

В.Г.Немировский, Б.И.Хасан
САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СОВЕТСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ПРЕДМЕТ
СОВМЕСТНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И РАЗРАБОТОК СОЦИОЛОГИИ
И ПСИХОЛОГИИ

Для решения задач, стоящих перед нашей страной, сформулированных XXVII съездом партии, огромное значение имеет включение нынешнего и последующих молодых поколений общества, во все его социально-позитивные процессы.

Знание социальных установок молодежи, специфическом, в региональном, национальном, этнокультурном и другом аспекте является необходимым условием для разработок формирующей нравственной и в целом образовательной работы.

В обсуждении этих вопросов можно выделить два уровня, взаимоперекрывающиеся и взаимообеспечивающие, представляющие развитие Наук о человеке и обществе.

I. Самоопределение как социальная проблема на макроуровне имеет отношение к той существующей внешней социальной ситуации, в которой человек или группы людей и в которой необходимо сформировать отношения, причем такие по качеству, которые обеспечат проективные и конструктивные (действенные) позиции в обществе.

Исследования, предпринятые социологами в этом направлении свидетельствуют, что центральной категорией, характеризующей Процесс самоопределения является жизнь с учетом направленности смысловых ориентаций могут быть выделены три основных вида смысла Жизни, которые в соответствии с ценностью образуют три группы.

A. Вида смысла жизни, непосредственно ориентированные на развитие общества: 1. социально-альтруистический - бескорыстная забота о благе общества; 2. социально-творческий - человек реализует себя в созидании духовных и материальных ценностей; 3. социально-демографический - заключается в воспитании детей.

Б. Вида смысла жизни, ориентированные, прежде всего, на индивида (а, тем самым, и общества): 4. культурно-идеологическая деятельность, направленная, преимущественно, на духовное развитие индивида; 5. спортивно-игровой - деятельность, направившая в первую очередь, на физическое развитие индивида.

В. Виды смысла жизни, препятствующие прогрессивному развитию общества: 6. гедонистически-игровой - посещение увеселительных заведений, баров и пр., словом, "жизнь в свое удовольствие"; 7. потребительский - стремление к приобретению и накоплению материальных благ, выходящее за рамки практической нужды в них; 8. эгоистический - повышение своей значимости в глазах окружающих - от профессиональной карьеры до погони за модой; 9. теологический - поиск смысла жизни в иной форме.

Представительные социологические исследования показывают, что у значительной части молодежи осознание смысла жизни остается на уровне эмоционального отражения или представления (по известным стереотипам-образцам), не возвышаясь до формулировки четких жизненных целей и принципов; «во-вторых» массовое сознание характеризуется известной противоречивостью, заключающейся в одновременной ориентации как на социально-позитивный, так и на социально-негативный смысл-жизни, в частности известное несоответствие смысловых ориентаций на когнитивном и поведенческом уровне.

Отмеченные противоречия, выявленные и сформулированные социологическим исследованием, предполагают следующие разработки. Для их разрешения: серьезных социальных инноваций, открывающих возможность и необходимость включения молодежи в решение общественных задач. Отсюда на повестке дня, во-первых, обеспечение соответствия содержания решаемых молодежью задач, возникающим в результате их решения смысловым ориентациям. Во-вторых, анализ эффективности разрешения противоречий между масштабами пространств самоопределения и необходимостью дальнейшего включения в решение социальных задач.

В связи с этим последним тезисом особую значимость приобретает

уровень.

2. Самоопределение как индивидуально-психологическая проба микроуровня, т.е. разработка собственно способностей здесь важно выделить общие закономерности пути,

Важно подчеркнуть, что в индивидуально-психологическом представлено социально-психологическое именно как детерминанта индивидуального. "Именно психология отдельного человека у него есть в голове, это и есть психика, которую изучает социальная психология. Никакой -другой психики нет. проходит личность в определении себя и своих взаимоотношений ответить на вопросы о том, как психотехнически можно производство такой особой мыслительной деятельности

Для прикладного психологического исследования важны две область как условия, необходимые для самоопределяющей работы личности. Что именно, какие обстоятельства формируют ту ситуацию, которая конкретным человеком фиксируется как точка его самоопределения? Каковы закономерности перехода из индивидуально-мыслительного шага в коллективно-мыслительную деятельность. В качестве особо значимого "фокуса в разработке проблемы следует отметить психолого-педагогический. Здесь важно ответить на вопрос, должна быть построена деятельность педагога в содействии с учеником-воспитуемым для актуализации его самоопределения. Необходимо в сжатейшие сроки, объединив усилия и методическую работу социологов и психологов произвести разворот от привычки констатаций и определений, рекомендаций к реальной организации непосредственных условий для образовательной самостоятельности и будет способствовать появлению не слепого исполнителя, творца.

Литература: Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1986. С.26

Н.С.Розов РОГ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ Б ЦЕННОСТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Общепризнано, что приобщение к мировой культуре и освоение культурных знаний имеет весомую значимость для личности, в формировании ценностных ориентаций и самовоспитании человека. Однако механизмы этих процессов остаются до сих пор неизвестными. Соответственно представления о влиянии историко-культурных знаний являются весьма расплывчатыми. Со слабостью теоретической проработки данной проблемы связан молчаливо принимаемый дидактический принцип, состоящий в том, что в рамках отведенного времени нужно переложить некоторую сумму знаний в головы учащихся, а там "как-нибудь сам собой" творно повлияет на процесс становления личности и состоится самоопределение.

Представим основные моменты подхода к разработке ценностного самоопределения в соотношении с функцией и структурой историко-культурных знаний. Рассуждения будут в абстрактном и нормативном ключе: нас здесь интересуют реальные процессы освоения знаний и самоопределения каких-либо лиц, а лишь отвлеченные концептуальные схемы, постулируемые как качества "оптимальных". Далее будут указаны некоторые следствия, значимые для дидактики. Принято делить на "предметные" и "субъективные" СО. Далее разговор пойдет только о "субъективных ценностях", то есть, ценностях, имеющих у субъекта (прежде всего индивида) однако, многие моменты имеют силу и для коллективного субъекта, например, общности ценностей. Под ценностью будем понимать содержательное содержание со следующей структурой:

Ценность = Объект, Связь, Позиция, Мотивировка, Установка.

Здесь каждый компонент структуры считается понятием, а конкретная ценность понимается как кортеж значений этих понятий. "Объект" есть понятие, выделяющее область реальных или воображаемых объектов любой природы например, "Дача",

"Путешествие"

"Честность", "Друзья" и т.п. Здесь приведены только имена объектов, может быть снабжено определенными характеристиками выделяемых объектов. "Связь" есть понятие, задающее форму соотнесения "Объекта" и субъекта, ввиду или иную "Позицию". К примеру, связь с объектом "Честность" может состоять в убеждении, что честность есть важнейшее качество собеседника. Здесь для различных позиций ("моралист", "исследователь", "психотерапевт" и т.п.) речь идет о различных ценностях.

"Мотивировка" есть понятие, выделяющее совокупность суждений, служащих логическим (квазилогическим) основанием для выбора той или такой-то "Объекта" и "Позиции". "Установка" есть выделяющее формулировки принимаемого способа поведения, который "Позиции" по реализации "Связи" с "Объектом".

Разумеется, с помощью заданного понятия ценности можно описать рациональные реконструкции ценностей субъекта, а также концептуализации без подобных упрощений не обойтись.

Под ценностным самоопределением будем понимать структурирование субъектом своего отношения к миру через формирование ценностей,

т.е. через заполнение компонентов описанной в-тв. Будем считать, что в виду чисто рационалистического представления о себе как будто субъект сознательно конструирует понятие-како "Объекта", своей "Позиции" и "Связи" между ними, фиксирует общий принцип в виде "Мотивировки" и принимает решение в форме "Установки" о способе осуществления ценности.

Под историко-культурными знаниями обычно понимают знания о продуктах духовной и материальной культуры: о произведениях литературы, философии, архитектуры и т.п. История культуры богаче и интереснее, чем история произведений, но для организации знаний нужен некий смысловой стержень. Эту роль может играть некое образца, лежащее в основе самого понятия культуры. В этом случае историю культуры следует рассматривать как историю функционирования, взаимодействия и развития образцов. Образцы, будучи теоретическими конструктами интерпретатора, позволяют соотносить и осмысливать имеющиеся сведения о жизни, мышлении и трудах людей прошлого.

Какую же роль играют понятия таким образом историко-культурные знания в ценностном самоопределении человека? Остановимся на моментах, в принципе оставляя вопрос открытым. Во-первых, они резко расширяют поле возможных альтернатив для выбора по каждому компоненту структуры ценности. Во-вторых, знания о культуре прошлого корректируют масштаб значимости человеческих стремлений; прежде всего это касается коллизий между "иметь" и "быть", между "приспособиться" и "одевать" и т.п. В-третьих, человек включается в решение долговременных культурных задач, включается в осуществление ценностей уже не личной, а эпохальной значимости.

Отсюда вытекают определенные следствия, касающиеся содержания и методов приобщения к историко-культурным знаниям. Структурируя знания о какой-либо культурной эпохе, следует как можно более точно фиксировать специфику образа жизни и образа мировосприятия ("менталитета") людей этой эпохи. Здесь описываются бытовые, эстетические, религиозные, социально-политические, этические представления, являющиеся источниками "мотивировок". Далее нужно фиксировать "объекта" (в самом широком смысле), значимые для того време. Особое внимание должно быть удалено "объектам", каковыми являются курьезные заблуждения; таковы идея спасения души и вечной жизни, вера в магическую силу печени врага или желание побить рекорды. Выявление культурной обусловленности таких представлений обычно чрезвычайно показательны. Выделяются соответствующие "связи" или способы отношения к значимым "объектам"; выделяются основные "позиции", к примеру, средневековой человек может ощущать и вести себя, как "рыцарь" своей дамы, "вассал" или "христианин". Раскрытие этих структур миро- и самовосприятия вздет к новому уровню понимания представлений о человеке, о гот внести отдал сою жизнь и т.д.

Продукты культуры (тексты, произведения искусства) соотносятся в плане их соответствия (или несоответствия) культурно-социальным, экономическим, политическим, религиозным вопросам эпохи. Особенно значима их роль в осуществлении ценностей прошлого причем нередко, с точки зрения современных ценностей, продукты культуры воспринимаются

совершенно иначе.

Внимание к запросам и ценностям прошедших культурных эпох выводит понимание культуры за рамки сведений о "случайных" доступ к пониманию культуры в пространстве имманентно существующих возможностей. В этом случае человек уже не может к себе не как к посетителю музея окаменелостей, а как к участнику продолжающегося культурного процесса.

