программ «Уроки психологического развития». Общая задача

исследования состояла в том, чтобы выявить изменения в интеллектуальном развитии детей разного школьного возраста в результате повышения качества их познавательной деятельности на основе закона системной дифференциации. В начале и конце учебного года, в течение которого со школьниками проводились уроки по данным программам (под нашим руководством работу провели И.С. Вишкарева, М.В. Лехтина, А.И. Магунова, Г.Л. Обидина, В.В. Пономарева, И.В. Санникова в 2002–2006 гг.), осуществлялось тестирование уровня умственного развития учащихся по общепринятым методикам: со школьниками I–IV классов по стандартизированной методике изучения уровня умственного развития младших школьников Э.Ф. Замбацявичене, с младшими подростками V–VI классов по методике ГИТ (Групповой Интеллектуальный Тест) Дж. Ваны, со старшими подростками VII–VIII классов по методике ШТУР (Школьный Тест Умственного Развития) К.М. Гуревича с соавторами.

При сравнении результатов учащихся экспериментальных классов (ЭК) с аналогичными данными, полученными на их сверстниках из контрольных классов (КК), выявлены существенные сдвиги в уровне интеллектуального развития как младших школьников (табл. 1), так и подростков – учащихся V–VIII классов (табл. 2).

Полученные на школьниках I и IV классов данные отчетливо демонстрируют существенный сдвиг в уровне умственного развития у учащихся ЭК. Важно отметить, что положительные изменения произошли у каждого ученика, хотя вполне понятно, что такой прирост у разных школьников разный. Так, у *первоклассников* изменения уровня умственного развития оценивались от 1 до 17 баллов. В контрольном I-м классе позитивные сдвиги за этот же период произошли только у 56 % учащихся (от 0,5 до 8 баллов), но при этом у 5 школьников (20%) не произошло никаких изменений, а у 6 детей (24%) уровень умственного развития даже несколько понизился по сравнению с первоначальным уровнем (на 1,0 – 3,5 балла).

Таблица 1

Результаты изучения сдвигов в уровне интеллектуального развития школьников I и IV классов под влиянием развивающей программы «120 уроков психологического развития младших школьников»

| Класс | Кол-во уч-ся | | Экспериментальные классы (ЭК) | | | | Контрольные классы (КК) | | | |
|-------|--------------|----|-------------------------------|-------|-----------------|--|-------------------------|-------|-----------------|--|
| | ЭК | КК | начало | конец | средний прирост | Кол-во уч-ся, продвигнувшихся в развитии | начало | конец | средний прирост | Кол-во уч-ся, продвигнувшихся в развитии |
| I | 18 | 25 | 22,5 | 29,64 | 7,14 | 100% | 25,96 | 27,08 | 1,12 | 56% |
| | | | p<0,001 | | | | Не значимо | | | |
| IV | 46 | 15 | 33,55 | 36,65 | 3,1 | 100% | 32,37 | 34,10 | 1,73 | 66,67% |
| | | | p<0,01 | | | | Не значимо | | | |

Сходная ситуация отмечена и у *четвероклассников*. По индивидуальным данным прирост в уровне умственного развития у школьников в ЭК наблюдался у всех детей и оценивался от 1,5 до 6,5 балла, при этом максимальную сумму баллов набрали 10 детей (21,74%). В КК уровень умственного развития повысился лишь у 66,67% школьников, показавших прирост от 0,5 до 3,5 баллов. У 1 ученика (7%) никаких изменений в уровне умственного развития не произошло, а у 4 школьников (26,67%) имело место его понижение на 0,5 – 3,5 балла.

У учащихся основной школы получены следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Результаты изучения сдвигов в уровне интеллектуального развития школьников V–VIII классов под влиянием развивающей программы «Уроки психологического развития в средней школе»

| Класс | Кол-во уч-ся | | Экспериментальные классы (ЭК) | | | | Контрольные классы (КК) | | | |
|-------|--------------|----|-------------------------------|--------|-----------------|---|-------------------------|--------|-----------------|---|
| | ЭК | КК | начало | конец | средний прирост | Кол-во уч-ся, продвинувшихся в развитии | начало | конец | средний прирост | Кол-во уч-ся, продвинувшихся в развитии |
| V | 17 | 15 | 61,47 | 111,47 | 50,0 | 100% | 62,13 | 64,93 | 2,80 | 53,33% |
| | | | p<0,01 | | | | Не значимо | | | |
| VI | 23 | 22 | 57,78 | 152,78 | 95,0 | 100% | 69,68 | 89,04 | 19,36 | 100% |
| | | | p<0,01 | | | | p<0,01 | | | |
| VII | 20 | 21 | 85,05 | 155,85 | 70,8 | 100% | 92,04 | 112,23 | 20,19 | 95,24% |
| | | | p<0,01 | | | | p<0,01 | | | |
| VIII | 23 | 23 | 31,5 | 45,74 | 14,24 | 100% | 37,18 | 41,04 | 3,86 | 82,61% |
| | | | p<0,01 | | | | Не значимо | | | |

У пятиклассников продвижение в уровне умственного развития отмечено у всех школьников, а индивидуальный прирост составил от 25 до 63 баллов. В то же время у их сверстников из КК уровень умственного развития повысился (на 3–13 баллов)

лишь у немногим более половины учеников (53,33%), у 6 школьников (40%) он понизился на 1–7 баллов, а у 1 ученика (6,7%) уровень умственного развития не изменился и остался на достаточно низком уровне (всего 50 баллов).

Продвижение в умственном развитии у всех учащихся VI класса отмечены как в ЭК, так и в КК. Но если в ЭК уровень умственного развития у отдельных школьников повысился на 74–124 балла, то в КК зафиксировано повышение всего на 10–47 баллов.

Изменения в уровне умственного развития у *семиклассников* произошли у всех школьников в ЭК и у 20 учеников (95,24%) из 21 – в КК. И хотя прирост в умственном развитии в обоих классах является статистически значимым ($p < 0,01$), намного заметнее эти сдвиги выражены у учащихся ЭК: по индивидуальным данным прирост в умственном развитии составил от 52 до 101 балла. В КК уровень умственного развития у отдельных учеников повысился только на 8–39 баллов.

В конце периода развивающей работы все *восьмиклассники* в ЭК в той или иной степени продвинулись в уровне своего интеллектуального развития. Индивидуальный прирост составил от 5 до 35,5 баллов. У школьников КК положительные сдвиги в этом отношении выявлены только у 82,61% детей (19 человек из 23), индивидуальный прирост при этом составил 0,73–10,87 балла. У 4 восьмиклассников (17,39%) в конце периода наблюдения уровень умственного развития, судя по показанным ими результатам, снизился на 1,45–4,35 балла.

Особо следует отметить позитивное воздействие когнитивного развития на интеллектуальное развитие наиболее проблемных групп школьников – учащихся классов коррекции (II, III, V), которые даже после одного года развивающей работы не только достигают уровня развития сверстников из обычных классов, но даже и превосходят их.

Положительные сдвиги в уровне умственного развития учащихся ЭК сказались и на успешности их учебной деятельно-

сти. Если в начале учебного года средний балл успеваемости второклассников в ЭК и КК был одинаковым (3,54 балла), то после развивающей работы средний балл успеваемости в ЭК повысился до 3,87 балла и стал значимо отличаться от среднего балла успеваемости в КК (3,39 балла, $p < 0,01$). Заметим, что при этом в КК средний балл успеваемости снизился в конце учебного года по сравнению с его началом (с 3,54 до 3,39 балла).

Если у третьеклассников в начале учебного года до проведения развивающей работы успеваемость школьников обоих классов статистически не различалась, то в конце экспериментального периода учащиеся ЭК значительно обогнали своих сверстников из параллельного класса по уровню школьной успеваемости. Так, в начале средний балл успеваемости составлял в ЭК 3,53 балла, а в КК – 3,27 балла, в конце экспериментального периода средний балл успеваемости повысился в ЭК до 4,0 баллов ($p < 0,05$), а в КК – лишь до 3,4 балла (статистически незначимо).

Итак, вышеприведенные данные, полученные на учащихся, находящихся на разных этапах школьного онтогенеза, однозначно свидетельствуют, что целенаправленное и систематическое когнитивное развитие, осуществляемое на основе закона системной дифференциации, даже в течение одного учебного года обеспечивает существенное повышение уровня интеллектуального развития детей. В свою очередь это сказывается не только на результатах их учебной деятельности, но и на формировании некоторых важных личностных особенностей. Так, развитие когнитивной сферы положительно сказалось на мотивах учения младших школьников и их отношении к школе в целом: от I-го класса к IV-му школьников в ЭК с позитивными проявлениями в мотивационной сфере стало больше на 15,2%. За тот же период в КК количество учеников с позитивными характеристиками мотивационной сферы уменьшилось на 5,41%.

Целенаправленное воздействие на когнитивно-личностные структуры пятиклассников привело к положитель-

ным сдвигам и в их эмоциональной сфере. Суть сдвигов состоит прежде всего в повышении степени ее расчлененности у учащихся ЭК, о чем свидетельствует большее количество называемых ими в конце экспериментального периода как положительных, так и отрицательных эмоциональных переживаний по сравнению с соответствующими данными учащихся КК. Кроме того, у школьников ЭК и КК проявились разнонаправленные тенденции в области положительных эмоциональных переживаний: тенденция к увеличению их количества у учащихся ЭК и тенденция к их уменьшению у учащихся КК.

Осуществляемая на данных психологических уроках в ЭК работа, направленная на осознание подростками своих положительных и отрицательных качеств, на анализ различных форм поведения способствует духовно-нравственному становлению личности учащихся, появлению чувства симпатии и дружелюбия к окружающим людям, пересмотру и изменению в позитивном плане своих взаимоотношений с одноклассниками, установлению более тесных дружеских отношений между всеми учениками в классе. Об этом свидетельствуют результаты социометрического исследования. Полученные данные выявили увеличение количества выборов каждого ученика одноклассниками (в среднем с 5,88 до 6,48 выбора на одного учащегося). При этом групповая сплоченность в ЭК имеет тенденцию к увеличению: соответствующий показатель вырос с 0,20 в начале учебного года до 0,27 в конце учебного года.

