



# ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Под редакцией  
**Е. Л. Бережковской**

**монография**

Причины, поведенческие проявления и следствия

Пути и методы коррекционной работы

Меры для профилактики трудностей  
в учебном процессе



**Коллектив авторов**  
**Психология раннего**  
**студенческого**  
**возраста. Монография**

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=21567933](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=21567933)*

*ООО "Проспект"; 2015*

*ISBN 9785392180776*

**Аннотация**

В монографии рассматривается возрастной период от 17 до 19 лет, примерно соответствующий времени обучения юношей и девушек на младших курсах высших профессиональных учебных заведений. Представлены результаты исследования, выполненного на объемных выборках студентов. Полученные данные позволяют говорить о рассматриваемом возрасте как об особом, имеющем свои характеристики, отличающиеся от характеристик как подростков, так и людей, принадлежащих к периоду ранней зрелости.

# Содержание

Информация о книге	5
Введение	7
Глава 1. Качество высшего образования – проблема психологическая	24
Глава 2. Современный первокурсник: типичные трудности	49
Конец ознакомительного фрагмента.	79

**ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО  
СТУДЕНЧЕСКОГО  
ВОЗРАСТА**  
*Монография*

**Под редакцией  
Е.Л. Бережковской**



[ebooks@prospekt.org](mailto:ebooks@prospekt.org)

# Информация о книге

УДК 378.015.3(075.8)

ББК 74.58я73+88.4я73

П86

*Под редакцией* **Бережковской Е. Л.**

**Кудрявцев В. Т., Бережковская Е. Л., Кравцов О. Г.,  
Меркулова О. П., Новикова Т. С., Перелыгина И. А.,  
Прихожан А. М.**

В монографии рассматривается возрастной период от 17 до 19 лет, примерно соответствующий времени обучения юношей и девушек на младших курсах высших профессиональных учебных заведений.

Представлены результаты исследования, выполненного на объемных выборках студентов. Полученные данные позволяют говорить о рассматриваемом возрасте как об особом, имеющем свои характеристики, отличающиеся от характеристик как подростков, так и людей, принадлежащих к периоду ранней зрелости.

УДК 378.015.3(075.8)

ББК 74.58я73+88.4я73

© Коллектив авторов, 2014

© ООО «Проспект», 2014

*Работа выполнена при поддержке РГНФ*

# Введение

В отечественной психологии развития принято выделять два вида возрастных периодов: стабильные и критические. Такое подразделение имеет в своей основе идущий от Л. С. Выготского диалектический подход к пониманию движущих сил и механизмов онтогенеза. В стабильные периоды изменения накапливаются сравнительно медленно, постепенно приходя в противоречие с наличной социальной ситуацией развития. В кризисах же наблюдается своеобразный «разрыв», «перелом», существенное изменение, в результате которого новый уровень, достигнутый личностью, приходит в соответствие с социальной ситуацией развития.

Критические периоды развития нередко приходятся на переломные моменты в жизни человека, в особенности ребенка. Собственно говоря, социальные институты во многом ориентированы именно на периодизацию личностного развития с ее кризисными переходами. Несмотря на то что автор культурно-исторического подхода Л. С. Выготский рассматривал периодизации, заданные системами образования, здравоохранения, социальной защиты и т. п., как внешние по отношению к собственно психическому развитию (Выготский, 1984), они косвенным образом ориентированы на его ход и особенности.

В самом деле, трудно представить себе ребенка так назы-

ваемого ясельного (в строгой психологической терминологии раннего, т. е. до кризиса трех лет) возраста в старшей группе детского сада, с ее организацией жизни, рассчитанной на значительно более самостоятельных дошкольников. И в свою очередь умненький и бойко читающий шестилетний дошкольник, попавший стараниями родителей в первый класс, нередко оказывается в психологически трудной ситуации, так что вскоре перестает блистать способностями. В результате кризис семи лет у него нередко не наступает не только сразу после поступления в школу, но и значительно позже, когда ему, казалось бы, уже приходит «законное» возрастное время.