Очевидно, что такой подход к историко-культурным знаниям существенно ограничивает значение традиционного монолокального преподавания этих знаний. На первый план выходят образные активные и коллективные методы обучения. Наиболее эффективно вовлечение учащихся в специально разработанные ролевые игры, где каждому игроку присваивается определенный социальный статус, снабженный набором "позиций", "объектов", "связей", "мотивировок" и "установок"; задается ситуация, задаются условия выигрыша для каждого игрока.

Другая возможность предполагает уже отстраненное исследование отношения учащихся к истории культуры. На занятиях ставятся концепции того или иного культурного феномена даются основные понятийные и методические средства их выявления, требующих объяснения, литература для более глубокого знакомства с тематикой. Возможен и использование форм "коллективного мышления" (Э).

Наконец, перспективной представляется разработка "игр ценностного самоопределения", где участники вначале декларируют свои ценности в соотношении с ценностями прошлого, организуются в ситуации, где высокие претензии игроков терпят провал; в основной же заключается разработка ценностей, принципов и способов поведения в различных модельных ситуациях, так, чтобы, с одной стороны, сохранялась духовная преемственность традиционных ценностей, с другой стороны, они были снабжены приемами и критериями, навыками реального поведения в современных социальных условиях.

Философский энциклопедический словарь. М., 1983, с.765.

Щедровицкий Г.П., Котельников СИ. Организационная деятельность как новая форма организации и метод развития творческой деятельности // Нововведения в организации НИИ СИ, 1983, с.33-53,

БИ.Хасан

Конфликт и его разрешение- как условие самоопределения.

Для обсуждения опыта и перспектив использования конфликта

как особого педагогического средства, обеспечивающего условия не—

обходимости самоопределения, следует положить некоторые рабочие

представления, которые далее будут как опорные мо—

дельно—теоретические и разворачиваться как желательные результативные.

Поэтому для меня достаточным на данном этапе работы будет

понимание самоопределение (СО) как специально искусственно- технически организованного отношения к себе прошлому, себе актуальному и себе будущему в связи с производимой и будущей деятельностью и в контексте определенной ситуации.

Важно отметить, что здесь сформулированы только стержневые моменты мыследеятельностью процесса и теперь нуждаются в детализации

- 1) процессы и элементы производимой деятельности, отношении к которым определяется в каждый момент позиция “Я”;
- 2) рамка ситуации или как бы горизонты, в которых протраиваются отношения и определяется характер и направленность действий, выбираются средства и оценивается адекватность целям.

Отсюда понятно, что со сложнейшее явление, включающее процессы, процедуры, представления об объектах, нравственные опоры и другие элементы .

Многочисленные исследования в практике обучения и в организационно-деятельностных играх (ОР4) показывают, что можно различать:

1. Реальную определенность, характеризующуюся прежде всего соответствием направления, и содержания деятельности и используемых средств представляемым целям, ситуации и образу «я».

Это можно назвать — позиция. Самому позиционеру такая согласованность досталась интуитивным путем. Она не строилась специально и

технически как позиция. 2. Декларативное нереальное самоопределение при котором в словесных формулировках вербально- процедурно проговариваются все реквизиты СО, несоответствующие, однако, деятельности , или ситуации, или образу “Я” и т.д., или всему комплексу в целом. Это случай псевдопозиции (позиции на словах)

3. Реально- технически организованное самоопределение. Это последнее требует специальной работы по целепроизводству и целеполаганию с использованием произведенной и оформленной цели в организующей собственную деятельность функции; занятия определенной позиции с обоснованным правом собственности на включенное в деятельностный контекст содержанием.

Понятно, что третий тип СО самый эффективный с точки зрения перспектив образовательной самостоятельности, да и любой самодеятельности вообще, и в то время самый малораспространенный. Попытки реализации СО по третьему типу встречались мне только в практике ОДИ и в культуре мыследеятельностного подхода (СМД).

С точки зрения прикладной психологии интересно было поставить вопрос о психотехнической организации обстановки, определяемой испытуемыми в эксперименте или наблюдаемая в опыте ситуация, требующая СО.

Но прежде чем переходить к искусственной интуиции ,важно было проследить естественный ход на такие ситуации.

Наблюдения показали, что атрибутивным для субъективного определения ситуации как необходимо требующей СО, есть фиксация рассогласования между собственно актуально существующей потребностью и отсутствием в деятельности, направленной на ее удовлетворение, соответствующих средств. Это положение наблюдаемым определяется обычно как тупиковое, (т.к, в подавляемом большинстве случаев неизвестно, как именно средства находятся в дефиците). Далее, в зависимости значимости для субъекта осуществляемой им деятельности и степени желательности наступления результата, можно

наблюдать разные варианты поведения: от страдательных переживаний и агрессивных проявлений до ожидания указаний и требований помощи извне. Определенность по первому типу в подобных ситуациях естественно интуитивно проявляется только при условии личной высокой значимости результата и наличии ценности деятельной реализации собственных установок. В этом случае выход из тупика представляет собой (в зависимости от того, что является помехой на пути к достижению: собственно отсутствие личных интеллектуальных или других средств для решения задач, либо деятельность внешняя мешающая или блокирующая).

Итак, СО можно рассматривать как мыследеятельностный процесс, возникающий в конфликтной ситуации и фиксирующийся при условии разрешения конфликта в ситуации самоопределенности. При этом границы ситуативной самоопределенности устанавливаются в зависимости от масштаба разрешаемого в конфликте противоречия.

В свою очередь самоопределенность и является тем условием, которое позволяет освободиться от тупикового состояния и возобновить деятельность или начать новую адекватно сложившейся ситуации, хорошо представляя себе возможные варианты перспективы.

Далее можно поставить вопрос об искусственной организации конфликта с определенным содержанием с целью инициировать процесс СО. Для этого необходимо прежде всего новое, отличное от традиционного, понимание конфликта и представления о способах проектирования и конструирования.

Конфликт — в соответствии с поставленными задачами — рассматривается как специфическая характеристика измененных столкновений, заключающаяся в приобретении деятельностями во взаимодействии нового содержания, обеспечивающего соответствие.

Отсюда — для появлений новых содержательных компонентов деятельности (от неопределенности к самоопределенности) нужна другая деятельность, носителем которой может быть педагог или коммуникат в учебном процессе, игротехник в Оди. Эта другая деятельность должна быть как бы встречной (т.е. блокирующей или по крайней мере создающей сильную помеху) для реализаций столкновения.

Наблюдения в Оди показывают; для того, чтобы обеспечить само столкновение и избежать негативных последствий необходимо соблюдение целого ряда условий: 1) рабочий процесс (т.е. должны быть выполнены некоторые действия и существовать представления о их результативности, актуальной или будущей); 2) отношение собственности к выполненной и выполняемой работе и ее ценность; 3) представления о ее незавершенности, возможности и желательности завершения; 4) из альтернатив остановки и продолжения — вторая явно предпочтительней. Эту группу условий, по удачному выражению Т.В.Окладниковой, можно назвать условиями «личностного вызова» т.е, обеспечивающими высокую личную заинтересованность.

Вторая группа условий связана собственно с отношением к конфликту,

способностям и средствам конфликтного взаимодействия. Здесь важно с самого начала конвенционально обеспечить возможность позитивной интерпретации и искусственного конфликтного взаимодействия за счет включения мыслительной рефлексии. Это исключительно сложная в психологическом отношении процедура требует особого внимания в связи с тем, что необходимо произвести операцию отчуждения деятельности от их носителей; анализ столкнувшихся деятельности и через изучение их оснований обнаружить, исследовать и разрешить противоречие.

В реализационном плане верная группа условий может быть обеспечена за счет 1) создания возможностей беспрепятственно проделать первые шаги в решении полевой задачи с их интерпретацией как успешных и перспективных; 2) совместной деятельности и представлении об участии в ней отдельного человека как необходимого кооперанта, без которого успешное продолжение невозможно или по крайней мере затруднительно.

Вторая группа условий обеспечивается принятием привала о том, что всякая критика относится к деятельности, но не к ее носителям и преследует единственную цель выявления дефектов для их устранения и создания в конечном счете позитивной результативности.

После выполнения перечисленных условий конструируется встречающая — останавливающая- деятельность, главное требование к которой заключается: 1) в ее неуклонном соответствии содержанию блокируемой деятельности 2) в направленности прежде всего на основания и перспективу и адекватности средств и их носителей реализуемому процессу.

Разрешение возникающего конфликта происходит через тщательно организованную рефлексивную ревизию оснований деятельности, целей и пути их достижения и соответственно всей системе прежде всего аутоотношений.

Литература

1. Т. Учебная деятельность и творческое мышление Тезисы докладов на Всесоюзной научно—практической конференции по проблемам формирования творческого мышления. Уфа—Москва, 1985.
2. Развитие прикладных психологических исследований и разработок. Тезисы докладов на Всесоюзной научно—практической конференции Красноярск..москва, ,986.
3. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. — В Ю,: исследование интеллектуальной деятельности. Алма—Ата, 1974•

Е.И.Головаха, А.А.Кроник

ВОСПРОИЗВОДСТВО И ТВОРЧЕСТВО: ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕМУ

Отношение человека к своему будущему является важнейшим психологическим регулятором жизнедеятельности. Цели и задачи, мечты и опасения, относящиеся зачастую к отдаленному будущему, непосредственно вторгаются в сегодняшнюю жизнь, давя или, напротив, окрыляя человека.

Веками складывавшийся механизм долговременной саморегуляции был основан преимущественно на воспроизводстве индивидом типичного жизненного пути. Представителей предшествующих поколений было естественно, поскольку поколения сменялись быстрее, чем их образ жизни, пройденные пути могли служить надежными "колеей" для жизни будущих поколений.

В XX веке условия жизни сменяются быстрыми темпами. Информационные, технологические, демографические социальные изменения приобретают характер и соответственно название "взрывов". Воздействуя на жизнь конкретных людей

воплощаются во образах биографических: в необходимости переосмысления, не образования, переоценки ценностей, в семейных традициях мышления и стиля жизни. Всё это необходимо учитывать, создавая картину будущего - чтобы биографических взрывов была не разрушительной, а созидательной личностью. Как механизм долговременно саморегуляции, отвечающий этим требованиям? Это, прежде индивидуализированное, творческое отношение человека к будущему, предполагающее готовность не к повторению пройденных путей, а к прокладыванию Новых.

Безусловно, механизм творческого индивидуализированного отношения к будущему существует. Но существует он, скорее, в качестве отдельных прецедентов, "исключений подтверждающих "правило" воспроизводства в будущем биографических стандартов прошлого. Этот факт был обнаружен нами в исследовании студентов ПТУ, студентов, молодых специалистов. Среди названных ими наиболее важных событий будущего были именно такие, которые свидетельствовали бы о понимании молодым человеком специфики уникальности биографии личности в современных условиях.