В КК за тот же период выявлено некоторое уменьшение среднего количества выборов каждого школьника его одноклассниками (с 4,99 до 4,87) и числа взаимных выборов (в среднем с 0,98 до 0,90 на одного ученика). Показатель групповой сплоченности в КК также уменьшился (с 0,22 до 0,19).

Представляется важным и еще один полученный в нашей работе факт, а именно: снижение у школьников ЭК уровней эмоциональной напряженности и тревожности, связанных с различными школьными ситуациями, и заметным снижением различ-

ных показателей агрессивности, которые мы рассматриваем как некогнитивный результат проведенной работы по повышению у них интеллектуального уровня. Приведем соответствующие результаты, полученные на учащихся VIII класса (исследование проведено под нашим руководством Г.Л. Обиной в 2006г.). Данные, представленные в табл. 3, показывают, что у учащихся ЭК в конце периода когнитивного развития наблюдается значительное уменьшение выраженности негативных эмоциональных состояний по сравнению с его началом. У учащихся КК такие изменения практически отсутствуют. Мы считаем это достаточно убедительным доказательством того, что существует тесная связь между уровнем интеллектуального развития школьников и степенью выраженности у них негативного эмоционального состояния, различных характеристик агрессивного поведения, вызываемых разнообразными школьными ситуациями.

Таблица 3

Результаты исследования эмоционально-личностной сферы учащихся VIII класса до и после периода когнитивного развития

| Показатели эмоционального состояния | Период когнитивного развития | Экспериментальный класс | Контрольный класс | T-критерий |
|---|------------------------------|-------------------------|-------------------|------------|
| Уровень школьной тревожности (методика Б. Филлипса) | Начало | 53,52 | 34,93 | P<0,001 |
| | Конец | 37,40 | 34,29 | Не значимо |
| | T-критерий | P<0,001 | Не значимо | |
| Эмоциональная | Начало | 16,96 | 12,24 | P<0,01 |
| | конец | 13,09 | 12,13 | |

| | | | | |
|--|------------|---------|------------|------------|
| напря- женность | Т-критерий | P<0,01 | Не значимо | Не значимо |
| Агрес- сивность (методика А. Басса – А. Дарки) | Начало | 6,17 | 5,79 | Не значимо |
| | Конец | 4,60 | 5,25 | Не значимо |
| | Т-критерий | P<0,001 | Не значимо | |

Эта связь такова: чем выше уровень умственного развития детей, тем менее выражены у них различные негативные эмоциональные состояния.

Важный результат нашего исследования, имеющий значение для школьной практики, состоит в том, что экспериментально обоснован с психологической точки зрения эффективный путь формирования у учащихся учебно-познавательной мотивации и снижения уровня негативных эмоциональных состояний через развитие когнитивной сферы школьников и повышения, таким образом, их интеллектуального потенциала.

Программа когнитивного развития школьников, составленная нами на основе закона системной дифференциации, оказывает эффективное влияние на уровень интеллектуального развития детей, находящихся на разных этапах школьного онтогенеза. Когнитивные воздействия, проникая на разные уровни организации и обеспечения психической деятельности, затрагивают не только саму когнитивную деятельность, но и лежащие в ее основе мозговые процессы и даже структуру мозга, а также обуславливают возникновение позитивных изменений в эмоционально-личностной сфере. В результате всестороннего развития процессов анализа и синтеза у учащихся формируется система аналитико-интегративных процессов, являющаяся мощным фактором повышения уровня умственного развития школьников. Целенаправленное и планомерное развитие процессов анализа и синтеза, приводя к формированию общей способности к логико-аналитическому восприятию мира, обеспечивает формирование системы мыслительных процессов, которая, выступая как инст-

румент усвоения, упорядочивания и систематизации приобретаемых и ранее усвоенных знаний, сама по себе, согласно Л.С. Выготскому, есть показатель процесса развития. Именно поэтому повышается уровень умственного развития школьников, с которыми проводилась работа по нашим развивающим программам, как отражающий степень упорядоченности имеющихся знаний в складывающихся когнитивных структурах, и степень сформированности самих когнитивных структур, с помощью которых эти знания анализируются и обобщаются.

Повышение уровня интеллектуального развития осуществляется вследствие совершенствования работы мозга как на психологическом уровне (в результате формирования системы аналитико-интегративных процессов), так и на уровне нейропсихологических механизмов: согласно гипотезе Н.И. Чуприковой [19], целенаправленное развитие процессов анализа и синтеза, осуществляемое по нашей программе, постепенно и эффективно приводит к возрастанию избирательности вовлечения строго ограниченных мозговых зон в осуществление когнитивной деятельности, что само по себе является одним из ведущих направлений развития в детском возрасте и общемозговым механизмом повышения уровня интеллектуального развития в целом. Постоянная обращенность к процессам анализа и синтеза неизбежно влечет рост осознанности и произвольности в их целенаправленном использовании. А это, писал Л.С. Выготский [2], создает наилучшие условия для развития высших психических функций, находящихся в зоне ближайшего развития.

Повышение среднего балла школьной успеваемости, постоянно нами отмечаемое у учащихся в экспериментальных классах, выступает, с нашей точки зрения, как закономерный результат целенаправленного формирования когнитивных структур, функцией которых является осуществление анализа воспринимаемого материала и его осмысление. В то же время эти структуры являются общей для разных школьных предметов психологической основой обучения, которая и позволяет применять форми-

руемые на уроках психологического развития общие умения анализа и обобщения на содержательном материале конкретных предметных уроков.

Значение проводимой с учащимися начальных классов развивающей работы выходит далеко за пределы младшего школьного возраста. Как показывают полученные в последнее время результаты психогенетических исследований [7; 13], индивидуально-средовые воздействия в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах, особенно в 6–7 лет, весьма значимы для обуславливания уровня их умственного развития в более старшем возрасте (16 лет).

Полученные в ходе экспериментального апробирования обеих развивающих программ данные достаточно убедительно свидетельствуют о том, что в результате осуществления когнитивного развития учащихся повышается их внутренняя активность, пересматриваются собственное отношение к себе, взгляд на окружающих, учащиеся овладевают мировоззренческими понятиями, т.е. начинает формироваться субъектная позиция школьников, и, следовательно, сами они все больше начинают выступать как деятельные субъекты, все более активно перестраивающие воспринимаемую информацию и собственное отношение к ней.

Повышение интеллектуального развития школьников является эффективным средством влияния на мотивационно-эмоциональную сферу учащихся. Имеющиеся у нас данные убедительно показывают, как вследствие повышения уровня умственного развития меняется учебная мотивация детей, появляется положительное отношение к учению, снижается уровень их школьной тревожности и ряд агрессивных проявлений.

Таким образом, мы с полным основанием можем утверждать, что, задействуя глубинные механизмы умственной деятельности детей в начальных и средних классах путем формирования у них когнитивных структур, осуществляющих аналитико-интегративные функции, мы тем самым закладываем психологи-

ческий фундамент, обеспечивающий общее интеллектуальное развитие школьников в будущем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Басова Л.Н. Психологические особенности умственного развития учащихся 9-х классов, обучающихся в разных образовательных средах: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2004.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь.//Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное: Собр. трудов. М., 2001.
3. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Когда книга учит. М., 1991.
4. Гладыш А.В., Горев А.С., Фарбер Д.А. Отражение индивидуальных особенностей переработки информации в ЭЭГ параметрах детей школьного возраста//Физиология человека. 1995. Т. 21. № 1.
5. Давыдов В.В. Многознание уму не научает//Вопросы психологии. 2005. №4.
6. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. М., 1985.
7. Егорова М.С. Развитие как предмет психогенетики: роль генотипа и среды в возрастных изменениях структуры психологических признаков: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. М., 2000.
8. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учеб.-метод. пособие. СПб., 1997.
9. Леонтьев А.Н. О проблеме способностей. (К замечаниям Б.М. Теплова по поводу рецензии на главу для учебника)//Вопросы психологии. 2003. №2.
10. Локалова Н.П. Уроки психологического развития в средней школе (V–VI классы). М., 2001.
11. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов). М., 2008.
12. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет. /Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова. М., 1988.
13. Пьянкова С.Д. Дифференциация и интеграция когнитивной сферы: психогенетический анализ: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2003.

14. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. /Под ред. Л.А. Венгера. М., 1986.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.
16. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
17. Соколова Л.В. Системная организация интегративной деятельности мозга учащихся в процессе формирования навыка чтения: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. М., 1991.
18. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 1971.
19. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). М., 2003.
20. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб., 2007.

Г.Е. Смирнова

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматривается проблема трансформации учебной мотивации студентов в профессиональную в процессе обучения в вузе. Приводятся результаты исследования состояния профессиональной мотивации студентов первого и второго курсов очного отделения факультета психологии. Прослеживается ее изменение за время обучения

Ключевые слова: *мотивы, мотивация, саморазвитие, интерес, информированность, самооценка, саморазвитие, самоактуализация.*

Мотивация деятельности является одним из тех направлений в психологии, которое привлекает к себе внимание ученых и практиков всего мира. В управлении и образовании этот вопрос находится в центре внимания. Высокий уровень профессиональной мотивации субъекта – одно из основных условий его эффективной профессиональной деятельности. Высокоразвитая профессиональная мотивация является источником профессионального саморазвития личности. Она направляет в будущее, обеспечивая продуктивное целеполагание, активность и настойчивость в достижении поставленных целей. Следовательно, развитие профессиональной мотивации является равноценной с другими задачами в процессе становления специалиста в вузе.

Детальный и глубокий анализ научных исследований по данному вопросу представлен в учебном пособии Н.А. Бакшаевой и А.А. Вербицкого «Психология мотивации студентов» [1]. Авторами выделены мотивы учебной, познавательной и профессиональной деятельности субъекта, рассмотрен процесс транс-

формации учебной мотивации в профессиональную в процессе обучения в вузе.

В русле контекстного обучения переход студентов вуза от учения к труду «осуществляется прежде всего по линии трансформации мотивов» [1]. В профессиональную мотивацию включают интерес к профессиональной деятельности и стремление к ее теоретическому осмыслению, стремление к профессиональному самосовершенствованию и развитию профессионально важных качеств, ответственность за результаты профессиональной деятельности, потребность в профессиональном общении и сотрудничестве и другие мотивы.