Аналогичным образом случаи поступления в вузы подростков пятнадцати, а то и четырнадцати лет, досрочно получивших свой школьный аттестат, нередко не приносят столь трепетно ожидаемых старшими результатов: ребенок оказывается не в состоянии принять на себя ответственность за собственное обучение, предполагаемую ролью и статусом студента. Ему не хватает внешней формы, принуждающей к регулярному приложению усилий, а также самоорганизации, чтобы эти усилия стали эффективными.

Интересно, что случаи раннего поступления в гуманитарные вузы почти всегда заканчиваются неудачно – юный студент или студентка оказывается не в состоянии сдать уже первую или вторую сессию и отчисляется по академической неуспеваемости. А вот в наиболее «сложных» естествен-



но-научных вузах, с их особо строгим внешним контролем учебной работы, вплоть до централизованной организации выполнения домашних заданий и регулярной работы по проведению досуговых мероприятий, вписывающихся в жесткий учебный график, такие «вундеркинды» удерживаются и даже постепенно адаптируются к студенческой жизни. Правда, из них в итоге получаются своеобразные «кабинетные» ученые, как правило, не слишком хорошо социально адаптированные. Такие люди иногда излишне замкнуты или, напротив, конфликтны и во многих случаях имеют многочисленные трудности в общении с коллегами и даже просто в быту.

Иными словами, новообразования кризиса развития, происходящего в том или другом возрасте, создают условия для встраивания ребенка, подростка или взрослого в новую для него систему отношений, для принятия им новых жизненных целей, для достижения им нового уровня саморегуляции деятельности и поведения. Не пережившему кризис субъекту, как бы хорошо он ни был подготовлен к новому для него социальному институту в смысле конкретных знаний и умений, сложно полноценно в него встроиться. Такой субъект, как правило, движим мотивами, характерными для предыдущего возрастного периода, и это чаще всего не дает нужного результата.

Это далеко не всегда сразу заметно, особенно в сфере образования: ведь старательный, стремящийся добросовест-

но выполнять все задания студент (психологически более близкий к подростковому или даже к младшему школьному возрасту, чем к юношескому) обычно выглядит более, чем благополучным. Но, к сожалению, это благополучие длится только до тех пор, пока не начнутся относительно самостоятельные виды работы, где роль педагога не предполагает пошагового руководства и контроля. Ситуация, когда аккуратный и добросовестный студент, казавшийся одним из самых сильных на первом курсе, неожиданно для преподавателей и, главное, для самого себя с годами теряет не только лидирующие позиции, но и уверенность в себе и попросту успешность, достаточно типична.

Наступление кризисов детерминировано целым комплексом факторов. Первое место среди них занимает полнота и степень разворачивания психического и личностного развития на протяжении предшествующего стабильного периода, то есть формирование возрастных новообразований в процессе овладения ведущим и другими возрастными видами деятельности. Но немалое значение в детских, подростковых и даже юношеских возрастах имеет и психофизиологическая сторона дела, так как скорость и сроки созревания различных структур центральной нервной системы обусловлены в том числе и генетически.

Конечно, при явно выраженных явлениях отставания в развитии многое может дать коррекционная работа, но это касается по преимуществу случаев, когда диагностированы

определенные отклонения, а мы сейчас говорим о вариациях нормы, которые тоже очень значительны. Например, одни дети начинают говорить, чисто и ясно артикулируя, практически с первых слов, а речь других становится более или менее разборчивой лишь к пяти-пяти с половиной годам. Порой это случается и без всякого вмешательства логопеда, как бы «само по себе», как естественный результат возрастного развития. Точно так же и наступление очередного нормативного кризиса развития может как опережать возраст, давший ему название, так и, что случается чаще, запаздывать по отношению к этому возрасту.

Индивидуальные вариации точного возраста наступления того или иного кризиса развития имеют место на любой стадии развития личности человека, но они особенно важны в те моменты, когда кризис совпадает или предшествует существенному изменению в социальной ситуации развития, как, например, при поступлении в детский сад, школу или вуз.