Жизнь, которую они видят впереди, вполне успешно могла бы быть прожита кем-то в прошлом, но не ими в будущем: ведь уже в ближайшие десятилетия современной молодежи предстоит решать столько проблем сколько не решило человек всю историю. От решения глобальных политических, экономических, экологических, демографических проблем зависит создание подлинно человеческих условий жизни. Необходим и человек, который стремился бы создать такие условия, умел бы ими пользоваться. Такого человека рождает современная культура – новые средства производства, достижения науки и искусства, передовая индустрия быта и досуга... вместо того хотелось написать: психологическая теория и практика. Это будет оправдано, психология сосредоточит усилия прежде всего на повышение психической культуры человека на создание новых средств долговременно саморегуляции. Неумение конструировать содержательную и гибкую перспективу уже сейчас проявляется в кризисах зрелого возраста, в девиантном и суицидальном поведении, различных формах социальной дезадаптации личности.

М.В.Кроз

МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ СОТРУДНИКАМИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ОРГАНИЗАЦИИ

Одним из важнейших факторов, определяющих эффективность процессов в организации, является ее инновационный потенциал - "способность создавать новые нововведения, воспринимать созданные нововведения, своевременно освобождаться от устаревшего" /3,0.13/. Инновационный потенциал организации как ее некоторая объективная характеристика влияет также на формирование установок сотрудников данной организации к конкретным нововведениям, реализуемым в ее рамках. Мы полагаем, что инновационный потенциал организации воздействует на образ мышления сотрудников не только непосредственно, но и опосредованно через субъективное восприятие сотрудниками данного потенциала. Другими словами, важным фактором инновационного потенциала является также субъективное восприятие сотрудниками инновационного потенциала организации - в плане точности восприятия.

Методика, описанная ниже, разработана для исследования субъективного восприятия. Она предназначена для исследования восприятия инновационного потенциала целостного образа организации. Поэтому в ней фиксируется не восприятие отдельных элементов данного потенциала (ресурсов всех видов, экономических, организационных структур и т.д.), а некоторый обобщенный образ организации.

организации, обладающей высоким, либо низким инновационным потенциалом*

Методика построена в типичном семантическом дифференциале и включает альтернативных качеств, характеризующих организацию. В каждой паре одно из качеств присуще организации с низким инновационным потенциалом (жесткость, инертность, пассивность и т.д.), другое - с высоким (гибкость, активность, стремление к развитию и т.д.). Испытуемые - сотрудники организации - определяют с помощью 7-балльных оценочных шкал, насколько каждое качество из каждой пары в большей степени относится к данной организации.

Общин индекс величины субъективно воспринимаемого инновационного потенциала подсчитывается как среднее арифметическое значений показателей по каждой паре качеств. Величина индекса меняется в пределах от одного до семи баллов, где 0 - среднее значение, а 7 - крайнее.

Чем выше величина данного индекса, тем более высоко оценивается инновационный потенциал организации. Если известны его объективные характеристики, то с помощью данной методики можно определить точность и адекватность подобного восприятия. В случае, когда восприятие искажено, результаты исследования позволяют определить направление психологического воздействия на сотрудников организации для того, чтобы скорректировать неадекватность восприятия.

Методика достаточно компактна и проста в применении, поэтому она может применяться как при индивидуальном, так и при массовых опросах сотрудников организаций. С ее помощью после незначительных изменений в инструкции испытуемым можно выяснить их представление об идеальном потенциале идеальной организации (в которой они работают), об организации, где они работали раньше. Результаты подобного исследования дают представление об инновационных установках респондентов, возможных причинах несоответствия организации, ее престижности трудовым коллективам. Поскольку адекватность восприятия организации и ее инновационного потенциала крайне необходима руководителям всех уровней, методика может быть использована при разработке системы обеспечения выборов руководителей.

Валидность методики предполагаем, что важнейшей особенностью сотрудников инновационного потенциала организации, с помощью данной методики, является целостность восприятия. Противоречивость подобного восприятия. Поэтому из многочисленности способов определения валидности методики была выбрана наименее согласованности. Этот метод измерения валидности по содержанию и некоторым аспектам констант валидизации И. 1937. Степень внутренней согласованности методики показывает, действительно ли она измеряет то, что предполагается измерять. Степень единства свойства - инновационного потенциала организации. Или он воспринимается по ряду независимых, не связанных друг с другом параметров.

Внутренняя согласованность методики определялась на основе корреляций значений отдельных пунктов с интегральным показателем. Из 12 пар качеств у 9 коэффициенты корреляции с общим индексом намного (в 1,5 - 2 раза) превышали 0,1% уровень значимости, у остальных двух они были несколько ниже: один из коэффициентов много выше 1% уровня значимости, другой приближался к 10% уровню значимости. Таким образом, факторы методики показали высокую внутреннюю согласованность, и по данному критерию методика была принята валидной. В то же время некоторые пары качеств, первоначально не входившие в методику, были из нее исключены, как не удовлетворяющие критерию внутренней согласованности. В дальнейшем предполагается определить другие формы валидности методики, а также степень надежности.

Результаты эмпирического исследования восприятия работниками инновационного потенциала промышленного предприятия. Исследование особенностей восприятия работниками инновационного потенциала организации проводилось в 1986 г. на Вологодском оптико-механическом заводе (ВОМЗ). В нем принимали участие 49 человек - руководители среднего звена линейных и функциональных подразделений (начальники и заместители начальников цехов и отделов, начальники бюро) и специалисты функциональных подразделений (инженеры, конструкторы, технологи).

Объективная величина инновационного потенциала ВОМЗ определялась на основе экспертных оценок (полученных методом

неформализованного интервью), руководящих работников предприятия, сотрудников заводской психологической службы, а также представителей кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ сотрудничающие в течение ряда лет с заводом на хоздоговорной основе, было признано, что ВОМЗ обладает достаточно высоким инновационным потенциалом, о чем свидетельствуют, в частности, гибкая кадровая политика руководства предприятия, большое количество нововведений различного рода (технических, технологических, организационных и др.), постоянно реализуемых на заводе. К и* числу относятся, например, выборы руководителей первичных производственных подразделений, создание на предприятии в настоящее время интегрированной автоматизированной системы управления (ИАСУ), объединяющей ряд ранее самостоятельных локальных АСУ в единую систему другие инновации.

Значение интегрального индекса методики по всей выборке равнялось 5,09 балла, что свидетельствует об адекватном восприятии сотрудниками реально высокого инновационного завода. Средние значения по отдельным пунктам колебались от 3,88 до 6,00 балла. Поскольку мы предполагаем, что восприятие инновационного потенциала организации работниками является одним из факторов, способствующих формированию у них инновационных установок той или иной направленности (положительных или отрицательных), в исследовании определялись также наличие и характер связи между данными переменными. Инновационные установки сотрудников ВОМЗ изучались на примере установки к ИАСУ. Результаты подтвердили выдвинутую гипотезу: оказалось, что адекватное восприятие инновационного потенциала завода как высокого прямо связано с формированием у работников предприятия положительной установки к ИАСУ.

Для изучения межгрупповых различий в восприятии инновационного потенциала были определены средние значения интегрального индекса у разных категорий работников, а также коэффициенты значимости различий межгрупповых средних. Группировки респондентов осуществлялись на основе их социально-демографических и статусных характеристик: пола, возраста, занимаемой должности, оклада, стажа работы (в отдельности, общего, в данной должности и на данном предприятии).

Результаты исследования показали, что существуют значительные различия в восприятии инновационного Потенциала между отдельными категориями работников. Так, например, женщины видят инновационный потенциал ВОМЗ намного более высоким, чем мужчины (коэффициент различий средних групповых значений превышает 1% уровень значимости). Кроме того, были обнаружены нелинейные взаимосвязи между восприятием работниками инновационного потенциала ВОМЗ и их возрастом, стажем работы и формальным статусом (определяемым на основе иерархий должностей и окладов).

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982. Т. I. 318 с.

2. Лапин Н.И., Пригожин А.И., Сазонов Б.В., Толстой В.С.* Нововведения в организациях. Структура инновационного процесса. М., 1981. С. 5-23.

Е.П.Авдеевская

К ВОПРОСУ О НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ МОЛОДЕЖИ

Стратегия ускорения и перестройки, осуществляемая в настоящее время

ориентирована на решение сложного комплекса взаимосвязанных проблем. Необходимые перемены и преобразования должны затрагивать не только социально-экономической, но и духовной жизни общества. В этих условиях возрастает необходимость психологического осмысления конкретных социальных явлений и процессов, происходящих в обществе. Определенную важность приобретает анализ жизни в процессе социального самоопределения личности, особенно в юношеском возрасте. Таким образом, относительно недавно установленная реальность, оказывающая влияние на формы самоопределения, является образование неформальных объединений молодежи.

Возникший на рубеже 60-х-70-х годов и получил свое развитие в последнее десятилетие, этот процесс в настоящее время становится периодической печатью, собирая весь спектр возможных оценок - от предвзято-критического объективно-доброжелательного. Существует и как определенная форма проведения досуга, и как проявление некоторых взглядов, объединенных различными идейными платформами. Движение охватывает все более многочисленную часть городской молодежи. Число подобных групп неуклонно увеличивается, количество членов на некотором этапе и начиная лидировать. Какая-то группа затем сходит со сцены уступая место следующей, не прекращая, однако, своего существования. (На рубеже 60-х-70-х годов таковыми были КОП и "хиппи", чуть позднее - спортивные фанаты и "панки", начиная с 60-х - "рокеры", "металлисты"). Общественному явлению, отраженный в увеличивающемся числе публикаций, закономерен и остается только несколько запоздавшим его проявлением. Если же добавить, что подобный объективный процесс, заключающийся в растущем стремлении к взаимодействию в рамках неформальных социальных групп, наблюдается не только в молодежном, но и на более старших возрастных этапах, при основании для объединения служат самые разнообразные интересы каждого (семейный досуг) до зачатков оккультных (окультизм) то острота проблемы станет еще очевидней.