Известно, что среди абитуриентов, поступающих на факультет психологии, проводится традиционный отбор. В нем не учитываются требования профессии психолога к личности. Не рассматривается интерес к человеку и его развитию, не изучается структура мотивации. Даже в том случае, если бы такой отбор осуществлялся, при переходе абитуриента в статус студента, а студента – в статус специалиста, необходимо внимание преподавателей вуза к состоянию и развитию профессиональной мотивации студентов.

Изучив результаты обучения на очном отделении факультета психологии в течение года (с февраля 2008 по февраль 2009 г.), мы обратили внимание на то, что основной причиной отсева студентов является академическая неуспеваемость. Проследили связь между успеваемостью и посещаемостью студентов и определили, что низкая успеваемость в большинстве случаев у студентов, часто пропускающих занятия. В индивидуальных беседах такие студенты говорят, что учиться в вузе хотят, но работать психологами не будут. Кроме того, общаясь с выпускниками, мы выяснили, что по специальности работают менее 50% из них, в том числе и успешно обучавшихся в вузе. Почему сложилась такая ситуация? Студенты не были мотивированы изначально, при поступлении в вуз? Мотивация снизилась в процессе обучения в

вузе? Как изменяется профессиональная мотивация студентов факультета психологии в процессе обучения?

На первом этапе нашего исследования мы поставили перед собой цель изучить состояние профессиональной мотивации студентов, обучающихся на очном отделении факультета психологии. Исследование проводилось в декабре 2008 – январе 2009 г. Для проведения исследования нами была разработана анкета (под руководством старшего преподавателя кафедры общей и практической психологии В.Н.Сачкова), исследование проводилось при участии студентки 5 курса факультета психологии К.А. Дробященко. Анкета была анонимной, она включала в себя 14 вопросов. Двенадцать из них содержали по пять утверждений о мотивах выбора профессии и влиянии обучения на факультете психологии на развитие профессиональной мотивации. Всего в исследовании приняли участие 130 студентов.

Рассмотрим полученные результаты на примере первого курса. На первом курсе – 54 студента. В исследовании приняли участие 45 человек. Мы изучили результаты зимней сессии на первом курсе. Оказалось, что 13 студентов получили оценки «отлично», 17 студентов – «отлично» и «хорошо», 8 студентов – «удовлетворительно», 16 студентов – смешанные оценки: «удовлетворительно» и «хорошо»/«отлично».

Таблица 1

**Успеваемость студентов 1 курса
(зимняя экзаменационная сессия)**

| Всего | Отлично | Хорошо и отлично | Удовлетвори- тельно и хорошо или отлично | Удовлетвори- тельно |
|-----------|----------|---------------------|--|------------------------|
| 54 (100%) | 13 (25%) | 17 (32%) | 16 (29%) | 8 (14%) |

Всего показали стабильно высокие результаты – 30 человек (57%), Средние нестабильные результаты – 16 человек (29%), стабильно низкие результаты – 8 человек (14%).

Мы проанализировали результаты анкетирования (на примере итогов анкетирования студентов первого курса) по каждому вопросу анкеты.

1-й вопрос: «Мое решение поступить на факультет психологии связано с тем, что...»

Таблица 2

Принятие решения поступить на факультет психологии

| Утверждение | Количество выборов | Уровень профессиональной мотивации |
|--|--------------------|------------------------------------|
| Хочу стать специалистом в области психологии и работать психологом после окончания университета | 25 | высокий |
| Хочу овладеть профессией психолога, расширить кругозор | 13 | высокий |
| Мое решение поступить на факультет психологии связано с тем, что я хочу больше познать себя и окружающих людей | 7 | средний |

При поступлении в вуз большинство абитуриентов имели желание работать по избранной специальности и именно с этой целью поступили учиться на факультет психологии (84%).

2-й вопрос: «Для меня психология – это...»

Таблица 3

Значение психологии в жизни студента

| Утверждение | Количество выборов | Уровень профессиональной мотивации |
|--|--------------------|------------------------------------|
| Для меня психология – это наука, в развитии которой я могу и хочу участвовать | 17 | высокий |
| Изучение психологии для меня - это способ решить мои личные проблемы и помочь другим людям | 11 | высокий |
| Изучение психологии – интересное занятие, но не основное в моей жизни | 15 | средний |
| Для меня психология – это хобби, развлечение | 1 | низкий |
| Для меня психология – малозначимая область знаний | 1 | низкий |

Часть студентов (62%) ставят психологию как науку и профессиональную деятельность в центр своих интересов. Часть студентов (33%) имеют интерес к психологии, но уже не рассматривают ее как свое основное занятие. Низкую мотивацию с помощью этих утверждений обнаруживаем у 2 человек (4%).

3-й вопрос. По утверждению 43-х студентов (96%), поступление на факультет психологии было их личным решением, двое студентов поступили на факультет под влиянием родителей.

4-й вопрос: «Как много я знал(а) о психологии как науке и о профессии «психолог» до поступления в вуз?»

Таблица 4

**Информированность о профессии «психолог»
до поступления в вуз**

| Утверждение | Количество выборов | Уровень профессиональной мотивации |
|--|--------------------|------------------------------------|
| Еще учась в школе, обладал(а) хорошим багажом знаний по психологии и использовала их на практике | 2 | высокий |
| Хорошо осведомлен(а), читал(а) книги по психологии | 23 | высокий |
| Имел(а) слабые представления о профессии | 10 | низкий |
| Получил(а) общие сведения из справочника «Куда пойти учиться?» | 10 | низкий |

Большее половины студентов (56%) сообщили, что еще до поступления в вуз интересовались психологией. Информированность двадцати студентов первого курса (44%) о науке и о профессии «психолог» оказалась очень низкой. При поступлении на факультет они, согласно предыдущим утверждениям, хотели быть психологами, считали психологию интересной наукой, профессию психолога – полезной себе и другим людям, но знали о ней очень мало.

5-й вопрос: «В процессе обучения мое решение овладеть профессией психолога...»

Таблица 5

**Влияние процесса обучения на факультете психологии
на решение овладеть профессией психолога**

| Утверждение | Количество выборов | Уровень профессиональной мотивации |
|---|--------------------|------------------------------------|
| Укрепилось, это был правильный выбор | 29 | высокий |
| Подтвердилось, но частично, не полностью | 10 | средний |
| Что-то интересное есть, но кажется - это не мое | 1 | средний |
| Я еще не определился(лась) | 5 | низкий |

В процессе обучения на факультете в течение четырех месяцев 29 студентов (64%) убедились, что приняли правильное решение, поступив на факультет психологии, у десяти студентов остаются небольшие сомнения в правильности своего решения (22%), шесть человек не смогли определиться в правильности своего выбора (14%).

6-й вопрос: «Хочу в процессе обучения больше...»

Таблица 6

**Потребности студентов в процессе обучения
на факультете психологии**

| Утверждение | Количество выборов | Уровень профессиональной мотивации |
|--|--------------------|------------------------------------|
| Хочу, чтобы было больше практических занятий, реальной профессиональной деятельности | 28 | высокий |
| Экспериментов, научно-исследовательской деятельности | 7 | высокий |
| Меня все устраивает, ничего другого не хочу | 7 | средний |
| Развлечений, отдыха, спортивных мероприятий | 3 | низкий |

Большинство студентов, выбравших первый вариант ответа, выбрали и второй, и, наоборот, многие из них поместили дополнительно утверждение: «Хочу больше лекционных занятий, глубоко изучить психологические теории и концепции», хотя никто из них не выбрал его как первое. Таким образом, по данному показателю 35 студентов (77%) проявили инициативу в более глубоком изучении будущей профессиональной деятельности. Часть студентов удовлетворены процессом обучения – 7 человек (15%). Многие студенты отметили, что хотели бы больше развлечений и спортивных мероприятий, обозначив в анкете это утверждение как свой второй или третий выбор. Если выбор этого утверждения был единственным выбором студента, мы определили уровень мотивации как низкий (8%).

7-й вопрос: «Определяю «меру трудности» обучения в вузе...»

Семь человек считают, что учиться на первом курсе трудно, но с программой обучения они справляются (15%). Большин-

ство, 33 человека, считают, что по разным предметам «мера трудности» разная (73%), пять человек учатся легко (12%).

8-й вопрос: «Моя познавательная активность в университете, на факультете психологии»

Таблица 7

Познавательная активность студента

| Утверждение | Количество выборов | Уровень профессиональной мотивации |
|------------------------|--------------------|------------------------------------|
| Повысилась | 9 | высокий |
| Не изменилась, высокая | 8 | высокий |
| Как обычно, нормальная | 25 | средний |
| Не изменилась, низкая | 1 | низкий |
| Снизилась | 2 | низкий |

17 человек оценили уровень своей познавательной мотивации как высокий (38%), 25 – как средний (56%), 1 – как низкий (2%). Двое указали, что в процессе обучения на факультете уровень мотивации у них снизился (4%).

9-й вопрос: «В процессе профессионального становления мне помогают...»

Ведущими факторами профессионального становления 20 студентов считают взаимодействие с преподавателями (44%), 12 – общение с однокурсниками (27%), 5 человек (11%) – освоение содержания обучения, 7 человек – свои личностные особенности (16%), 1 человек – овладение методиками, тестами (2%).

10-й вопрос: «Обучение на факультете психологии дает мне...»:

способность самоактуализироваться, расти и развиваться в личностном и профессиональном плане – 25 человек (56%);

повышение самооценки, уверенности в себе, в своих силах, решение внутренних проблем, противоречий – 13 человек (28%).

положительные эмоции, общение со сверстниками – 1 человек (2%);

багаж дополнительных знаний – 3 человека (7%);

документ о высшем образовании – 3 человека (7%).

Можно отметить, что большинство студентов (84%) высоко оценивают возможности профессионального и личностного саморазвития в процессе овладения профессией психолога.

11-й вопрос: «Я оцениваю свою включенность в процесс обучения...»