Так, для успешной адаптации ребенка к детскому саду крайне желательно, чтобы он к моменту поступления туда уже вышел из раннего возраста, то есть пережил кризис трех лет и стал относительно более самостоятельным, смог отделиться от взрослого. Для полноценного включения в школьную учебу первокласснику необходимо такое важное новообразование семилетнего кризиса, как рефлексия на способ действия, позволяющая работать на уровне освоения обобщенных способов. Наконец, для эффективного начала выс-

шего профессионального образования требуется уровень самосознания, характерный для юношеского возраста, а не такой, как у подростков или тем более у младших школьников, которые нуждаются в постоянной организующей и направляющей помощи педагогов.

Здесь скрещиваются две тенденции. Первая из них состоит в том, что уже на протяжении многих десятилетий наблюдается закономерное удлинение детства, подростничества и юности, связанное с усложнением и прогрессирующей дифференциацией различных видов труда и технологий, требующей все более длительного периода профессиональной подготовки подрастающего поколения, вступающего во взрослую жизнь.

Еще сорок лет назад многие молодые люди в нашей стране приступали к самостоятельному труду, имея за плечами лишь общее среднее образование, а некоторые – и незаконченное среднее. Среднее же техническое образование представлялось более чем достаточным для получения хорошей, завидной профессии. А в 20–30-е годы XX века даже школьная семилетка представлялась весьма высоким образовательным уровнем. В сочетании с какими-либо краткосрочными курсами она часто служила основой для подготовки квалифицированных работников, чьи служебные обязанности требовали особой грамотности и ответственности. Так оно и было по сравнению с более низким образовательным уровнем большинства других членов общества. Сегодня же

картина совсем другая.

В наши дни практически все выпускники средней школы поступают в учебные заведения следующего уровня, средние или высшие профессиональные. При этом нередко среднее профессиональное образование рассматривается лишь как ступень, за которой последует еще и высшее образование. И выпускники вузов тоже во многих случаях задумываются о продолжении учебы в аспирантуре, магистратуре или еще чаще об еще одном высшем образовании по смежной или даже совсем иной специальности.

Если в середине XX века человек с двумя высшими образованиями был, скорее, исключением из общего правила, то сегодня два, а то и три вузовских диплома у одного и того же человека не являются редкостью. Во многих университетах и институтах набор на программы второго высшего образования превышает по численности набор на первое, несмотря на то что бюджетных мест на второе высшее в отличие от первого, как правило, нет.

В крупных городах это положение дополняется еще и тенденцией к более позднему по сравнению с предшествующими десятилетиями заключению браков и рождению первенцев. Молодые люди, в том числе и уже получившие профессиональное образование и самостоятельно работающие, предпочитают официально не оформлять свои отношения с потенциальными женами или мужьями. Они годами пребывают в необязательной, «свободной» связи, которая может

прерваться в любой момент и без особых последствий.

В совокупности эти явления дают картину бесконечно длящегося «моратория», когда молодые мужчины и женщины ведут образ жизни, сочетающий в себе все права и преимущества статуса взрослого человека с отсутствием присущей ему ответственности и обязательности, которое характерно, скорее, для подросткового или раннего юношеского возраста.

Нередко случается так, что социальная ситуация развития, казалось бы, изменяется, но молодой человек не встраивается в новую систему отношений или встраивается в нее частично, избирательно. Например, молодая женщина выходит замуж и рождает ребенка, но продолжает учиться, получая второе или третье высшее образование и оставаясь в профессиональном плане в статусе студентки, еще только готовящейся к самостоятельной работе. Она, как правило, работает, но эта работа занимает подчиненное положение, называясь подработкой. Главным делом при этом все-таки остается учеба, получение образования.

Другой пример, с молодым человеком, успешно продвигающимся в профессиональном плане. Высокий общекультурный и образовательный уровень, хорошая самоорганизация и наличие нужных навыков позволяют ему быть успешным без сверхусилий, легко и органично. Работа оставляет ему свободное время, и этот уже не юноша, а в полном смысле профессионал 30–35 лет, а то старше продолжает вести

«студенческий», несколько рассеянный образ жизни, с регулярными дружескими вечеринками, частыми поездками на кратковременный отдых и другими развлечениями. Этому соответствуют не слишком серьезные принципиально временные отношения с женщинами без намерения создать в обозримом будущем полноценную семью. Уже не слишком юный человек длит «мораторий», сохраняя тем самым свою юность, причем не столько «в сердце», сколько во всем образе жизни, за исключением профессиональных дел, которые он ведет ответственно и добросовестно, «по-взрослому».