На первый взгляд эти объединения не похожи друг на друга. Они и по половозрастным особенностям (семейные клубы имеют своими членами иногда одновременно три поколения, а "металлисты" в основном юношей 15-18 лет); и по своей численности то время как "коммуны" насчитывают 30-40 человек, фанатов "Спартак" собиралось до нескольких тысяч) и по чисто внешней атрибутике (от подчеркнуто вызывающей у "панков" и "металлистов" до сильной, укладывающейся в "туристический" образ у членов Клуба). Варьируется социальный состав участников. К сожалению, нет, насколько нам известно, достоверных социологических данных, однако, по словам самих членов этих объединений, существуют как организирующие широкие по своему социальному положению слои молодежи (спортивные фанаты), так и группировки, собирающие, напротив, ограниченную часть молодежи (членами театральных "фирм" являются, в основном, студенты. Наконец, все эти неформальные объединения различны и по своей общественной направленности. Спектр имеющихся направлений в этом смысле тоже довольно разнообразен. Это и объединения с ориентацией на определенную социальную деятельность (семейные клубы), и группы, проповедующие сознательный отказ от каких-либо форм социальной активности ("коммуны", и просто индифферентные в социальном отношении "команды" ("металлисты"), у которых трудно найти какое-либо "общественное лицо". Но, несмотря на все эти значимые и незначимые различия, представители всех этих объединений, насколько это можно видеть по публикациям в массовой печати, довольно едины в своем основном требовании: неформальные объединения имеют право на неформальное существование, подобная точка зрения вытекает, думается, из общности той социальной ситуации, в которой все эти - вне зависимости от „казенных различий“ объединения оказались к настоящему моменту, а именно из ситуации социальной изоляции, противостояния "Мы - Они". Такой антагонизм, несомненно способствовал росту и развитию этого движения, что сейчас начин адекватно осознаваться если не работниками воспитания, то по крайней мере представителями прессы (так отмечается, что корни этого явления лежат в ошибках пропаганды, организаций комсомольской работы и т.п.) Однако, по всей видимости у столь сложного и противоречивого социального явления есть и ряд других более глубоких причин, которые имеют как бы три уровня: социально-экономический, социально-психологический и индивидуально-психологический.

Если рассматривать вопрос возникновения неформальных объединений молодежи с точки зрения социально-экономических причин, то его истоки следует искать, как представляется, прежде всего в некотором сужении возможного поля социальной деятельности, что является следствием двух взаимосвязанных процессов в нашем обществе где с одной стороны - стороны производства - его технократизации, а с другой стороны управления - его бюрократизации. (Конкретные негативные проявления этого в настоящее время широко критикуется.) Несмотря на все разнообразие частных интересов, все неформальные организации объединены, как это видно из высказываний их лидеров.

Активный поиск значимой социальной деятельности. Это может показаться парадоксальным, особенно если учесть, во что конкретно этот поиск может вливаться и какие формы, в том числе и определенно асоциальные, эта деятельность может принимать, но это вопрос не о причинах, а о возможных последствиях данного движения, ограничение

или даже отсутствие реального поля деятельности закономерно приводит к поиску возможных его заменителей, и формы "ухода" здесь столь

же разнообразны, сколь пестры знаки "внешнего отличия" у членов различных объединений «Как справедливо отмечается, молодежи необходимы свои "социальные площадки" для конкретных дел.

Некоторое недоумение вызывает предложение сферы досуга в качестве основной такой "площадки", которые регулярно встречается в публикациях на эту тему. Это, на наш взгляд, является лишь частичным решением проблемы. Однако у данного явления есть и другие, а именно социально-психологические корни. В их основе лежит существующая у каждого человека в любом возрасте - в большей или меньшей степени, - определенная потребность в чувстве принадлежности, в чувстве "Мы". Современные институты социализации в силу целого ряда причин (часть из которых была отмечена выше) нередко несут в себе тенденцию к формализации как ролевой структуры, так и межличностных отношений. На этом возрастает, особенно в юношеском возрасте, значение организаций, участие в которых не предполагает отношений функционально-ролевой зависимости. Именно они начинают давать человеку столь желанное чувство "Мы", чувство принадлежности к определенной субкультуре. Не случайно в высказываниях членов самых разных по своим ориентациям объединений постоянно присутствует мысль о том, что участие в них - это

форма проведения досуга, но и нечто большее - стиль, образ поэтому неформальные объединения, в сущности, едины по выполнению в обществе функции : они выступают как один из зрительных каналов инициализации личности, становления самоопределения в юношеском возрасте.

Наконец, наиболее сложную и интересную область причин данного составляют причины индивидуально-психологического порядка. Какие личностные особенности создают предрасположенность к стилю в подобных объединениях ? Ответ на этот вопрос может дать, естественно, только специальное исследование, однако в самом общем плане можно предположить, что стремление к включенности в такие неформальные объединения связано с возникновением "критических точек" в развитии индивидуального самосознания. Не случайно этот процесс отел широко представлен именно в молодежной среде, даже скорее очереди тех, чей возраст определяют как раннюю юность : идет процесс всестороннего, в том числе и социального самоопределения. В этой связи встает, однако

, другая не менее интересная проблема : как отражается участие в подобных объединениях на характеристиках самосознания? Это далеко не праздный вопрос, поскольку, как представляется, подобное стремление к принадлежности, почему-либо не нашедшее

своего удовлетворения в других группах членства, реализуясь в неформальном объединении, может вылиться в очень сильную к нему приверженность. Столь тесная идентификация в результате может приводить к тому, что данная группа не только выступает как дополнительный канал социализации, но и стремится загладить собой все остальные возможные социальные институты, превращаясь тем самым в единственное основание для формирования зрелой идентичности личности, подобное "сужение" социального "Мы" по крайней мере два следствия: во-первых, это трудности социального, в частности, профессионального самоопределения и проблемы с социальной адаптацией; во-вторых, слияние "Мы" в некое аморфное целое, субъективно нередко имеющее эмоциональную привлекательность, приводит к определенному уровню индивидуального самосознания, что увеличивает зависимость той группы, в которую он включен, и особенно от ее лидеров. И этом – реальные основания для возможных последующих асоциальных проявлений как в поведении отдельных членов данных объединений, так и дельности в целом.

Е.М.Дубовская, Д.И.Рейман

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ И КОГНИТИВНОЙ СЛОЖНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.

Вопросы самоопределения в юношеском возрасте тесно связаны с формированием самооценки человека, его представления о том, каким его видят окружающие о том, каким бы он хотел быть - т.е. с различными сторонами процесса межличностного восприятия. Условно можно сказать, самоопределение в юности выступает как результат развития и функционирования представлений человека о себе (Я-концепция) и соотнесения этих представлений с представлениями о социальном окружении.

Юношеский возраст является наиболее сензитивным для формирования самосознания, образа своей личности, своих возмужностей потребностей своих знаний и умений и т.п. и т.д.

Одним из важнейших проявлений человеческой личности представляется процесс её взаимодействия с другими людьми. Именно в межличностном взаимодействии и проявляется личность. Опираясь на ряд работ в области психологии личности, можно выделить две глобальные характеристики процесса межличностного взаимодействия – социальность и влияние (Рейман, 1980). На наш взгляд, при изменении юношеского возраста эти Характеристики особенно значимы. Во-первых, для подросткового и юношеского возраста включенность в ближайшее социальное окружение является одним из важнейших моментов психической жизни. Социальность дает нам именно оценку успешности человека в 'организации его межличностных' взаимодействий. В юношеском возрасте это в первую очередь общение со сверстниками. Во-вторых, в юношеском возрасте (в отличие от подросткового) акцентируется внимание не только на самом факте включения в межличностные отношения, но и на качестве этого включения. Интенсивное формирование самосознания ведет к переоценке характера связей со сверстниками. Это приводит к тому, что момент влияния (характеризующий именно качество отношений) выступает на этапе юности как значимый предмет анализа. В качестве возможного критерия сформированности личности мы выбрали степень её когнитивной сложности такая трактовка феномена ког-ой сложности уже встречалась ранее в социально-психологической литературе (нап.лмер, Жуков Ю.М., 19811. Широта категорий, при поию-'торых человек

описывает других людей, самого себя, представления о себе, выступает как показатель сформированности его личности особенно в юношеском возрасте, когда процесс развития данных, является основным содержанием психологической жизни человека. Иными словами,

когнитивная сложность на определенном этапе может выступать не как индивидуальная характеристика личности, а лишь как степень завершенности, разработанности личностных образований.

Итак, в данном исследовании были поставлены две задачи: 1) рассмотрение возможности использования когнитивной сложности как одного из показателей развития личности в юношеском возрасте; 2) выявление связи между степенью когнитивной сложности и различными аспектами самовосприятия и восприятия другого. При проведении

исследования мы конкретизировали понятие другого и просили оценить ребят своего одноклассника, а также себя в глазах одноклассников. Это было сделано по двум причинам во-первых, школьный класс выступает на протяжении ряда лет для ребенка как единственное (или основное) окружение сверстников, является одним из источников социального опыта

и важнейшим полем социального взаимодействия; во-вторых, категория "Я в глазах других" для возраста испытуемых (период ранней юности) еще довольно плохо отрефлексирована задача оценки этого образа кажется им очень сложной: "Разные люди видят меня по-разному". Вычленение общих закономерностей предъявления себя другим людям остается пока не очень доступным для ребят. Даже в ситуации задания оценить себя "в глазах одноклассников" иногда возникали трудности.

В работе использовалась методика межличностной диагностики (Рей- I ман, ISfaO), которая представляет собой перечень 64 параметров, характеризующих личность в процессе межличностного взаимодействия. Но испытуемым предлагалось оценить при помощи этих определений самого себя (Я-концепция) то, каким бы он хотел быть (Я идеальное), а также свое представление о том, каким его видят одноклассники оценить своего одноклассника ("Я в глазах других", "одноклассник"). В исследовании принимали участие учащиеся семи девятых классов средних школ г.Москвы. Общий объем выборки - 141 человек.

Для исходного определения когнитивной сложности испытуемых мы выбрали образ "Я-идеальное". Этот образ более стабильный, он в большей степени отражает характеристики возрастные, а не индивидуальные, сильнее связан с социальными нормами, ценностями, стереотипами. Выделенные нами группы оказались значимо различны (уровень значимости - 0,001) и при оценке остальных объектов*. Следовательно, взятое нами основание степень когнитивной сложности - выступает реально действующим признаком разделения групп. Далее мы рассматривали, *есть ли* значимые различия между группами когнитивно простых и когнитивно сложных респондентов, отдельно по показателю социабельности влияния при оценке каждого из объектов

Таблица I

Значимость различий по социабельности и влиятельности в зависимости от степени когнитивной сложности

X_1	Y_1	X_2	Y_2	X_3	Y_3	X_4	Y_4
1.83	2.48	0.79	3.89	1.20	3.12	0.96	3.19

Примечание: X - социабельность, Y - влиятельность
1, 2, 3, 4 - номер оцениваемого объекта*

Из табл. видно, что по показателю социабельности группы когнитивно сложных и простых не отличаются по всем оцениваемым объектам, кроме I - "...-концепция". На наш взгляд, это можно проинтерпретировать следующим образом. Социабельность представляет собой интегральную характеристику включенности человека в социальные отношения, результат - действия ряда установок на общение с другими, умение общаться и т.д. Особенно актуальны эти характеристики личности в подростковом возрасте - периоде наиболее "коллективном", когда включенность в общение со сверстниками выступает как важнейшая сфера жизни. В юношеском возрасте эти параметры перестают быть столь актуальными и становятся более ситуативными и подвижными. Кроме случая Я-концепция, т.к. абсолютная значимость.