Таблица 8

Самооценка включенности в процесс обучения

| Утверждение | Количество выборов | Уровень профессиональной мотивации |
|---|--------------------|------------------------------------|
| Я активно обучаюсь, проявляю инициативу, участвую в организации семинаров, провожу исследования и т.д. | 2 | высокий |
| Когда намечается какое-либо мероприятие (выставка, семинар, презентация), я всегда стараюсь принять участие | 22 | высокий |
| Моя включенность средняя, я хожу на занятия, и мне этого хватает | 21 | средний |

Из таблицы явно видно, как мало студентов проявляют инициативу в обучении. Только двое студентов (4%) отметили свою активную и инициативную позицию в овладении профессией, 22 человека отметили, что откликаются на инициативу преподавателя (49%). Огорчает полная пассивность почти половины первокурсников (47%).

12-й вопрос: «После окончания университета я собираюсь...»

Таблица 9

Планирование профессиональной деятельности

| Утверждение | Количество выборов | Уровень профессиональной мотивации |
|--|--------------------|------------------------------------|
| Собираюсь работать психологом | 29 | высокий |
| Хочу реализовать себя в науке психологии, мои планы выходят за границы деятельности психолога-практика | 10 | высокий |
| Получить второе высшее образование, психологического образования мне недостаточно | 1 | средний |
| Попробую себя в профессиях, граничащих с профессией «психолог» | 3 | низкий |
| Я не знаю, чем буду заниматься, мне все равно | 2 | низкий |

При поступлении 38 человек (84%) выразили желание получить профессию психолога, через четыре месяца обучения на факультете 39 студентов первого курса сообщили о своих планах работать по специальности (85%). Шесть первокурсников не планируют работать психологами по окончании университета (15%).

Таблица 10

Развитие профессиональной мотивации у студентов 1 курса

| Всего студентов | Приняли участие в анкетировании | Мотивация высокая | Средняя | Низкая |
|-----------------|---------------------------------|-------------------|----------|---------|
| 54 | 45 | 28 (62%) | 12 (27%) | 5 (11%) |

Оказалось, что на первом курсе из 45 студентов, ответивших на вопросы анкеты, 62% имеют высокий уровень развития профессиональной мотивации, 27% – средний, 11% – низкий. Из 45 человек 39 (86%) собираются работать психологами.

Для сравнения приведем результаты анкетирования студентов второго курса. В анкетировании приняли участие 34 человека. Всего на курсе – 39 человек.

Таблица 11

Результаты анкетирования студентов 2 курса

| | Мотивация высокая | Средняя | Низкая |
|-------|-------------------|----------|---------|
| Всего | 16 (47%) | 13 (38%) | 5 (15%) |

Поступили в вуз, потому что хотели работать психологами 23 человека (67%) , 10 – хотели познать себя, 1 – принял решение спонтанно. Только 15 человек из них читали книги по психологии и были хорошо осведомлены об этой профессии (44%), 19 человек имели о профессии слабые представления (56%). Желание овладеть профессией психолога за полтора года обучения укрепилось у 12 человек (35%), подтвердилось частично у 16 студентов (47%), 6 человек еще не определились (17%). 9 студентов считают, что в вузе их познавательная активность повысилась (26%), 6 человек считают, что она такая же высокая, как была (16%), 15 человек считают свою активность стабильно нормальной (44%), у двоих она снизилась(7%), у двоих осталась стабильно низкой (7%). Работать по специальности в настоящее время планируют 16 студентов (47%).

Мы проанализировали результаты зимней экзаменационной сессии студентов 2 курса.

Оказалось, что 8 студентов получили оценки «отлично», 18 студентов – «отлично» и «хорошо», 13 студентов – смешанные оценки: «удовлетворительно» и «хорошо»/«отлично».

Таблица 12

Успеваемость студентов 2 курса (зимняя сессия)

| Всего | Отлично | Хорошо | Удовлетворительно, | Удовлетвори- |
|-------|---------|--------|--------------------|--------------|
|-------|---------|--------|--------------------|--------------|

| | | | | |
|----|--------|----------------|--------------------|--------|
| | | и отлич- но | хорошо или отлично | тельно |
| 39 | 8(21%) | 18(45%) | 13(34%) | нет |

Стабильно высокие результаты успеваемости оказались у 26 студентов (66%), нестабильные и неровные результаты у 13 студентов (34%).

Таблица 13

Сводные данные по результатам исследования

| | Мотивация высокая | Средняя | Низкая |
|--------|-------------------|----------|---------|
| 1 курс | 28 (62%) | 12 (27%) | 5 (11%) |
| 2 курс | 16 (47%) | 13 (38%) | 5 (15%) |

Анализ результатов анкетирования студентов первого и второго курсов очного отделения позволяет сделать следующие выводы:

1. Большинство из них поступали на факультет с желанием овладеть профессией психолога и работать по избранной специальности.
2. У большинства абитуриентов представления об этой профессии были очень приблизительными.
3. Многие ставили и ставят психологию в центр своих профессиональных интересов.
4. За время обучения у части студентов мотивация снижается, появляются сомнения в сделанном выборе.
5. Большинство студентов первого курса хотели бы быстрее окунуться в профессиональную деятельность.
6. Высокий уровень познавательной мотивации у себя отмечают менее половины студентов.
7. Подавляющее большинство студентов высоко оценивает обучение на факультете психологии в связи с возможностью самоактуализации, повышения самооценки, уверенности в себе.

8. Инициативу в обучении проявляет подавляющее меньшинство студентов. Многие оценивают свою включенность в процесс обучения как среднюю.

9. На первом курсе планируют работать по специальности больше студентов (85%), чем на втором (47%).

Таким образом, у части студентов уровень профессиональной мотивации надо «подхватить» и развивать дальше, у части – начинать ее развитие с самого начала, опираясь на потребность личностного саморазвития. Необходима работа по созданию системы формирования устойчивой профессиональной мотивации у студентов. Цели этой системы: понимание студентами смысла профессии и своей миссии в этой профессии, теоретическое осмысление профессиональной деятельности, освоение практической деятельности психолога, целенаправленное профессиональное и личностное саморазвитие студентов в творческом взаимодействии с профессионалами-психологами в контексте будущей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учеб. пособие. М., 2006.

Е.А. Сорокоумова

САМОПОЗНАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБОГАЩЕНИЯ

СОЗНАНИЯ

В статье рассматриваются инновационные подходы к обогащению сознания субъектов учебной деятельности (учителя и учащиеся) в процессе их самопознания.

Ключевые слова: *обогащение сознания, учебная деятельность, самопознание, функции учителя.*

Переход системы образования на качественно новый уровень предусматривает изменение функций учителя и ориентацию его на обогащение сознания в процессе самопознания в учебной деятельности.

Самопознание – это процесс получения знаний о самом себе путем выделения себя среди других, идентификации и обособления себя от других людей на основе сравнения себя с ними и с самим собой в прошлом, настоящем и отдаленном будущем. Идея самопознания отображает ведущие тенденции изменяющегося мира, а ее реализация обеспечит готовность человека к образованию через всю жизнь. Самопознание становится отправной точкой для консолидации и единения людей независимо от их взглядов, жизненных позиций, ориентиров, жизненной философии.

Возникновение принципиально новых «измерений» действительности, себя и другого человека, раскрывающих смысл его существования, есть проблема, которая может быть решена при условии обучения учащегося пониманию, т.е. находить, порождать и интерпретировать личностные смыслы.

Учебная деятельность включает учащегося в современный детский социум (школа) и в социум взрослого (учитель), дает широкий простор не только для усвоения знаний, но и для самопознания, результатом которого становится развитие и обогащение сознания субъектов обучения – учителя и учащихся.

Как известно, сознание является высшей, свойственной лишь человеку формой отражения объективной действительности, способ его отношения к миру и самому себе, опосредованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей.

В психологическом плане сознание выступает реально, прежде всего как процесс осознания человеком окружающего мира и самого себя. Наличие у человека сознания означает, что у него в процессе жизни, общения, обучения сложилась или складывается система обобщенных в слове обобщенных знаний, посредством которой он может осознавать окружающее и самого себя, опознавать явления действительности через их соотношение с этими знаниями.

Центральной проблемой инновационного обучения является проблема обогащения сознания субъектов образовательного процесса, т.е. совершенствование сознания путем активного приобретения и включения новых знаний о мире через актуализацию знаний о себе самом, своем месте в окружающем мире на основе как межличностного, так и опосредованного взаимодействия участников учебного процесса.

Чувственные образы представляют всеобщую форму психического отражения, порождаемого предметной деятельностью субъекта. Однако у человека чувственные образы приобретают новое качество, а именно – свою значимость. Значения, являясь важнейшими образующими сознания человека, преломляют мир в его сознании. Хотя носителем значения является язык, за языковыми значениями скрываются общественно выработанные способы (операции) действия, в процессе которых люди познают объективную реальность. В отличие от значений личностные смыслы не имеют своего наиндивидуального существования и связывают значения с реальностью самой жизни и ее мотивами. Таким образом, становится понятно, что сознание будет обогащаться только тогда, когда учащийся будет придавать смысл тому, что изучает.

В процессе учебной деятельности учитель организует учебное сотрудничество как один из видов деятельности, наиболее полно выражающий систему отношений ученика и общества. А.Н.Леонтьев в своей концепции выдвинул гипотезу о том, что человеческая деятельность по своему происхождению является совместной [5]. Совместность предполагает распределение между участниками деятельности способов ее осуществления. В процессе деятельности происходит обмен этими способами, т.е. каждый из ее участников осваивает («присваивает») способ деятельности другого и те новые способы, которые разрабатываются ими совместно. Благодаря этому происходит интериоризация внешних коллективно распределенных действий во внутренние, индивидуальные. Основным условием обогащения сознания субъектов обучения (учителя и учащихся) является продуктивная и творческая деятельность в процессе усвоения знаний, в результате которой возникают новые смыслы по отношению к тем знаниям, которые усваивает ученик.

На обогащение сознания влияют различные аспекты, среди которых, на наш взгляд, наиболее значимы: 1) познавательная активность, направленная на познание мира, окружающих людей и себя самого, способствует развитию творческой личности, поскольку она связана не только с пониманием значений, но и новых личностных смыслов; 2) осознание бессознательного (неосознаваемых мотивов поведения, поступков, намерений, опыта жизнедеятельности и отношений). Образы бессознательного связаны с моделями поведения человека и работа по его осознанию приобретает особое значение для обогащения сознания. В учебно-воспитательном процессе, проигрывая модели поведения других людей (сверстников, учителей, родителей) и совместно их анализируя, у учащихся создаются новые модели поведения, которые приобретают новые личностные смыслы; 3) формирование адекватной самооценки личности как момента порождения образа самого себя, т.е. как момента процесса смыслообразования.