Другая противоположная тенденция, существующая сегодня, состоит в бытующем представлении о важности для каждого ребенка и подростка таинственной опции «найти себя», то есть узнать о каких-то своих особых, специальных способностях, которые якобы должны непременно в будущем гарантировать профессиональный успех. Среди родителей и некоторых педагогов популярно стремление к все более раннему и при этом интенсивному, форсированному развитию детей, к их углубленному и специальному обучению. Многие взрослые полагают безусловным благом отбор ребенка, как перспективного, в серьезную спортивную секцию, музыкальный или хореографический класс или какое-либо другое детское специальное учебное заведение профессионального уровня.

Эти представления о специальных способностях не очень логично сочетаются со стремлением как можно раньше обу-

чить свое дитя всему, чему только возможно, с преимущественным акцентом на так называемые школьно-значимые знания и умения. Малышей учат иностранным языкам, музыке, рисованию, философии, риторике, мифологии и т. д., и т. п. На первом месте в этом списке стоят, конечно же, начала грамоты и элементарная математика. Создается впечатление, что некоторые родители мечтают, чтобы их ребенок научился читать, писать и считать как бы дважды, один раз, будучи еще дошкольником, а второй – уже в школе, пожиная заслуженные лавры своей блестящей к ней подготовленности.

Эта противоречивая тенденция зачастую приводит к тому, что уже в дошкольном возрасте ребенок решает для себя и заявляет окружающим, что он не любит рисовать, слушать чтение книжек и рассказы взрослого, разговаривать о явлениях природы и жизни людей, мастерить поделки из бумаги, учить стихи и уж конечно «заниматься буквами и циферками». Иными словами, дошкольник стараниями взрослых превращается из любознательного и открытого миру человечка в ушедшего в глухую оборону, стремящегося избежать лишних усилий «маленького старичка», которому мало что на свете интересно.

Конечно, проблемы дошкольного возраста и даже начальной школы (а они, как правило, наличествуют у «заученных» с раннего детства детей) со временем частично преодолеваются, а частично переходят в новое качество. В некото-



рых случаях они могут разрешаться в школе за счет общения с учителями и сверстниками, когда родители немножко привыкнут к тому, что ребенок стал учеником, и перестанут настолько плотно заниматься его развитием. Но в «сухом остатке» у такого ребенка почти неизбежно остается довольно существенное и неприятное качество. Это привычка к пассивности, к уклонению от всего, что предлагают старшие. Многие из идей и предложений этих старших на деле могли бы стать для ребенка интересными и привлекательными, но не стали, и уже вряд ли станут. Это связано с тем, что все, идущее от взрослых, в принципе воспринимается ими, как что-то скучное и не приносящее радости.

В результате у школьника формируется пассивная, страдательная позиция, заставляющая его сосредоточивать все свои усилия на том, чтобы отделаться от долгов и обязанностей с минимальной затратой усилий, да еще выгадывая себе при этом время и место для расслабления и отдыха, а также нехитрых и бесполезных, с точки зрения старших, удовольствий. Разумеется, при этом развитие психики и личности в стабильных периодах искажается, а наступление нормативных кризисов либо откладывается, либо они протекают неблагоприятным образом, и их новообразования не становятся полноценными и позитивными.

Сочетание двух указанных тенденций – с одной стороны, стремления молодых людей к удержанию «моратория» и с другой – требований общества в плане все более раннего са-

моопределения, в том числе и профессионального, – создаст своеобразную и не слишком благоприятную для развития личности молодых людей ситуацию.

У большинства абитуриентов окончание школы и поступление в вуз выпадает на возраст около семнадцати лет, связанный с одним из нормативных кризисов развития. Это кризис перехода от детства в широком смысле этого слова к молодости, то есть первому, самому раннему периоду взрослости. В кризисе семнадцати лет человек осознает, что его будущее принадлежит ему, что он сам может что-то решать, выбирать, строить свою жизнь целенаправленно. Не всегда у семнадцатилетних получается понять, чего именно они хотят достичь в этой своей жизни, как они хотели бы ее прожить, но то, что эта жизнь им предстоит, и лично от них зависит, какой она будет, большинству все-таки делается очевидным.