И характеристики не уменьшается, они лишь снижаются по сравнению с качественными параметрами процесса взаимодействия. В нашем случае проявлением качества отношений выступает оценка влиятельности критерии. Влиятельности группы когнитивно сложных и когнитивно острых отличаются яри оценке всех четырех объектов. То есть оценки влиятельности в межличностном взаимодействии значимо связаны со степенью когнитивной сложности человека.' Можно предположить, что это связано с тем, то влиятельность выступает актуальной, значимой характеристикой возраста ранней юности, и если когнитивная сложность рассматривается нами как возможный критерий развития, то понятно, что группы когнитивно простых и когнитивно сложных испытуемых значимо различаются по этому критерию.

Другое направление анализа результатов было связано с сопоставлением соотношения различных представлений личности о себе и о другом с её когнитивной сложностью. Общая тенденция результатов сводится к следующему. Соотношение различных образов самого себя не связано с когнитивной простотой или сложностью респондентов. То есть при сопоставлении Я-концепции с образом "Я-идеальное" в глазах одноклассников" (иными словами, при оценке различных аспектов одного, и того же объекта) когнитивная сложность не выступает различительным признаком. Однако при оценке различных объектов (я и другой) группы респондентов с равной когнитивной сложностью значимо различны между собой. При соотнесении образа одноклассника и самой Я себя по социабельности группы значимо различны. Можно предположить,» что когнитивно простые образы более схожи между собой (у одного респондента), в то время как при увеличении когнитивной сложно дифференциации восприятия повышаются и, следовательно, описания двух различных объектов в большей степени отличаются друг от друга. Таких различий не получено при сопоставлении "Я-

идеального" и образа одноклассника. Возможно, это связано с тем, что независимо от когнитивной сложности или простоты "Я-идеальное" формируется через образ обобщенного другого, т.е. сами объекты как бы "ближе" друг к другу.

Таким образом, приведенные результаты представляют собой лишь первую попытку рассмотреть степень когнитивной сложности личности как один из показателей сформированности личности в ранней юности. Получены также данные о существовании взаимосвязи между различными аспектами межличностного восприятия и уровнем когнитивной сложности. В целом полученные данные дают возможность говорить о наличии предполагаемых тенденций, однако в дальнейшем предстоит более детальная проработка исследуемых вопросов.

И.Д. Фрумин

Самоопределение и выбор в интенсивном педагогическом процессе.

1. Представление об интенсивности применительно к педагогике связываем с выходом на основные ценности и представления о его максимальной самостоятельности, с ломкой стереотипов от постепенного изменения деятельности.

Укажем здесь искусственно-технический - собственно воспитательный компонент интенсивного педагогического процесса. При этом воспитание понимается как процесс формирования отношений, проявляющихся в системе ценностей, принципов деятельности. В интенсивном педагогическом воздействии вскрывается неполнота или противоречивость существующего набора ценностей и норм, создаются предпосылки развития и системного оформления этого набора. Для этого педагог организует переход от анализа норм деятельности в определенных конкретных ситуациях к анализу принципов деятельности в более общих ситуациях и целях и ценностей, служащих основаниями указанных норм и принципов.

Такие переходы и задают структуру самоопределения, И, поэтому самоопределение - существенный элемент интенсивного педагогического процесса (П.П.Блонский писал в 1919 году: "Воспитание самоопределяется").

2. В течение ряда лет в Краевой летней школе при Краевом университете ведется работа по интенсификации педагогического процесса с включением в него самоопределения. При этом выяснилось, что старшеклассники, как правило, не могут выделить собственную систему ценностей и целей, определить принципы и средства движения к целям. Но, следовательно, в этой ситуации самоопределение должно носить формирующий характер. И педагогический эксперимент, позволяющий перевести школьника от действия "я" к проблеме ценностей и принципов, к их определению.

3. В педагогической литературе, в последних выступлениях на конференциях обсуждается идея предоставления школьникам свободного выбора действий в разных ситуациях. При этом самоопределение рассматривается как имеющий важное воспитательное значение процесс сознательное выполнение выбранной деятельности.

Мотивировка следующая: если школьнику нужно выбрать, то он обязательно подумает перед выбором. Подразумевается, что ситуация выбора сама по себе обеспечивает осмысленное, а не стихийное самоопределение по отношению к выбираемой деятельности.

Однако, на практике организация выбора далеко не всегда выбирает сознательность действий школьника. Декларируемая свобода не воспринимается школьником, оказывается иллюзорной.

4. Можно рассмотреть несколько вариантов, в которых ситуация выбора реализуется для школьника.

а) Выбор без остановки деятельности не связан с каким-либо выходом в мышление. Такая ситуация может возникать, если выбор незначим или очевиден для выбывающего, если варианты деятельности для школьника неразличимы, если осуществляется

привычная (по стереотипам) деятельность и нет оснований в ней усомниться.

Отсюда следует, что ситуация выбора должна создаваться в значимой для школьника области деятельности, и варианты выбора должны быть реально равноправны. И при этом явно различны. Если же для школьника варианты неравноправного он стремится осуществлять привычную деятельность, то нужна специальная работа по усомнению стереотипов.

б) Выбор без осмысления происходит, например, когда школьник ни может определить критерии выбора, когда слабость рефлексии не позволяет сравнить различные варианты. Здесь может сказываться отсутствие привычки к самостоятельным решениям, отсутствует средств понимания и прогнозирования.

Ясно, что, когда в ситуации выбора происходит остановка, педагог должен помочь школьнику в выработке средств, обеспечивающих осмысленный выбор, в достижении определенного Уровня рефлексии и понимания.

в) Выбор без воспитания может иметь место даже при остановке деятельности и осмыслении ситуации, если при этом мысль и понимание ограничены конкретной данной ситуацией, а жизненные ценности и средства деятельности оказываются вне пространства осмысления.

Конечно, в результате таких выборов могут сформироваться определенные привычка и нормы. Но при этом будет отсутствовать целенаправленное воздействие на основания личности. Педагогическую технологию можно назвать адаптационной, как правило, она приводит лишь к образованию привычек определенных действий в определенных классах ситуаций. Именно этот тип выборов распространен в педагогике сегодня.

5. Будем говорить о полной структуре выбора, если присутствуют ;

- ситуация выбора деятельности;
- остановка привычной деятельности и проблематизация через обсуждение ближайших оснований действий выбора;
- осмысление выбора через выделение критериев (ситуации) через определение границ конкретной ситуации действий в этой ситуации;
- соотнесение результатов ситуационного выбора с ближайшими перспективными целями, с основными принципами ценностями личности, проблематизация системы принципов и ценностей, средств достижения целей.

Заметим, что каждый последующий этап выбора-самоопределения определяет условия на содержание информации предыдущих этапов*

Так, чтобы перейти от ситуации выбора к обсуждению от вопроса "Что выбрать?" к вопросу "Как выбрать?", а затем и к вопросу "Почему я делаю такой выбор?" нужно содержание выбора иметь материал для обсуждения, определить конфликтность, усомнение стереотипов. Тогда будет способствовать выходу в рефлексию и понимание.

В свою очередь, чтобы перейти к вопросу "Что значим для меня, для моей жизни?" ситуационное само-определение должно быть неоднозначным, проблематичным. В терминологии А.С.Макаренко это значит, что достижение ближней перспективы должно инициировать определение перспектив.

6. Интенсивное педагогическое воздействие носителем является кратковременный характер. За ним должен следовать относительно длительный период осмысления и саморазмышления. Предпосылкой такой работы является оформление определенной системы цели, принципов и ценностей личности. Это значит, что самоопределение в интенсивном педагогическом процессе должно переходить в самопроектирование. То есть на последнем этапе выбора-самоопределения цели и ценности должны обсуждаться проектом и даже в проектом режиме. При этом нужно переходить к обсуждению средств и путей реализации подобных проектов.

7. Несколько заключительных замечаний.

Полную структуру выбора-самоопределения можно трактовать как формирование личностью собственного содержания. Это с одной стороны, означает, что ситуация выбора может строиться только на некотором первичном содержании, и перед бессодержательным человеком проблема выбора никогда не встает. С другой стороны, реальной возможности выбора не имеет и вполне содержательная личность - выбор предопределен содержанием.

Поскольку реализация полной структуры выбора-самоопределения требует особой организации деятельности, то в практике интенсивного педагогического процесса возможна некоторая ритуализация этапов самоопределения с введением игровых элементов.

Заметим, наконец, что характерным содержательным моментом в выборе-самоопределении должно стать осознание школьником своей самостоятельности и своего права на выбор, как универсального и необходимого. Эта проблема должна специально обсуждаться. Во всяком случае, педагог должен готовить систему защиты для реализации выбора ученика, предоставляя средства самостоятельного действия и мышления!

В.Г. Васильев, А.Г. Копытов

Организация ценностного самоопределения в обучении.

Одной из форм организации учебного процесса в экспериментальном педагогическом факультете было обучение студентов. В рамках этой формы каждый студент производил первичное понимание и изучение учебного материала с помощью преподавателя; 2) еще раз прорабатывал этот материал, организуя его для обучения; 3) специально продумывал подходы к обучению; 4) обучал студентов "учеников".

При такой организации учебного процесса у студентов возникал интерес к изучению материала, активность в общении и организации обучения внутри группы. Многократное, в различных формах осуществляющееся прорабатывание учебных тем способствовало полному усвоению материала. Как ценное для себя, студенты отмечали возможность добиваться детального понимания изучаемого материала за счет различных способов взаимодействия "учеников".

В дальнейшем выяснилось, что с усложнением изучаемого материала больше времени уходило на первичное понимание и освоение тем, на подготовку к их преподаванию, возрастали требования к преподаванию. Недостаточность эффективности обучения студентами-"педагогами" привела к накоплению множества вопросов по содержанию и по способам обучения. Ценностное содержание деятельности учения студентов ~ ценность понимания, ценностное развитие пришло в рассогласование с реализуемой формой обучения. Фрустрация познавательной потребности, истощение, падение работоспособности и накопление утомления студентов.

В педагогических отчетах, написанных студентами, отмечалось нежелание продолжать обучение таким методом. В то же время отмечалось, что у студентов сформировался интерес к различным способам обучения, к педагогическим знаниям.

"Усталость" данной формы, организации учебного процесса была педагогами и психологом группы как кризис обучения. Было правильно выбрать направление разрешения этого кризиса. На совместном собрании обсуждались возможные варианты организации обучения. Педагог не вменял группе никаких оргформ, а пытался стимулировать и организовывать рефлексию студентов по поводу тех ценностей, которые должны реализовываться в высших формах обучения. Таким образом, педагог инициировал и осредствлял ценностное определение студентов, организуя тем самым условия для выбора обучения на основе личностно значимых для студентов моментов деятельности.