Таким образом, выделенные и рассмотренные нами составляющие обогащения сознания, при достаточной их сформированности и функционировании, позволяют подниматься человеку на более высокую ступень своего развития, осознавать свою уникальность, неповторимость, необходимую для понимания себя как субъекта обучения, общения и взаимодействия.

В учебной деятельности происходит обогащение и развитие сознания не только самого ученика, но и человека, его обучающего, т.е. учителя. Сознание учителя оказывает на сознание ребенка в процессе педагогического взаимодействия огромное воздействие, и это требует от учителя высокого уровня нравственного проявления его индивидуального сознания. Во взаимодействии с сознанием ребенка учитель проявляет себя как личность, которая рассматривается в единстве чувственной сущности ее носителя-индивида и условий социальной среды. Это обуславливает необходимость высоко развитого чувственного мира сознания. Для сознания учителя важна система внутренних отношений личности, которая формируется в результате опыта взаимоотношений с людьми и, в первую очередь, с учащимися.

Исключительно важными для учителя являются установки, регулирующие широкий спектр осознаваемых и неосознаваемых форм психической деятельности человека. Они возникают при наличии двух факторов – потребности и ситуации удовлетворения потребности. Выявлено, что на изменение установок оказывают влияние новизна информации, индивидуальные особенности личности, специфика системы уже имеющихся установок и др. Для сознания учителя необходима вполне определенная инвариантная система профессиональных установок, опирающаяся на главную установку его сознания как человека – гуманность и ее высшая форма – любовь к людям.

В процессе своей профессиональной деятельности учитель выполняет ряд функций, способствующих развитию и обогащению сознания учащихся. Педагогическая функция – предписанное педагогу направление применения профессиональных

знаний и умений. В результате проводимых нами исследований было выявлено, что эти функции учителя меняются в процессе продвижения ребенка с одного этапа самопознания на другой, более высокий. В табл. 1 представлены функции учителя, направленные на обогащение сознания в процессе самопознания учащихся.

Таблица 1

Функции учителя в самопознании учащихся

| Этап обогащения сознания | Понимание образа мира | Виды самопознания | Функции учителя |
|--------------------------|--|--|-----------------------------------|
| 1 | Получение знаний об окружающем мире и себе самом | Я-физическое Я-социальное | Инструктор Советник Образец |
| 2 | Актуализация имеющегося опыта | Я-физическое Я-социальное Я-духовное | Наблюдатель Фасилитатор |
| 3 | Создание картины мира | Я-концепция | Партнер |

Так, на первом этапе учитель поочередно выполняет функции:

- инструктора, который дает установку для выполнения задания, все исчерпывающие объяснения и инструкции;
- советника, который в процессе выполнения того или иного задания, если возникают сложные или неоднозначные ситуации, переводит их в учебные задачи, а не принимает решения и не дает готовых ответов;
- образца, который в начальной школе действительно является образцом подражания для своих учеников, а в процессе проведения занятий задает эмоциональный тон всему уроку, показывает образцы поведения, ответов и выполнения задания, но не является «подсказчиком».

На втором этапе учитель выполняет функции:

- наблюдателя, для которого очень важна педагогическая наблюдательность и рефлексия. После выполнения задания важно уметь правильно провести обсуждение изученной темы, при этом начинать с самого себя;

- фасилитатора, основная задача которого состоит в том, чтобы способствовать представлению ребенка о самом себе, дать ему почувствовать себя увереннее, безопаснее, поднять его самооценку.

На третьем этапе наряду с вышеназванными функциями учитель выполняет функцию партнера. Эта функция предполагает понимание личностного смысла высказываний и поведения ребенка. Это обобщение знаний о личности ученика.

Таким образом, в ходе выполнения вышеназванных функций происходит взаимообогащение сознания главных субъектов учебного процесса – учителя и ученика.

Введение ребенка в понимание смыслового содержания вербальных текстов и решение продуктивных и творческих задач одновременно с конструированием социальных взаимоотношений и с учителем, и со сверстниками предполагает не только овладение учителем указанными функциями, но и способность к оперативной организации и реорганизации своих позиций в динамике реальных взаимодействий, своевременную передачу своих функций группам, сообществу учеников.

Решение этих сложных задач, предполагающих одновременную организацию и предметного содержания деятельности, и многообразных форм социальных связей, может быть достигнуто лишь при высоком уровне самопознания собственной личности учителем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2008.

2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр.соч: В 6 т. Т. 3. М., 1984.
3. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М., 2005.
4. Зинченко В.П. Миры сознания и структуры сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2.
5. Леонтьев. А. Н. Избранные психологические произведения. Т. 1, 2. М., 1983.
6. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания младших школьников: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Самара, 2002.
7. Сорокоумова Е.А. Изменение функций учителя в процессе формирования экологических знаний учащихся // Экологическое образование. 2004. № 1.
8. Сорокоумова Е.А., Бобро Т.П. Изменение ценностных ориентаций педагогов как фактор реализации гуманистической модели обучения // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества в европейской интеграции. Брест, 2006.
9. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология. М., 2009.
10. Сорокоумова Е.А. Сотрудничество в личностно-ориентированном обучении. // Вестник МГГУ им. М.А.Шолохова. №4. 2007.

Т.Ю. Студенова

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
МОДЕЛИ В СТРУКТУРЕ ОБЪЯСНЕНИЯ**

Статья посвящена вопросу разведения понятий «психологические аспекты» и «педагогические аспекты» в объяснительной модели учителя. Проблема заключается в том, что теоретически эти понятия не разведены, вследствие чего объяснительная модель учебной информации представляется недостаточно дифференцированной. Решение этого вопроса может помочь в повышении психодиагностического мастерства учителя, в преодолении трудностей в обучении и их профилактике, в осуществлении более дифференцированного подхода к процессу объяснения учебной информации.

Ключевые слова: *психологические и педагогические модели, структура понятия, дифференциальный подход, диагноз, гипотеза, предметная опора, образные представления, психологические и педагогические открытия.*

В отечественной образовательной системе появился новый участник учебно-воспитательного процесса – практический психолог. Поскольку это произошло сравнительно недавно, начиная с 80-х годов прошлого столетия, то многие вопросы, такие как цель психологической службы, содержание и функции работы школьного психолога, критерии эффективности его труда и др., еще окончательно не решены. И пока наша образовательная система не готовит психологов обучения, как, например, во Франции [9], функция интерпретации учебной информации, которая без глубокого знания психологии не может быть успешно осуществлена, остается за главной фигурой учебно-воспитательного процесса за учителем. Известны три главные педагогические проблемы с соответствующими предметами психологического исследования [8]:

1. Усвоение учебного материала – в связи с этой проблемой складывался предмет педагогической психологии, исследующий закономерности процесса усвоения.

2. Обучение и развитие – возможна подмена понятий и, как следствие, подмена работы по развитию обучением. Предмет исследования в этом случае – закономерности развития интеллекта, способностей, личности.

3. Проблема общения – поскольку педагогическая деятельность состоит в общении ученика и учителя, в установлении между ними контакта, т.е. запрос на исследование способов общения между субъектами учебной деятельности.

Здесь психологические и педагогические стороны перечисленных проблем обозначены и представлены в самом общем виде. В проведении городских конкурсов «Психолог года в образовании» используются критерии эффективности работы педагога вместо психолога [7]. Этот пример наглядно показывает существование подмены понятий «психологические аспекты» и «педагогические аспекты» в теоретическом плане.

«Это очень сложный, дискуссионный и запутанный вопрос: какие средства работы с ребенком являются педагогическими, какие психологическими, чем друг от друга отличаются и нужно ли их вообще разводить...», – пишут авторы [1] и далее все же разделяют эти понятия, определяя педагогические средства работы как «...привязанные к определенным видам значимой деятельности ребенка: познавательной (учебной), общению со сверстниками и взрослыми, профессиональному самоопределению», а психологические средства работы как «...некоторые специально организованные воздействия на психические процессы, психологические структуры ребенка, непосредственно не связанные с конкретными видами его жизнедеятельности, но лежащие в их основе».

В теоретическом плане здесь обнаруживается нарушение принципа развития в деятельности, в практическом же плане в учебном процессе образуются как бы две линии, идущие параллельно: учебная деятельность и деятельность на психологических занятиях, а «...перенос навыков, сформированных на не учебном материале, на учебу особенно затруднен» [4].

Как нам представляется, сама постановка вопроса не совсем правомерна: вопрос не в разделении этих «видов учебной деятельности» (ясно, что перед психологом не стоит задача научить читать, писать, считать), а в выделении в каждом из них педагогического и психологического аспектов. Психолог и педагог решают разные профессиональные задачи. Учитель учит, а перед психологом стоит задача анализа «процессов внутреннего развития, которые пробуждаются и вызываются к жизни школьным обучением» и далее: «показать для каждого предмета и для каждого отрезка обучения, что делается в голове ребенка в процессе обучения» [2]. Это высказывание Л.С.Выготского будет для нас ориентиром в вопросе разделения психологических и педагогических аспектов процесса обучения.

Проблемы трудностей в обучении решаемы только при правильной постановке психолого-педагогического диагноза, который невозможен без выделения этих аспектов. Вопрос о появлении у учителя новой функции – диагностической – рассматривается в литературе [3; 5] следующим образом: основной функцией диагностирования считается контроль (оперативная и долговременная психодиагностика), куда входят диагностика устных ответов учащихся, письменных работ, диагностика психологических состояний ученика и группы, недостатки и отклонения в учебной деятельности и поведении ученика и т.д. Но ведь учитель и раньше осуществлял эту работу, которая просто не имела такой квалификации.

И все же необходимость во введении принципа диагностирования в теорию и практику обучения есть, но только на несколько иной основе, потому что диагноз «не выучил, не понял, не знает, логически не мыслит» ничего не дает, он слишком поверхностный. Помимо контрольной функции диагноз должен иметь еще функцию интерпретационную и профилактическую. Надо ответить на вопросы, что именно не понял ученик, почему не справился, не решил, что заблокировало его мысль.