Конечно, такое понимание данного перехода достаточно условно, поскольку сегодня, особенно в крупных городах, дети семнадцати и даже восемнадцати лет, несмотря на смену статуса от школьного к студенческому, в большинстве случаев фактически еще не являются взрослыми. Однако самосознанию вчерашних школьников это представляется именно таким образом. Их до поры до времени не смущает эмоциональная, правовая и экономическая зависимость от родителей и других старших родственников.

Поэтому нельзя сказать, что все семнадцатилетние тут же

начинают сознательно и активно строить свой жизненный путь. Во-первых, часть из них просто еще не вступила в кризис, оставаясь по своим психологическим особенностям детьми подросткового возраста, причем хорошо, если старшего. Во-вторых, другая часть ребят, как раз переживающая кризис, в большинстве случаев, увидев впереди новые горизонты, принимает их к сведению как принципиальную возможность, которая найдет свое осуществление когда-то в будущем, пока неизвестно, насколько отдаленном.

И, наконец, у значительной части семнадцатилетних осознание собственной субъектности в отношении жизненного пути выливается в очередной виток борьбы за самостоятельность с родителями. Эта борьба, как правило, несет в себе зерно противоречия: взрослеющий ребенок совсем не возражает, что его содержат старшие, но жаждет самостоятельности в выборе способов проведения времени, внешнего вида, друзей и в целом стремится к раздвижению границ дозволенного. Все это, конечно, очень напоминает подростковый возраст, но кризис семнадцати лет в его начальной фазе добавляет юноше чувства уверенности в своих правах.

Семнадцатилетний не думает, что всю жизнь будет ежедневно «тусоваться» с приятелями, пренебрегая более полезными делами и занятиями. Но он безотчетно отодвигает момент, когда надо будет «взяться за ум», куда-то в не очень определенное будущее. К тому же молодой человек наивно полагает, что в этом будущем его сибаритские привычки и

бездумная трата времени будут каким-то неведомым образом сочетаться с важными и привлекательными для него достижениями.

Вероятно, в настоящее время возраст, «вклинившийся» между ранней юностью (15–17 лет, старшеклассники или студенты первых-вторых курсов средних профессиональных учебных заведений), с одной стороны, и молодостью – с другой (20–25 лет, старшекурсники и недавние выпускники вузов), заслуживает отдельного рассмотрения, а его особенности – пристального анализа. Ведь, как правило, он как бы «выпадает» из поля внимания исследователей, одни из которых занимаются психологией подростков, в том числе старшеклассников, а другие – зрелыми возрастами, в том числе молодостью.

В первой трети XX века Л. С. Выготский, а позднее в его середине Д. Б. Эльконин уже говорили о взрослости, где действуют иные, чем в детстве, закономерности развития. Сегодня же трудно согласиться с тем, что выпускник средней школы, особенно поступающий на дневное отделение вуза и продолжающий жить в родительской семье, уже становится взрослым.

Несмотря на достижение гражданского совершеннолетия, абсолютное большинство студентов младших курсов ни в коей мере не соответствуют ни социальным, ни зачастую психологическим критериям взрослости. Их идентичность чаще всего все еще находится в периоде становления. Иерар-

хия мотивационной сферы у взрослеющих молодых людей неустойчива и иногда еще не сформирована, а от этого и поведение их зачастую бывает неровным и довольно инфантильным.

Как правило, молодые люди и девушки еще не обеспечивают себя материально, а об их быте заботятся, как и раньше, старшие члены семьи. Многие ребята не самостоятельны в принятии большей части решений, от выбора вуза до проведения каникул. Студент-первокурсник нередко не может не только поехать куда-то по своему выбору и без старших, но и остаться дома, если семья запланировала для него другое. Родители, как и раньше, предъявляют «большим» детям определенные требования в плане режима дня, пытаются контролировать их общение и развлечения, а также успешность и регулярность учебных занятий.