После того как педагоги и психологи убедились в том, что в группе зафиксированы и осознаны ценностные моменты в обучении, поддержали предложенную группой индивидуально-самостоятельную дальнейшего обучения. Она удовлетворяла требованиям студентов и позволяла им разобраться с накопившимися по содержанию тем 50ами. Эффективность работы студентов по данной форме обучения была зафиксирована промежуточным экзаменом.

На следующем (после экзамена) собрании педагоги и психологи вместе со студентами обсудили сложившуюся ситуацию. Было зафиксировано, что в результате разрешения кризиса у студентов были сформированы две ценности - ценность самостоятельной работы и ценность педагогической деятельности. На основе сформированных ценностей и строилось дальнейшее обучение. Проведенный рефлексивный анализ пройденной ситуации позволил педагогам и психологам зафиксировать опыт управления кризисными ситуациями в обучении,-

А.М.Аронов

Самоопределении студентов к учебной деятельности.

Хорошо, известен разрыв между доминирующим в настоящее время у абитуриентов эмпирическим мышлением (и порождающим его ношением к процессу усвоения знаний как к пассивному восприятию и заучиванию сообщаемых в готовом виде истин, решению задач "какие зададут") и требующимся для присвоения культуры, теоретических понятий теоретическим мышлением соответствующей активной, целенаправленной учебной и исследовательской

деятельностью. Поэтому, в частности ожидания преподавателей вуза, в отношении самостоятельности студентов часто не оправдываются, а их призывы или попытки организации такой деятельности не удаются. По-видимому, требуется специальная организация самоопределения студентов, и необходимая для этого концептуальная проработка содержания обучения и воспитания.

На математическом факультете КрасГУ проводится экспериментальная работа по освоению активных методов обучения и организации коллективной учебной самостоятельности студентов. Принципиальным является требование преподавателем самостоятельности субъектности действий студента, делегирование ответственности и власти, приоритет воспитания над обучением (в широком смысле).

В ходе организованной лабораторией психологии в июне 1986 года организационно-деятельностной игры "Обучение и следование", (руководитель и методолог - Хасан В.И.) командой математического факультета, была выдвинута общая программа учебного и профессионального самоопределения и формирования учебной деятельности студентов-математиков в виде серий учебных и психологических игр.

Цели и задачи педагогической игры "Запуск", которая первой из этой серии предназначалась к реализации в одной из групп первого курса, обнаружение лакун в собственных знаниях, умениях, способах работы, проблематизация учения, создание необходимого** анализировать и планировать свою деятельность, заложить основы студенческо-преподавательского клуба группы, требование и предоставление возможностей проявления инициатив. Задание образцов деятельности.

Игра (в сентябре 1986 года) открывала введение группы в Эксперимент. В ней участвовали педагоги-экспериментаторы (трое), психологи из группы психологической и методологической поддержке эксперимента (двое), студенты старших курсов (четверо)- участники ОДИ "Обучение и

исследование"; все они не только работали над спланированными темами, но и являлись носителями информации и норм отношений.

В установке сообщались цель экспериментальной работы преподавателей – технологии выращивания математического мышления, рабочий процесс - проектирование учебного процесса для группы, декларировались нормы взаимоотношений, участников. Для немедленной реализации норм и задания норм проектировочной работы «подгонки». Игры под участников чтобы не допустить значительного отсева

Установки начался особый этап – совместное проектирование игры (группы., программа, средство работы педагога, психолога со студентами этой группы) Студенты предложили группы "Общая культура" (связь с математикой не воспринималась), "Хочу и должен" (обеспечение их единства в деятельности), другие группы должны были строить представление о имущей профессиональной деятельности, попытаться проследить историю появления математических понятий, анализировать школьное обучение.

На игре проблематизация шла по направлениям: культура.

-назначение и функции, математике и математическое мышление, способы проработки учебных тем и другие.

Специально обсуждались возможные формы организации взаимобучения студентов коллективного изучения учебных от педагогов и психологов требовались особая (ввиду такого состава участников) работа по организации рефлексии к пониманию, содержательных конфликтов и экспликации этой работы; выявливании и развитие в крупниц содержания.

Потребовалась и специальная группа (добровольцев) для оформления результатов игры в проект обучения и нормы на технологию присвоения математической культуры (их обсуждение требует статьи). К этому проекту и нормам игра вызвала личное отношение, по-видимому, всех участников.

НВ Амьга

. НЕКОТОРЫЕ -ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОРАСКРЫТИЯ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА.

Самораскрытие - это сообщение другим значимой информации о себе.

В работах зарубежных авторов с процессом самораскрытия и кристаллизацию, интеграция содержания личности. Среди функций самораскрытия называют самовоспитание, самопознание, саморегуляцию, обнаружение различий моральных убеждений партнеров, разностных отношений. Самораскрытие является средством идентификации, интеграции и изменений, личности, способствующее удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении.

Период юности особенно важен для становления личности, его моральных и нравственного самосознания. Ряд проблем, особенно касающихся выбора, взаимоотношений людей, старшеклассники хотят обсуждение в процессе доверительного общения именно со взрослыми, а не с "сверстниками". Следовательно для старшеклассников возникает потребность в диалогическом общении. Такое общение предполагает фокусировку на предмете, имеющем личностную значимость для партнеров, предполагает самораскрытие.

Целью проведенного нами исследования были выявлены особенности характеристик самораскрытия в общении старшеклассников, были опрошены учителя средних школ 9-11 классов г. Москвы и студенты 1-2 курсов педвуза, всего

1369 человек.

Исследовалась самооценка, самооценка открытости и самооценка меры открытости в педагогическом общении учителя и учеников. У студентов педагогического факультета была выявлена желательная открытость учителя * и оптимальная близость. Кроме того, опрашиваемые в свободной форме свои суждения по поводу выставленных оценок. ниже излагаются основные результаты. .

I. У всех групп испытуемых, с повышением самооценки самооценка открытости в общении с людьми и удовлетворенность своей открытостью. Это свидетельствует о связи самоконтроля самораскрытия, характеризующего конкретную личность, излагаются результаты, связанные с педагогическим общением,

II Учителя оценивали свою открытость чаще, чем родители, среднюю или низкую,

Ученики менее удовлетворены существующей картиной бытия педвуза высказывают установку на более высокую обоюдную открытость учителя и учеников, хотя у них, по их мнению, должны быть несколько более открыты, чем

2/ Группу учителей с высокой открытостью в общении с учащимися составляют пед. с двумя типами самооценки - это учителя с высокой самооценкой и с высокой оценкой своей открытости в общении и, во-вторых, учителя с низкой самооценкой и низкой оценкой своей открытости в общении с учениками часть учителей с низкой самооценкой сохраняет свою замкнутость, а часть проявляет высокую открытость. Таким образом, учителя с низкой оценкой своей открытости в педагогическом общении образуют своим результатам две полярные группы. Которые, в свою очередь, компенсируют скачок открытости при сравнении общей открытости к установке на открытость в будущем профессиональном общении у студентов. Которой, в свою очередь, * оценкой своей открытости в общении. На основе качественного анализа таких фактов.

3/ Восприятие открытости партнера. Учителя воспринимают как более открытые я считают желательной их более высокую открытость. Ученики менее однородно зависят от класса/ оценивая и ют открытость учителей, но удовлетворены если те высоко открыты.

С точки зрения учеников, а также студентов, картина в высшей степени обоюдной открытости учителей и учеников. Увлекает картина с высокой открытостью учеников и собственной открытостью. Таким образом, установки учителя и учащегося не являются однонаправленными.

Отмечается интересный парадокс. Учителя, наоборот, воспринимают себя более открытыми по сравнению с собой, и в то же время тенденция видеть у себя менее высокий уровень самораскрытия, чем у учителей. Таким образом, партнер видится открытым, чем он сам о себе думает.

4/ Оценки близости в общении учителя и учащихся. Скорее всего, ниже, чем у педагогов. Желательной, по мнению " учителей, является средняя близость, а, по мнению учащихся и студентов, - высокая.

Уровень оцениваемой близости однозначно связан с открытостью или с открытостью одного из партнеров. Видимости, она также определяется другими, дополнительными факторами, например, заинтересованностью в другом, партнера или идентификацией с ним,

5/ Аргументация, которой опрашиваемые сопровождают оценки, количественно не обрабатывалась. Однако мнения дают информацию к размышлению. Наиболее доказательства в пользу открытости учеников следующие учитель может лучше понять школьника и выбрать правильный путь в таких условиях ему легче формировать у него, добиться контакта со школьником, преодолеть отчужденность. Открытость ученика представляет для него определенную опасность старшекласник становится незащищенным может вызвать насмешки, санкции педагогов и оказаться в конфликтных обстоятельствах в невыгодном положении; ему трудно защитить свой внутренний мир, сохранить свободу и независимость

Открытый учитель, по мнению опрашиваемых, например, заинтересовать, вызвать доверие, создать неформальную атмосферу и казенщины. Однако повышает риск до фамильярности, потерять авторитет, ореол таинственности, лишиться статуса идеала в глазах учеников.

Полученные результаты иллюстрируют лишь очень общие тенденции самораскрытия педагогическом общении и скорее выявляют проблемы чем решают их. Они дают ориентиры для дальнейшего более детального изучения важного феномена самораскрытия учителя и учащихся в процессе общения.

В.С.Полторак

ЭЛЕМЕНТЫ УПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ

Самоопределение - одно из фундаментальных свойств личности, называемых на поведении человека и формирующихся в процессе. Степень адекватности результатов процесса „определения реальным личностным характером человека на такой степени предопределяет эффективность и направленность любого вида деятельности, осуществляемой субъектом.

Самоопределение студентов педагогических институтов -будущих учителей рассматривать как одно из важнейших направлений их психолого- педагогической подготовки к будущей профессиональной деятельности. Процесс самоопределения и его результаты оказывают существенное влияние на формирование педагогической направленности личности будущего учителя, его психологической устойчивости, стиля принятия решений на основе результатов анализа педагогических ситуаций, уровне эмоциональной регуляции и др.

Несмотря на высокую значимость процесса самоопределений у учителей в ходе их профессиональной подготовки, до настоящего времени он протекает в значительной степени стихийно, и его результаты не являются контролируемыми параметрами системы управления учебно-воспитательным процессом педагогического института. Таков положение обусловлено многоаспектностью проблемы повышения эффективности процесса самоопределения студентов, его сложностью и малоизученность, недостаточность. уровне разработки теории управления психолого- педагогическими процессами и т.д.

Проблема повышения эффективности любого процесса, в том числе и процесса самоопределения будущих учителей, неразрывно связана с разработкой и реализацией действенной системы управления этим процессом, при отсутствии такой системы результаты процесса его эффективность не поддаются проектированию, а призывы и требования повысить эффективность процесса носят, как правило декларативный характер.