Кроме того, эти вопросы должны по возможности предшествовать объяснению учителя, т.к. желательно предвидеть еще на этапе подготовки к уроку, что в данной учебной информации может быть непонятно детям. Но ответить на эти вопросы можно, только располагая структурой понятия или задачной ситуации.

Вот пример из школьной жизни, связанный с преподаванием математики. 1990-е годы. Перемена. В столовую вбегает взволнованная учительница 1-го класса: «Что делать? Пришла контрольная из РОНО, и дети не могут решить задачу!». Вот эта задача: «На ветке сидели птички. Сначала улетело 5 птичек, а потом – 4 птички. Сколько всего улетевших птиц?»

Нетрудно представить себе весь драматизм этой ситуации. Методист заняла позицию сзади, у стены, следит за «чистотой» эксперимента. Учительница проходит по рядам, заглядывает в тетради детей и (!) все дети, как сговорились, пишут « $5 - 4 = 1$ ». 5 у них – это «сидели», 4 – «улетели», 1 птичка – «осталась». Почему дети не приняли условие задачи и подменили его своим? Ответить на этот вопрос можно, только сделав некоторый психологический анализ условия задачи.

В задачу введен неопределенный образ «несколько или сколько-то птиц». В отличие от взрослых, дети в этом возрасте не накопили еще неопределенные образы. Второй момент затруднения в понимании условия задачи – конфликт установок в формулировке вопроса задачи. От детей ожидается решение, основанное вовсе не на каком-то там образе, а на словесно-логической формулировке «всего улетевших птиц», задача дана с целью проверки логического мышления детей.

По мнению методистов, приславших эту задачу, логически мыслящий ребенок должен справиться со следующим конфликтом установок: «всего» – значит соединение чего-либо, «улетели» – наоборот, стало меньше. Ещё одна деталь – второе число меньше первого, что «провоцирует» вычитание.

Считается, что не решили, потому что не мыслят логически, а на самом деле все наоборот, дети мыслят логически, они

ние остатка, а на нахождение суммы, и видно, что и с чем соединять.

От ребенка ждут формального рассуждения: «Спрашивается, сколько всего улетевших птиц, а улетевших – 5 и 4, следовательно, надо их сложить». Но для такого рассуждения не оказалось предметной опоры. Чтобы такая опора появилась, надо опередметить неопределенный образ и всю ситуацию в целом, как это видно на рис. 3. Возможна добавочная модель, образно-графическая, которая внесет еще больше ясности в понимание задачной ситуации, т. к. даст видение того, что «сидели» и «осталось» – фиктивные планы, а средний план «улетели» делится на «сначала» и «потом».

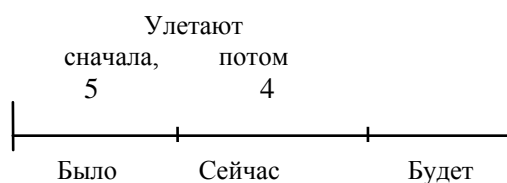


Рис. 3. Дополнительная графическая интерпретация задачной ситуации

Итак, чтобы объяснить эту задачу детям, нужно сделать два небольших открытия – психологическое и педагогическое, это и будут две стороны объяснения данной задачной ситуации.

Таблица 1

**Психологические и педагогические модели
объяснения**

| Психологический аспект | Принятие решения | Педагогический аспект |
|-------------------------------------|--|---|
| неопределенный образ | опредметить | образ и структура ситуации найдены (рис. 2) |
| конфликт установок | структурировать всю ситуацию | |
| ребенок мыслит логично и трехзвенно | показать трехзвенность с другими планами | в рисунке видна эта трехзвенность, но еще возможна геометрическая модель (рис. 3) |

В табл. 1 показаны этапы постановки диагноза, который опирается на психологическое раскрытие трудностей в восприятии задачной ситуации первоклассниками. На этой основе выдвигаются педагогические гипотезы и их решение на каждом из выделенных этапов. Эти модели открылись учителю благодаря дифференциальному подходу к объяснению условия задачи и представления структуры задачной ситуации сначала в образном, а затем в графическом виде.

Педагогическую сторону учебного процесса мы видим и слышим, а психологические, внутренние процессы нам не видны, мы можем судить о них только косвенно. Этим вопросом интересовался в свое время Л.С. Выготский, но дать четкое и конкретное определение этому «внутреннему процессу» тогда ему не пришлось. Он видел в этом первостепенную задачу психологической науки будущего, которая должна будет найти какие-то методы, в «определенном смысле аналогичные лучам Рентгена, чтобы осветить, как в голове ребенка совершаются процессы развития, вызываемые к жизни ходом школьного обучения». Задача психолога, писал он, «установление внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменения этой структуры вместе с методами школьного обучения» [2].

Еще один показательный пример, взятый из описания работы психологов со слабоуспевающими детьми первых классов [6]. На запрос психологов, пришедших в школу, учителя выделили группу детей, которые не справлялись с действиями сложения и вычитания в пределах первого десятка, например, на вопрос: «Сколько будет к 4 прибавить 2?», дети давали абсурдные ответы. Изменение мотива деятельности («правильно ответишь – подарю тебе эту картинку») не приводило к требуемому результату (первая гипотеза), обучить детей приемам счета в уме не удалось, как этого не смогли сделать и учителя ни во время обучения их в классе со всеми детьми, ни на дополнительных и индивидуальных занятиях.

Вскоре обнаружилось отсутствие у испытуемых тех знаний о числе и числовом ряде, на основе которых строится обучение ребенка сложению и вычитанию в пределах десятка. Так, например, несмотря на то, что эти дети называли по порядку все числа от единицы до десяти, они не знали, какое число в числовом ряду находится перед данным числом или после него, не знали, что каждое последующее больше предыдущего на единицу. Необходимо было восполнить пробелы в знаниях детей (вторая гипотеза), и в результате занятий дети научились соотносить числа с предметным материалом, находить данную цифру среди лежащих перед ним на столе, указывать число, следующее за данным, второе от него и т.д.

Однако, как только убрали цифры, дети оказывались совершенно беспомощными и не могли выполнить в уме ни одного из этих заданий. У детей не сформировались образные представления, необходимые как опора для действий в уме. Это была третья гипотеза, и она уже касалась не математической закономерности натурального ряда чисел, а психологической, заключающейся в том, что натуральный ряд чисел располагается на континууме пространства – времени, где каждое число занимает свою, только ему отведенную «нишу». Автор решила включить «промежуточный этап»: оставив цифры лежать на столе, она предла-

гала детям выполнять задание, отвернувшись от стола. Если ребенок испытывал затруднение, ему разрешалось снова посмотреть на цифры. Все свои действия дети сопровождали словесным отчетом. Довольно скоро они научились выполнять задания быстро и безошибочно и ничем уже не отличались от других учеников класса. Если же описанная последовательность этапов обучения нарушалась, то усвоения не происходило.

В результате такого экспериментального исследования автор выделяет 3 этапа в формировании понятия (материальный, образный, знаковый), пользуется педагогическими приемами и методами, выясняет необходимость осмысления ребенком своих действий и их подкрепления методом проговаривания. Но самый впечатляющий момент в описании этого исследования, когда автор приходит к выводу, что у детей нет образов-представлений, без которых понятие сформировать невозможно. Таким образом, процесс построения объяснительной модели представляет из себя цепочку моделей меньшего масштаба; в объяснении учителя на любом «отрезке обучения» всегда присутствуют и психологические моменты, выступающие как обоснование действий учителя, и педагогические, раскрывающие приемы и методы объяснения. И те, и другие стороны объяснения являются психологически скрытыми, обнаружить и выявить их непросто, а представить их в виде моделей – еще одна задача, требующая творческого воображения учителя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М., 1998.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
3. Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. М., 1989.
4. Дубровина И.В. Практическая психология образования. М., 1998.
5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М., 1982.

6. Славина Л.С. Трудные дети. М.;Воронеж, 1998
7. Степанова М.А. Профессия: практический психолог// Вопросы психологии. 2001. №5.
8. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д, 1997.
9. Студёнова Т.Ю. Психологическая служба в системе образования. М., 2005.
10. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду. М., 1998.

С.И. Хохлов

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЛУЧШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ

В статье раскрываются некоторые педагогические и социально-психологические условия успешного педагогического взаимодействия педагога и воспитуемых.

Ключевые слова: *социально-психологические аспекты, педагогическое взаимодействие, личность педагога, установка, социально-психологические факторы, педагогический такт, доверительные взаимоотношения, убеждающее воздействие, методика контактного взаимодействия, динамика собственных достижений.*

На успех педагогического взаимодействия с ребенком оказывают многие факторы, в том числе:

1. Личность воспитателя, его профессиональные и духовные качества.

Английский мыслитель Джон Локк считал воспитывающее влияние учителя главным средством воспитания детей. По его мнению, какие бы наставления ни давали ребенку, какими бы мудрыми уроками благовоспитанности ни пичкали его ежедневно, наибольшее воздействие на его поведение оказывает образ действия тех, кто его растит [1].

Великий русский педагог и психолог К.Д. Ушинский придавал исключительно большое значение воспитывающей роли учителя и родителя: «В воспитании, – писал он, – все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности...» [2].

Указанные идеи приобретают особый вес, если учесть, что А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и Ш.К. Амонашвили

блестяще воплотили их в жизнь. Их личный пример может служить образцом гениального воздействия личности педагога на воспитуемых.

2. Положительная установка педагога по отношению к ребенку.

Установка – это готовность, предрасположенность определенным образом воспринять, понять, осмыслить объект или действовать с ним в соответствии с прошлым опытом.

Как образно заметил кинорежиссер А.П. Довженко, даже глядя в лужу, можно увидеть отражение в ней чистого неба, прекрасных звезд, а можно – грязное дно.

Та или иная установка учителя, настроение (в чем бы они ни проявлялись) не остаются незамеченными воспитанниками, и они чутко реагируют на это. Вот наглядный пример представления учителя и ученика об одной и той же ситуации при наличии отрицательной установки друг к другу. Учитель входит в класс и начинает вести урок. Учитель про себя: «Только и жди от него подвоха!» Ученик: «Опять будет цепляться ко мне». В конце урока учитель: «Ну, сколько можно терпеть?! Ну ладно, не буду на него сердиться, улыбнусь, может быть, грубить перестанет». Ученик: «Мало того, что записал в дневник замечание, он еще издевается надо мной – улыбается ехидно».