Конечно, не во всех семьях контроль обязательно бывает очень плотным. Но по большей части там, где он, с точки зрения молодых людей и их родителей, не требуется, можно говорить лишь о более полном принятии сыном или дочкой родительских установок, об устойчивом их соблюдении. При этом родители могут доверять выросшему ребенку, быть уверенными в его или ее разумности и твердости в плане соблюдения привычных и взаимно разделяемых норм. Это существенно отличается от взаимоотношений взрослых людей, уважающих мнение и позицию друг друга и при этом допускающих их несовпадение.

Несамостоятельность, то есть детский статус вчерашних школьников, легко увидеть через позицию их родителей. Они, как и раньше, воспринимают проблемы сыновей и дочерей, как свои собственные, причем видят их и там, где сами дети проблем не находят. А у детей в свою очередь, как правило, сохраняются «проблемы с родителями», т. е. необходимость соответствовать их ожиданиям и прямым требованиям, боязнь вызвать порицание, а также необходимость скрывать некоторые аспекты своей жизни из опасения, что они не понравятся матери или отцу.

Все это – признаки не взрослой, а детской личностной позиции. Однако, как мы уже упоминали, формально возраст и статус студентов, даже первокурсников, является, скорее, взрослым, чем детским.

Все это в совокупности побуждает нас говорить о периоде 17–19 лет, во всяком случае в отношении студентов дневных отделений вузов, как об особом возрасте со своими характеристиками, отличающимися как от эпохи подростничества, так и от начального этапа зрелости.

Подчеркнем еще раз, что речь идет только о студентах дневных отделений. Социальная ситуация их развития существенно отличается от ровесников, которые сразу после окончания школы начали работать и в большинстве поступили на вечерние отделения вузов или техникумов. Эти юноши и девушки, хотя бы они этого или нет, вступают в систему «взрослых» отношений, когда от них требуется отвечать за

свою работу, а не только за учебу. Вполне возможно, что в этих случаях развитие личности идет каким-то иным образом, чем у студентов дневных отделений.

Личностные особенности семнадцати-девятнадцатилетних первокурсников различным образом сочетаются с их адаптацией к студенческому образу жизни и, что еще важнее, с эффективностью их учебы. Изучению типологических вариантов этих особенностей, в частности у студентов, живущих в различных социокультурных условиях, посвящены психологические исследования, рассказ о которых содержится в данной книге.

# **Глава 1. Качество высшего образования – проблема психологическая**

Цель обеспечения высокого качества образования на всех его уровнях, в том числе и вузовском, в последнее время заявляется едва ли ни в каждом программном документе. Однако в психологических исследованиях данная проблематика разработана явно недостаточно. О качестве образования много говорят и пишут педагоги и управленцы, а психологи пока не осмыслили этот насущный вопрос, как «свой», психологический. Мы попытались проблематизировать задачу обеспечения высокого качества образования с позиций культурно-исторической психологии и наметить возможные направления ее решения. Для этого необходимо определить теоретико-методологические основания направления исследований, посвященных психологическим условиям и механизмам обеспечения качества образования, в том числе вузовского.

В психологии понятие о качестве образования не разработано как системное, оно не рассматривается как специальный термин, а употребляется в общеязыковом значении. Как и в обыденной жизни, слово «качество» используется в психологии либо как синоним признака или свойства (напри-



мер, качество личности), либо как оценочная характеристика (например, высокое или низкое качество психодиагностической методики).

В философии категория качества имеет вполне определенное значение, близкое к тому, что мы указали в отношении обыденного сознания. В Философской энциклопедии первой дефиницией категории «качество» является «фиксируемая созерцанием определенность того или иного предмета, неотделимая от самого факта его существования как данного предмета» (Философская энциклопедия, с. 483). Там же приводится определение Гегеля: «Качество есть вообще тождественная с бытием, непосредственная определенность... Нечто есть благодаря своему качеству то, что оно есть, и, теряя свое качество, оно перестает быть тем, что оно есть». Далее отмечается и другой аспект рассмотрения этой категории: «В политической экономии качество вещи непосредственно фиксируется как ее полезность, как способность удовлетворять ту или иную общественно-человеческую потребность» (Философская энциклопедия, с. 484). Следует отметить, что большая часть современных теорий качества, разрабатываемых как в управлении вообще, так и в управлении образованием, исходит именно из такого понимания.