Мысль о необходимости совершенствования управления психолого- педагогическими процессами в самом действенном направлении повышения их эффективности высказывалась неоднократно. Проблема периодически привлекало повышенное внимание, которое, однако, с течением времени ввиду многочисленных причин неизменно затухало. Следствием сложившегося положения является то, что многие исследователи идут по пути разработки все новых и новых психологических и формирующие частно-методических приемов. Использование многих из приемов, возможно, и большинства из них дает положительные результаты. И все же оптимальное такого пути повышения эффективности психолого-педагогических процессов в целом сомнительна.

Предпринята попытка разработки систем управления психолого- педагогическими процессами применительно к учебно- воспитательному процессу педагогического института.

На основе положений общей теории управления ботаническими имеющихся материалов, раскрывающих операцию рассматриваемых процессов, разработана обобщенная модель системы управления психолого-педагогическим процессом; выяснены ее ограничения и условия реализации применительно к конкретным процессам; выработаны критерии эффективности достижения целей управления с учетом ограничений и условий реализации модели; произведен выбор и экспериментальная проверка наиболее эффективных управляющих воздействий.

Достаточно длительная и широкая апробация разработанных систем

управления некоторыми психолого-педагогическими процессами, в том числе формированием положительного психологического микроклимата академических групп и самоопределением студентов педагогических институтов, дала положительные результаты. Получены рекомендации к расширению внедрения результатов проведенного исследования.

Г.И.Александрова, Л.М.Карнозова

О ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

1. Самоопределение (СО) - один из ведущих процессов человеческого существования. В разных формах по различным поводам разной степенью остроты он осуществляется человеком на протяжении всей его сознательной жизни. Но, пожалуй, самым большим этот процесс является у выпускников школы, когда человек практически должен решить свою судьбу. Пока он учится в школе, ближайшие цели ему в принципе известны; конечно, все равно приходится самоопределяться в окружающем мире, принимать решения, порой непростые, но все это несопоставимо с масштабностью той задачи, которую решает выпускник во всех ее аспектах и которая связана с профессиональным СО - еще даже не в плане конкретной профессии и соответствующей специфичной работы на определенном месте, а в плане выбора некоторой профессиональной области, отвечающей интересам выпускника. "Взрослая жизнь" начинается прежде все с того, что место школы занимают ПТУ, техникум, вуз... Можно ли этот переход квалифицировать как профессиональный выбор или только как определение места опробования своих возможностей? Можно ли самоопределяться без освоения своего поля возможностей?

2. Но ситуация сегодня такова, что каждый выпускник оказывается перед необходимостью выбора профессии, однако мало кто в стенах школы способен представить себя в будущей профессии. Для того чтобы как-то начать анализировать эту ситуацию, введем для рассуждения дт-> предельных ('идеальных') типа выпускников.

Часть выпускников, пассивно предоставляя себя обществу, рассчитывает на то, что профессия найдет их сама. Немногие из них предпринимают некоторые шаги для более близкого ознакомления с профессиями, который лежат в области их интересов, "Делают попытки построения жизненных программ. Несмотря на противоположность этих позиций и в том, и в другом случае у молодых людей возникает целый ряд трудностей и даже личных трагедий. В первом случае бездумный, выбор нередко лишает человека возможности личностного существования в профессии. Неясности профессиональных целей - и как результат профессиональное безразличие. Осознание несоответствия собственных устремлений занимаемому месту заставляет человека либо пересамопределяться (или впервые самоопределяться) в профессии и ломать сложившиеся стереотипы жизнеустройства либо смириться с профессиональной несостоятельностью, находить компенсаторные пространства для самореализации.

Во втором случае сложности самоопределения (в профессии) связаны прежде всего с неориентированностью подростка в социальном пространстве, с трудностью отождествления собственных интересов и жизненных принципов с конкретными возможностями их реализации в тех или иных профессиональных областях.

Итак, по поводу первого случая можно сказать, что никакой специальной работы по СО подростком просто не предельывается. Во втором случае такая работа осуществляется, однако она не обеспечена ни внешними условиями, ни внутренней техникой осознания себя в окружающем мире.

3. В связи с массовостью этого явления трудности личного самоопределения молодежи больше нельзя рассматривать как проблемы отдельных людей, фактически речь идет о будущем нашего общества. Поэтому основной тезис состоит в том, что проблемы СО молодежи - это не проблема молодежи как таковой,

а социокультурная проблема общества в целом.

Какие возможности для СО предоставляет общество сегодня? На примере школы можно рассмотреть некоторые из них. Сегодня так называемый производительный труд в школе в подавляющем большинстве случаев сводится к выполнению монотонных элементарных операций. Анализ этого с точки зрения СО показывает, что выполнение однообразных операций в течение длительного времени может вызвать лишь негативное отношение к рабочим профессиям, представления о которых передаются ущербной и редуцированной форме.

Казалось бы, профориентация непосредственно предназначена для СО школьников. Но формы, в которых она осуществляется - лекции, экскурсии, пропаганда, - сводятся лишь к передаче информации о профессиях, которая, будучи внешней, чаще всего не вызывает личного отношения. Личное отношение рождается из возможности сопоставления собственных способностей, отрешений и ценностей с планом реализации.

Анализ учебного процесса (центрального для школьного периода жизни требует, конечно же, специального и отдельного рассмотрения. Но ЦР^И обсуждении темы СО мы можем учебный процесс интерпретировать (очень приблизительно) прежде всего как процесс, актуализирующий задатки школьников, складывающий эти задатки в некоторые способности и доводящий до их сознания, (то является базой СО, но его непосредственной детерминацией. Поэтов пространство, обеспечивающее личностные и деятельностные вклады, обеспечивающее возможность и ценность "проб и ошибок", рефлексирования остается фактически пустым.

4. Чем же неудовлетворительны названные пространства для целей СО? Прежде всего тем, что СО - процесс вторичный по отношению к деятельности, он имеет рефлексивную основу, а следовательно нужен материал для рефлексии. А рефлексировать не включенные в собственную деятельность внешние данности, которые передаются в знаниях, информации и пр., нельзя, для рефлексии и, соответственно, СО важен момент проживания, поэтому пространство СО - это пространство проживания разных деятельностей, или плацдарм опробования разных деятельностных и социально-отношенческих "Я". СО вовсе не обязательно однозначно связано с успешностью реализованных действий. Те операции, которые школьник хорошо выполняет на производстве, или успехи в каком-то учебном предмете вовсе не предопределяют его склонности и устремления. В СО важны не только задатки способности, но и прежде всего ценности.

Одни и те же реальные ситуативные условия жизни порождают извне СО человека в соответствии с разными ценностями. Рефлексивных Деятельностных "Я" и сопоставление их с ценностями и порождают то, что в конечном итоге можно назвать СО.

М.С.Тюрин

ПРОБЛЕМА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ

В условиях традиционных форм обучения в вузе одним из основных факторов взаимодействия в ролевых отношениях преподаватель-студент является, на наш взгляд, на фактор личностного самоопределения. В различного рода коммуникативных ситуациях, существующих в процессах обучения (лекция, семинар, практическое занятие), особую роль играют те правила, по

которым строятся такие коммуникативные ситуации. В основном, в процессах обучения, с точки зрения ролевых отношений преподаватель-студент, эти правила и задают специфику коммуникации. Зависимость между тем, как происходит личностное самоопределение к имеющимся правилам ведения коммуникацией успешностью ее протекания достаточно четко прослеживается во всех принятых формах ее проведения.

Под правилами и принятыми формами коммуникативных ситуаций мы подразумеваем: в лекции а. говорящий-слушающие; в семинаре – спрашивающий- отвечающие; в практическом занятии - руководитель-контролер- исполнитель. Эти правила нами определяются только с точки зрения ролевых отношений преподаватель-студент. Вся специфика протекания коммуникации явно видна. От того, как происходит личностное самоопределение (и со стороны студентов, и со стороны преподавателя), в первую очередь к этим правилам, зависит, будет ли проходить коммуникация без участия личностей, а значит, формально, либо в ней произойдет подлинное взаимодействие.

Поясним на примере ограниченность, формальность коммуникативной ситуации в ролевых отношениях преподаватель-студент. Рассмотрим проведение семинара. Правилom для ведения коммуникации выступает вопросно-ответное реагирование. Преподаватель, задавая вопрос, имеет критерий "правильности" ответа на него. Используя этот критерий, он ищет ответ. В качестве такого критерия часто выступает лекционный материал, либо пересказ куска информации из учебника. В том и другом случае - псевдо. коммуникация - перетекание информации без участия личностей, без взаимодействия. Ни опыт студента, ни опыт преподавателя в такой коммуникативной ситуации не задействован.

Таким образом, коммуникативные ситуации в обучении требуют деленной реорганизации. Эта реорганизация должна затрагивать и снятие определенных психологических барьеров в ведении коммуникации (зацикливание на правилах), так и умение достаточно свободно определяться в ней. Одним из компонентов самоопределения является "видение" особенностей коммуникации. Приемom организационного видения может выступать использование коммуникативных постулатов Г.Прайса.

Коммуникативные постулаты Г.Прайса делятся на четыре группы:

- 1) постулат информативности: высказывание должно быть достаточно информативным, оно не должно содержать лишней информации;
- 2) постулаты истинности ("Говори правду", "Не говори того, что ты считаешь ложным", "Не говори того, для чего у тебя нет оснований");
- 3) постулат релевантности, ("Будь релевантен", то есть "Говори то, что в данный момент имеет отношение к делу");
- 4) постулаты ясности выражения ("Избегай неясных выражений", "Избегай неоднозначности", "Будь краток", "Будь упорядочен");

Итак, наш основной тезис таков - коммуникативные ситуации в ролевых отношениях преподаватель-студент требуют реорганизации, что предполагает - ориентацию в "правилах" ведения коммуникации; - навыки "видения" особенностей коммуникации; - личностное самоопределение в коммуникативных ситуациях обучения.

Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985 И.И.Ильясов.
Структура процесса учения. М., 1986 Е.В.Падучева. Тема языковой коммуникации в сказках Л.Кэрролла. - в кн.: Л.Кэрролл. Алиса в стране чудес.

Л.И. Дементий, В.Г. Щепоткин

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.

Важнейшим фактором профессионального становления личности является развитие профессионального самосознания, т.е. осознание себя как субъекта определенной профессиональной

деятельности. Осознание сод ответственных качеств неразрывно связано с определённым отношением к ни и их самооценкой,

В процессе профессионального обучения развиваются представления
О будущей профессии* формируется её операциональная основа, что, в а свою очередь, обуславливает качественные изменения в самосознании человека. Изменяются не только знания о профессии, но и знания о ст.,е в данной профессии, эмоционально- оценочное отношение к себе. Таким образом, динамика самооценки в процессе целенаправленной подготовки к будущей профессии, может служить, по нашему мнению, одним из кризисов сформированности образа "Я профессионала, как необходимого компонента профессионального становлений: личности.