Не из-за подобного ли отсутствия взаимного понимания мы не находим нередко общий язык с нашими воспитанниками, заставляем их терпеть нас, не получая сами удовлетворения от нашей трудной работы? Ведь мы нередко устаем больше не от самого процесса работы, а от ощущения малой эффективности ее.

Учащиеся, как правило, не воспринимают или отвергают информацию, исходящую от учителя, который, как им, кажется, плохо относится к ним, не пользуется их доверием или отталкивает их. В то же время воспитанники чутко прислушиваются к мнению учителя, который принимает их такими, какие они есть, положительно к ним относится, стремится сделать их лучше и искренне верит в это.

3. Умение устанавливать личный контакт с каждым учащимся.

Значение личного контакта учителя с ребенком трудно переоценить. Каждый ребенок ждет такого контакта и связывает с ним определенные надежды: ему приятно и лестно, что вы, учитель, в присутствии всех ребят обратили на него внимание, подбодрили, одобрили его инициативу, успешное выполнение задания и т.д.

Помня о важности личного контакта, важно следить за тем, чтобы больше внимания получил тот, кто больше всего в этом нуждается в данный момент.

4. Оценка успехов каждого воспитанника не столько с помощью внешних стандартов (в сравнении с другими учащимися), а с учетом, динамики его собственных достижений.

Это позволяет в максимальной мере осуществлять индивидуальный подход, давая посильные для каждого учащегося задания. Вчера ребенок сделал 10 ошибок, а сегодня только 8. А другой вчера 2, а сегодня 4. Первого надо похвалить, второго пожуричь.

5. Справедливая оценка усердия ребенка, а не только его успехов.

Похвала учителя с целью стимулирования общения, учебной деятельности, самораскрытия, самовоспитания ребенка будет наиболее эффективной в том случае, если она учитывает, реально затраченные усилия ребенка, его усердие, а не только уровень его достижений. В противном случае могут быть лишены похвалы слабо успевающие учащиеся, т.е. как раз более всего нуждающиеся в этом.

Справедливо оценивая усердие воспитанника, мы тем самым сохраняем с ним хороший личный и деловой контакт.

6. Доброжелательный тон и искренняя готовность оказать помощь при анализе ошибок или неудач ребенка.

Соблюдение этого правила не снижает доверия ребенка к педагогу, его познавательной активности, желания общаться с

педагогом и т.д. Несоблюдение этого правила снижает желание ребенка общаться с педагогом, а это, в свою очередь, может вызвать негативную реакцию педагога в отношении воспитанника.

7. Внимательное отношение к любой просьбе, инициативе каждого ребенка, даже если они кажутся нам несущественными.

Для ребенка они могут быть весьма значимы, и он будет более восприимчив к воспитательным воздействиям.

8. Проявление искреннего интереса и терпения к суждению каждого ребенка, если даже оно неверно.

В противном случае ребенок может замкнуться в себе, потерять уверенность, снизить познавательную активность на уроке, изменить к нам отношение, потерять доверие, желание общаться с нами, что произвольно может вызвать негативную реакцию с нашей стороны.

9. Организация процесса общения не от себя, а от ребенка.

В общении мы привыкли исходить от себя, т.е. из своих интересов. Однако таким образом организованное общение не располагает к нам детей. Гораздо эффективнее общение «от другого», опирающееся на учет интересов, переживаний собеседника, стремление понять его интересы, мотивы действий, причины его радости, огорчений, равнодушия, недовольства и т.д.

10. Нахождение в каждом ребенке нечто симпатичное, привлекательное или хотя бы достойное удивления.

11. Стремление получать в общении не только самому, но и как можно больше отдавать детям, и получать от этого удовольствие.

Это поможет нам стать более общительным, жизнерадостным, добрым и здоровым. Как говорится, не оскудеет рука дающая: чем больше радости, тепла, здоровья мы отдаем другим, тем больше получим сами.

12. Знание индивидуально-психологических особенностей детей.

Вот наглядный пример. Шестиклассник Коля опоздал на урок к очень строгой учительнице. Она сделала ему замечание, он ответил грубостью. На другой день Коля опять опоздал на урок. Учительница почувствовала что-то неладное и не стала делать ему замечание, но после уроков пригласила его для беседы. От грубости Коли не осталось и следа. Он рассказал учительнице, что в классе ребята поспорили: «Ни у кого не хватит смелости опоздать на урок к строгой учительнице». Коля решил показать свою смелость перед товарищами и показал ее, получив одобрение ребят. У подростков очень котируется смелость. Коля извинился перед учительницей и больше не нарушал дисциплину.

13. Умение быстро находить правильный выход из затруднительной ситуации.

В качестве примера приведу реальную ситуацию. Учитель входит в класс, все восьмиклассники сидят в темных очках, улыбаются и ждут, что-то будет. Учитель изменил ход урока. «Так, сейчас мы займемся чтением. Открываем книги (называет номер страницы). Иванов (у него самые темные очки), начинайте. Приготовьтесь Сидорову». Эффекта не получилось. Дети стали снимать очки. Урок спокойно продолжился. Конфликта не возникло. Учитель выдержал экзамен учащихся.

14. Умение устанавливать доверительные взаимоотношения.

Такие отношения способствуют большей восприимчивости к педагогическим воздействиям, особенно у педагогически запущенных школьников. Добиваться доверительных отношений в условиях затрудненного общения с детьми можно с помощью методики контактного взаимодействия, разработанной Л.Б. Филоновым [3] суть которой, заключается в последовательном сближении сторон путем прохождения шести стадий такого сближения. Название стадий отражает их сущность и достигнутый уровень развивающихся отношений. Вот эти стадии:

- накопление согласий;
- поиск общих или совпадающих интересов;

- принятие принципов и качеств, предлагаемых для общения;
- выявление качеств, опасных для общения;
- индивидуальное воздействие и адаптация к партнеру;
- выработка общих правил к взаимодействию.

15. Умелое использование педагогического такта.

Образное и точное определение педагогического такта находим у К.Д. Ушинского: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но, не превращая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придиричивости, доброта без слабости, порядок без педантизма...» [2].

Дети очень тонко чувствуют педагога, наличие или отсутствие у него педагогического такта. Об этом красноречиво говорят их высказывания: «Она удивительно легко обращается с нами, очень дружески, и делает это так искренне неподдельно, что ни у кого из нас не возникает даже мысли относиться к ней с фамильярностью».

А вот еще пример: «От Николая Петровича только и жди подвоха: того и гляди, оскорбит или унижит ни за что».

Несоблюдение педагогического такта грозит иногда несчастным случаем. Однажды в присутствии одноклассников классный руководитель пожаловался отцу: «Ваш сын Витя не парень, а хлюпик какой-то». Для шестиклассника Вити это было страшным унижением перед товарищами. Он не смог этого выдержать и на следующий день на глазах у ребят всей школы спустился по водосточной трубе с 4-го этажа школы, подвергая себя смертельной опасности.

16. Оптимальная интонация речи.

Педагог должен знать, что ребенок воспринимает сначала не смысл сказанного, а как говорит, педагог. И если педагог высказывает свои доводы тоном, не допускающим возражений, с чувством превосходства над собеседником, ученик отказывается воспринимать смысл высказываний и думает лишь о том, как неправильно ведет себя педагог. И уж ни в коем случае в дискуссии в своих доводах нельзя касаться различных качеств ребенка с це-

лью унижения его («Что же ты такой тупой!», «Сколько же можно говорить об одном и том же?», «Все поняли, а до тебя как до жирафа»). Если даже вы убедили в чем-то ребенка, сделайте так, чтобы не унижить его достоинства. Представьте дело таким образом, что он сам якобы пришел к правильному решению. При таком отношении к ребенку авторитет учителя и его воспитывающее воздействие неизмеримо возрастают.

17. Успех взаимодействия педагога и детей зависит во многом от умелого использования социально-психологических факторов для усиления убеждающего воздействия.

На степень убеждаемости влияют следующие факторы:

- Правильный выбор времени и места. Убеждающее воздействие усаливается, если возникла потребность в этом, или оно связывается с каким-то конкретным событием, фактом, актом поведения, несчастным случаем и т.д. Убеждать можно начинать лишь тогда, когда создана соответствующая мотивация. «Как мало можно взять логикой, когда человек не хочет (подчеркнуто нами) убедиться», – отмечал А.Н.Герцен.

- Авторитет педагога.

- Первичность информации, исходящей от педагога, с опережением всех других источников.

- Субъективная значимость для убеждаемого, приводимых педагогом аргументов.

- Аргументы, основанные на бесспорных истинах, на опыте социальной группы (класса), к которой обращена коммуникация, на личном опыте тех, кого убеждают.

- Совпадение или расхождение приводимой информации с групповыми нормами поведения, взглядами, обычаями, традициями и т.д. Воздействие информации усиливается, если носитель информации принадлежит к той же социальной группе, выражает интересы этой группы или коллектива. Поэтому целесообразно в таких случаях осуществлять воздействие, не самому, а члену группы, коллектива, класса, выражающего их интересы.

- Воздействие на чувства и эмоции убеждаемого. Это может быть положительная аргументация, направленная на раскрытие того, какое психическое, моральное и эмоциональное удовлетворение дает принятие предлагаемого поведения, и отрицательная, указывающая на неприятные последствия в случае непринятия предлагаемой формы поведения. Причем целесообразно сначала подготовить почву для такой аргументации. Например, действуя на чувства и эмоции учащихся, педагог трагическим голосом, сгущая краски, раскрывает весь ужас увиденной, якобы, им картины, как результат транспортного происшествия из-за несоблюдения детьми правил перехода проезжей части улицы. После этого педагог обращается к учащимся: «Знаете, почему так произошло? Не соблюдал правила безопасности, уличного движения. Давайте поговорим о технике безопасности, правилах уличного движения» и т.д. После этого учащиеся вряд ли отнесутся легкомысленно к усвоению правил уличного движения, как это часто встречается. Таким образом, психологические аргументы оказываются часто более действенными по сравнению с логическими.

- Уважение право воспитанника на собственное мнение, на обоснование своей точки зрения. Если вы не правы, сразу признайтесь в этом; воспитанник будет тогда знать, что вы доказываете свою точку зрения не из-за принципа и не из-за боязни оказаться неправым. Это побудит ребенка к осознанию того, что он тоже может заблуждаться и более объективно и самокритично подходить к обсуждению опорных вопросов.

- Приближение аргументации к опыту ребенка, а также апелляции к компетентным источникам, ученым, авторитетам и т.д. Например, «По сообщениям из достоверных источников...», «Как считают всемирно известные ученые, лауреаты Нобелевской премии...» и т.д.

- Применение «лобовой» атаки педагога. Воспитуемый бессознательно отказывается воспринимать то, что явно противоречит его установкам, взглядам и т.д. В этом случае эффективнее

использовать косвенное доказательство, когда истинность доказываемого суждения обосновывается опровержением противоречащего ему.

- Ощущение ребенка, что он является объектом воспитания, агитации или пропаганды.

- Чрезмерная обстоятельность и обилие приводимых деталей. Еще ораторам древности было известно, что доказывающий много, не доказывает ничего. Цицерон отмечал, что важно уметь сказать не только то, что нужно, но и не сказать того, что не нужно.

- Умение поставить себя на место своих питомцев (в психологическую ситуацию) и посмотреть на вещи их глазами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Локк Дж. Мысли о воспитании/Пер с англ. М., 1913.
2. Ушинский К.Д. Три элемента школы //Собр. соч. Т.2. Л., 1948.
3. Филонов Л.Б. Методика контактного взаимодействия // Формы и методы воспитательной работы с педагогически запущенными учащимися. М., 1980.

НАШИ АВТОРЫ

Антонова Наталья Викторовна –

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А.Шолохова.

Бекоева Диана Дмитриевна –

доктор психологических наук, действительный член Академии профессионального образования, профессор кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А.Шолохова.

Вербицкий Андрей Александрович –

доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А.Шолохова.

Дегтярев Владимир Анатольевич – кандидат психологических наук, профессор.

Елизаров Андрей Николаевич –

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А.Шолохова.

Елшанский Сергей Петрович –

доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова

ва

Ильин Георгий Леонидович –

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Локалова Наталья Петровна –

кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, профессор кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии МГГУ им. М. А. Шолохова.

Мешалевская Светлана Валерьевна –

аспирантка факультета психологии Российского государственного социального университета.

Сорокоумова Елена Александровна –

доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии МГГУ им. М. А. Шолохова.

Смирнова Галина Ефимовна –

доцент кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А. Шолохова.

Студенова Тамара Юрьевна –

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии МГГУ им. М. А. Шолохова.

Тулъженкова Зульфия Лукмановна –

соискатель ученой степени кандидата психологических наук, старший преподаватель кафедры клинической психологии факультета психологии МГГУ имени М.А. Шолохова.

Хохлов Сергей Иванович –

кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и практической психологии факультета психологии МГГУ имени М.А. Шолохова.

Яковлев Владимир Александрович –
доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой
клинической психологии факультета психологии МГГУ им. М.А.
Шолохова.

CONTENTS

Antonova N.

Work with identity in executive counseling and coaching

In the article the problems of executive counseling and coaching are considered. It is shown, that modern leaders have some difficulties in decision-making, in constructing the personal purposes and values, a low level of belief in themselves. That leads to decrease in efficiency of their work. All these problems root in features of the leader's identity: prevalence of the closed type of identity. Strategy of work with leader's identity during counseling and coaching, based on the is reflective-meaning approach, is offered.

Keywords: identity; identity work, the identity status, personal identity, social identity, a reflection, sense-creating, the reflective-meaning approach in counseling.

Elizarov A.

Development of family psychodiagnosis methodological basis from viewpoint of reflection paradigm

In this paper are presented the results of family psychological consultation problems investigation by reflection paradigm methods: psychological diagnosis conception by A.F. Anufriev, activity and subject-activity approaches, system approach to psychology. We have also used general scientific level conceptions (V.I. Vernadsky, A.A. Bogdanov, N. Wiener). As the result, there was designed middle level conception for solving family psychological consultation problems. And on the basis of the new conception a psychodiagnosis table was also created.

Keywords: family, consultation, psychodiagnosis, spirituality, subject, scientific character, consciousness, will, mutual complement, responsibility.

Yelshansky S., Meshalevsky S.

Research of social and emotional intelligence of senior teenagers from boarding schools

Results of research of social and emotional intelligence, and also of empathic abilities at the teenagers trained in boarding schools are presented; it is shown that the investigated psychological qualities at pupils of boarding schools are developed, as a whole, worse, than at usual school pupils; the results received confirm necessity of working out of specialized programs of development of social and emotional intelligence at pupils of boarding schools and children's homes.

Keywords: development; social intelligence; emotional intelligence; empathy; pupils of boarding schools.

Tulshenkova Z.

To the question about the correlation of creativity and intellect

Actuality of given article is the search of new facts for provement of communication of intellect and creativity, thier is necessary for more productive progress of humanity (of the man) and our society.

The inquiry of ourdays time – its eticiting the people ovith creative potential. Liven correlation gives the opportunity for the development of creative abilities of a perron, to efficient mentality, communication aml necessaty to deat nith each other and also in different sphears of activity, to the procession their creating. This correlation is one of the necessity of development of a person and our society in common, as its necessary for constant functioning of mental ability and psychological activity of a person.

Keywords: Intellect, creation, creativity, person, mental abilities, adaptation, communication, ecclesiasty, convergentnoye, divergentnoe thinking.

Bekoeva D. D., Degtyarev V.A.

The features of neuropsychological studies

The Article is dedicated to problem neuropsychological studies and complex analysis high psychic function under different brain defeats. Emphases is spared theoretical base and requirements to examination, opens the general scheme and structure neuropsychological studies, is shown concrete procedure of the use to collections of the methods of the examination to personalities and breaches her psychic processes under brain dysfunction.

Keywords: neuropsychology, methods of neuropsychological studies, psychological processes, neuropsychological symptoms, factors of brain defeats, neuropsychological syndrome.

Yelshansky S., Yakovlev V.

Urgency and necessity of socio-cultural forms of mental pathology research

The article covers a problem of occurrence and distributions of new forms of mental pathology caused by action of modern technologies, social changes, influence of mass media and entertainments; necessity of steadfast scientific research of a problem has been affirmed; it is underlined that a particular interest is in mechanisms and forms of social-cultural influences on the person; forms of social-cultural determined pathology are described.

Keywords: clinical psychology; social-cultural influences; mental pathology; pathological adaptation; addiction.

A.A. Verbisky

Pedagogical techniques in the contextual education

In the article analyze the notions: method of education, methodology of education, pedagogical techniques; consider an difference pedagogical techniques in liberal arts, particularly, in the psychology.

Keywords: contextual education, pedagogical techniques, method of education, methodology of education.

Ilyin G.L.

Quality of Higher Education

The article contains comparison of Russian education of today and education of the end of 19th – beginning of 20th century. The author studies the tendencies of development.

Keywords: large-scale participation of education, fundamental nature and utility of the knowledge, paying education, individualism of students, baccalaureate, national idea.

Lokalova N.P.

The Improvement of Pupils' Mental Development as the Actual Task of the Contemporary School Education.

The author regards the role of the cognitive development based on the principle of the system differentiation to the improvement of the intelligence level in I-VIII grade pupils. The experimental results indicate that there is an influence of quality of cognitive processes to the level of pupils' intelligence. The research has also resulted in detecting a relation between the level of pupils' mental development and the degree of their negative emotional states. This problem makes it possible to put some important questions of practical significance.

Keywords: intellectual resources; cognitive development; analytic-integrative processes; system differentiation; school progress.

Smirnova G.E.

Development of psychology students' professional motivation

The article considers the problem of transformation of students' educational motivation into professional motivation in the process of higher education.

Results of the research on the state of professional motivation of the first and second year psychology department students are given. Motivation changes in the course of education are monitored.

Directions of students' professional motivation development are considered.

Keywords: motives, motivation, self-development, interest, awareness, self-appraisal, self-development, self-actualization.

Sorokoumova E.A.

Self-knowledge in the consciousness' enrichment process

In the article is considering the innovative approach to the problem of consciousness' enrichment of the educational activity subjects (the students and the teacher) in the process of their self-knowledge.

Keywords: consciousness' enrichment, educational activity, self-knowledge, the teacher's functions.

Studenova T.Y.

Pedagogical and psychological patterns in the structure of the explanation

The article is dedicated to the question of separating the concepts of "psychological" and "pedagogical" aspects in an explanatory model of a teacher. The problem is that these concepts are not separated theoretically. On account of this the explanatory model of educational information is not enough differentiated. The solution of this question could help to increase the psycho-diagnostic skill of a teacher, to prevent and overcome difficulties in teaching and in differentiated approach to the process of explaining the teaching information.

Keywords: pedagogical and psychological patterns, structure concept, differential approach, diagnosis, hypothesis, knowledge support, figurative ideas, pedagogical and psychological discoveries.

Hohlov S.I.

Socially-psychological aspects of improvement of pedagogical interaction with children

In article some pedagogical and socially psychological conditions of successful pedagogical interaction of the teacher and pupil reveal. Article materials are a result of 40-year-old pedagogical activity of the author.

Keywords: socially-psychological aspects, pedagogical interaction, the person of the teacher, installation, socially-psychological factors, a pedagogical step, the confidential mutual relations, convincing influence, a technique of contact interaction, dynamics of own achievements.

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

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2009.2

Электронная версия журнала:
www.mgoru.ru

Издание подготовили к печати сотрудники
Редакционно-издательского центра:

Редакторы Е.Б. Захарова, И.А.Пешкова
Обложка и верстка: С.В. Моргаева

Сдано в набор 20.09.2009 г.
Подписано в печать 29.09.2009 г.
Формат 60х90/16.
Гарнитура Times New Roman
Печать офсетная.
Объем 7,5 уч.-изд.л
Тираж 100 экз.
Заказ № 393

Отпечатано с оригинал-макетов заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, пос. Правдинский Московской обл.,
ул. Лесная, 60
Тел.: (495) 993-44-04