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы проследить динамику формирования самооценки на разных стадиях профессионального обучения.

В работе приняли участие слушатели второго и четвёртого курсов следственной специализации Ташкентской высшей школы МВД С (всего 98 человек). Выбор курсов, был продиктован следующими соображениями. Слушатели второго года обучения уже имеют определённое представление - будущей профессий, основанное, как правило, на знакомстве теоретическими разделами профилирующих дисциплин. Поэтому их самооценка,- по вероятности, должна опираться на общие сведения будущей специальности. И самосознание, в этом случае, будет отражать не. столько собственный опыт профессиональной деятельности, сколько опыт обобщённый, возникающий, в результате общения по проблемам, связанным с будущей профессией.

На третьем и четвертом курсах слушатели знакомятся с профессией в где стажировки в базовых органах внутренних дел, ознакомительной и Производственной практики, т.е. активно включаясь в реальные условия профессиональной деятельности. Поэтому можно предполагать, что к концу , 4 курса у слушателей произойдут качественные изменения их профессионального самосознания и, в частности, само оценки,

Для определения самооценки, были взяты качества личности, входящие в профессиограмму следователя, разработанную проф. в.Л. Басила (всего 20 качеств).

Результат работы показали, что адекватную самооценку имеют 1% слушателей второго года обучения, 35% - неадекватно завышенную, а 24% - неадекватно заниженную, У слушателей выпускного курса . соответственно -- 70#, 17% а 13#.

Необходимо отметить также некоторые особенности поведения испытуемых во время исследования. Слушатели второго курса достаточно легко и быстро, без каких-либо сомнений выполняли задание, не задавая вопросов по ходу исследования. Напротив, четверокурсники долго анализировали качества, предложенные для, оценки, высказывал! критические замечания, говорили об испытываемых трудностях в использования отдельных качеств для оценки самого себя, а некоторые даже отказывались выполнять задание, ссылаясь на недостаточную компетентность в профессиональной самооценке. По нашему мнения, эти данные могут служить одним из показателей большей требовательности, критичное™ к собственным качествам и Возможностям у слушателей 4-го курса, которые оцениваю себя, исходя из более чётких, конкретных представлений о профессионале, выработанных в процессе производственной практики.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Одним из основных условий формирования адекватной Самооценки в профессиональной деятельности является

включённость слушателей в реальные условия этой деятельности. Только тогда происходит активное осознание собственных возможностей и личностных качеств, необходимых для будущей профессии.

2. Несмотря на то, что третий и четвёртый курсы обучения насыщены производственной практикой, у 30% слушателей самооценка далека от адекватной. Следовательно, необходимо активное включение их в профессиональную деятельность уже на 1-2 годах обучения. Это подтверждает мысль Т.В. Кудрявцева о том, что "профессионализм в высшей ююкле выступает на этапе Завершения обучения, тогда как им должна быть пронизана вся подготовка будущего специалиста - от первого до последнего курса"

3. некоторым важнейшим условием развития профессионального самопознания является формирование у од, отелей способности к самоанализу. Вопросы самопознания остаются, еще вне поля зрения вузовского обучения а воспитания, а, между тем, &то может создать дополнительные условия для успешного овладения профессией.

М.А.Коган

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ АКТЕРОВ ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА

Процесс обучения актерскому мастерству в вузе начинается сценических этюдов, в которых студенты действуют в "ирин предлагаемых обстоятельствах", и заканчивается выступлением в спектакле, в котором студенте выступают от имени персонажа. Все усилия направлены на выработку методик, приемов, приемов, при помощи которых студент мог бы проделать путь к роли, т.е. перевоплотиться.

Переход этот от Я-актер к Я-роль не есть полная замена одного другим, "Перевоплощение не в том, чтобы уйти от себя, а в том, что в действиях роли вы окружаете себя предлагаемыми обстоятельствами роли. И с ними сживаетесь, что уже не знаете где я, а где роль?". Вот это настоящее, вот это есть перевоплощение. Принцип перевоплощения можно сформулировать так: нужно стать другим, оставаясь самим собой

Единство актера и роли - это не арифметическая сумма двух слагаемых, а новое сложное образование, в котором сплелись личность актера и образ, созданный драматургом. "Элементы образа и изображаемого им действующего лица частично или полностью сливаются друг с другом, постепенно перерождаются друг в друга и в своем новом качестве перестают быть просто линиями артиста его роли, а превращаются в линии стремления артиста к роли", (2).

Традиции русского театрального искусства связаны с сценическим театром. Объектом внимания сцены всегда была личность человека. Поэтому перевоплощение артиста, причем перевоплощение и духовное, и внешнее - главная задача выходящего на сцену. Влияет ли процесс перевоплощения на личность актера? Исследования показали, что "сценическое" перевоплощение является перестройкой мотивов, установок, отношений, эмоций, состояний актера, и эти изменения происходят по ходу сценического действия, отличного от привычных жизненных действий актера. Актер охвачен новым состоянием, в котором временно смещены все психические процессы. На фоне этого "сценического" со возникает как бы модель новой личности, все происходящее могут говорить о ее несхожести с личностью самого актера. (3) Значит с каждой новой работой происходит "размывание" композиции личности. Причем, чем лучше работа, тем сильнее "размывание".

Перед педагогами актерского мастерства стоит задача найти наиболее эффективные способы рекомпозиции личности и познакомить студентов с этими способами. Одним из таких способов "возвращения" себе может быть самоопределение.

Под самоопределением будем понимать "сознательный активный выбор позиции в проблемной ситуации", (4) Что значит "занять позицию"? Это значит соотнести "поле-Я" с "полем-деятельности". Если в этом соотношении акцент сделать на "поле-Я", то мы выйдем личностную позицию, и самоопределение будет личностным. Если же доминантой становится "поле-деятельности", самоопределение будет профессиональным.

Самоопределение артиста имеет свою специфическую **сложность**. она с тем, что предметом творчества артиста является **искусство** физический аппарат. Поэтому личностное и **профессиональное** самоопределение у артиста сливаются воедино.

Возвращение к собственным основаниям нужно начинать с четко **внятного** определения своей жизненной позиции. Позиция - это сумма ценностей, целей и средств. Жизненная позиция для актера есть профессиональная позиция. И тут следует понимать **всю** ответственность, которая возложена на артиста. Ведь артист **носитель** театра. А театр является **альфой и омегой** учителем. Значит, артист реализует **своей** деятельностью **образ** педагога у, т.е. - может оказать огромное влияние **на своих** современников.

Определение своей позиции как человека и как **художника** актера с теми идеалами, в которые он **верит** **идеалами** которые он перед собой ставит, с теми **средствами** которыми как профессионал владеет.

Необходимым условием для самоопределения **является** ситуация, в которой оказался актер. В нашем случае **ситуация** личности, связанная с перевоплощением. Если **эту** ситуацию рассматривать не как проблемную, то ни о каком самоопределении не может быть и речи.

Многие актеры - не воспринимают изменения в **структуре** своей связанные с перевоплощением, как **декомпозиция** **процесса** по той причине, что они актеры-исполнители, а **не актеры**, и проблема собственной личности их вообще не интересует. Они рассматривают только как инструмент для режиссера.

Самоопределяясь как профессионал, актер **определяет** **своей** профессии как к деятельности и как к **деятельности**. **Деятельность** беспрестанно требует от актера ответа **ради** он пришел на сцену, имеет ли он право **как** личность "поведовать о этой кафедре", в достаточной ли **мере** он владеет про

Особое внимание актер должен уделять **коллективному** самоопределению необходимо в силу специфики **театра** **искусства**. Атмосфера в театре, которая складывается **жизни** между артистами, между режиссером и артистами, между **работниками** вспомогательных цехов, влияет на **качество** **результата**. В процессе коллективистского самоопределения все связи актера с коллективом должны быть определены. Соотнеся свои ценности и цели с ценностями и целями коллектива, а **выбирает** способ существования и поведения в **данной** **ситуации** и репетиции, спектакля, клубного **обобщения** **своей**?, позиции в коллективе, произведенное **технически** способом, помогает снять многие "коммунальные" конфликты. Пройдя через личностное, профессиональное и **коллективное** самоопределение актер приводит себя в **потенциально** **работоспособное** состояние приступить к новой роли.

Навыки подобного рода **исследовательности** актер **должен** **иметь**. И здесь потребуются помощь **педагога** **мастерства**. По мере необходимости педагог должен **создавать** **такую** **конфликтную** **ситуацию** **которой** у студента **является** **необходимость** **заняться** **самоопределением**.

Первой подобной ситуацией может стать организационно-деятельностная игра, проведенная с абитуриентами, **выдерживающими** **испытания**. В конце второго семестра, когда студенты **осваивают** сценического действия и у них появятся первые **реальные** **знания** о своей профессии, педагог должен организовать ситуацию, выводящую студентов на личностное и профессиональное **самоопределение** организации; подобной ситуации может быть **проблемный** открытое зрительское обсуждение экзамена по актерскому **мастерству**.

Когда студенты впервые столкнутся с **драматургией** **танцевальной** **проблемой** перевоплощения, педагог должен фиксировать индивидуальные особенности постижения роли каждым студентом. В дальнейшем этот материал будет использован для создания **ряда** **ситуаций** на репетициях и на показах, цель которых **выявление** **индивидуальности** студентов на процессах **декомпозиции** **личности** **актера** **и** **роли**.

Завершают процесс обучения дипломные спектакли **как** **приводят** на будущее выпускников. А если бы распределение на работу проводилось на основании **результатов**, показанных **в этих** спектаклях, то создающаяся ситуация конкуренции преподаватель, выпускающий курс, мог бы использовать как **проблему** требующую личностного и профессионального **самоопределения**.

Можно назвать два условия, необходимых для самоопределения

1. Проблемная (конфликтная) ситуация,
2. Мыследеятельностный процесс.

Задача преподавателя актерского **мастерства** **эту** **проблему** **создавать**

Подводя итог всему сказанному, хочу заметить, что не существует панацеи от всех бед, но при условии того, что в результате творческого процесса актер в каждой роли сможет избежать повторений и получить реальную возможность развиваться как личность и как профессионал.

Список литературы

1. Станиславский К.С. Статьи, речи, беседа, письма. С.681.
2. Станиславский К.С. Работа актера над собой. 4.2» Х95Г. С.(513.
3. Гройсман А.Л. Психогигиена творческого труда актера. М., 1973. (3.56.
4. Краткий психологический словарь. М., 1985.