Исторический взгляд на эти два смысловых центра в определении понятия качества позволяет отметить их взаимосвязь и причины, по которым все большее распространение

приобретает именно вторая его трактовка. Любой предмет культуры есть то, что он есть, лишь в относительно стабильных условиях. Поэтому совершенно не случайным представляется, что проблема качества образования стала столь острой именно сейчас, когда само образование находится в поисках своего места и роли в обществе, когда не утихают споры о том, каким является образование, каким оно должно быть и вообще что такое образование в современном мире.

Если прямо применить общее определение качества к образованию, то получится, что качество есть способность образования удовлетворять потребности общества, не теряя при этом свою сущность. Само по себе такое определение содержит, скорее, вопросы, чем ответы. Его содержание зависит от того, чьи конкретно и какие именно потребности мы будем рассматривать и что понимать под их удовлетворением.

Сколько бы споров ни велось вокруг сущности образования, из него невозможно исключить две стороны – того, кто «образовывается» и того, кто «образовывает». Причем первая сторона всегда персонифицирована, а вторая, напротив, в той или иной мере представляет не только себя лично, но и общество в целом. Вследствие этого вопрос о качестве образования не может быть решен без определения того, удовлетворение чьих потребностей – человека, получающего образование, или общества в целом – является основным критерием нужного качества. А эта дилемма в свою

очередь прямо связана с целым комплексом методологических проблем современной психологии: с представлениями о природе человека и механизмах его развития, о взаимосвязи процессов культурогенеза и индивидуального развития и др.

Обращаясь к анализу как научных исследований, так и различных форм и уровней осмысления и проектирования социальных, в том числе образовательных, практик, мы неизменно можем найти в них выражение двух тенденций в понимании сущности человека и его роли в мире. Одна из них, традиционная, связана с представлениями об относительной независимости процессов исторического развития общества и индивидуального развития человека, которое в свою очередь сводится к присвоению ребенком наличных идеальных форм культуры. В образовательных и других социальных практиках эта тенденция выражается в различных проявлениях социального преформизма и финализма, доминировании позиции взрослого по отношению к детям, знающего по отношению к незнающим, наделенного полномочиями по отношению к зависимым и подчиненным.

Выражением другой тенденции в психологии являются идеи участности, «не алиби» человека в культуре (М. М. Бахтин), творческом самоопределении в мире (С. Л. Рубинштейн), развитии как норме, в противовес «норме развития» (В. П. Зинченко), самооценности детства (А. В. Запорожец, А. Б. Орлов) и его уникальной роли в процессах культу-

рогенеза (В. Т. Кудрявцев), психологической антропологии (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), неадаптивной активности как основе саморазвития деятельности (А. Г. Асмолов, В. А. Петровский) и др.

В социальных практиках эта тенденция проявляется проектированием развивающих и развивающихся систем (общностей, организаций), основанных на взаимодействии субъектов, занимающих различные статусные позиции. Примером таких практик может служить развивающее обучение, психологическое сопровождение и консультирование, супервизия, организационное развитие и др.

Анализ и обобщение того, каким образом обеспечивается процесс развития в этих практиках, позволяет высказать гипотезу, что в современном обществе возникает и решается исторически новая проблема овладения человеком не только собственным поведением, но и собственным развитием. Получается, что процесс развития может осуществляться как в натуральной, так и культурной форме, имеющей сходные черты с описанными Л. С. Выготским высшими психическими функциями: осознанность, произвольность, использование специальных культурных средств, генезис от интерпсихической к интрапсихической форме.

Если овладение процессами развития – действительно задача современного общества, то основной потребностью, удовлетворению которой должна служить система образования в современных условиях и в будущем, должно быть

овладение учащимися универсальной человеческой способностью к саморазвитию посредством присвоения и одновременно продвижения культуры.

Поэтому мы полагаем, что наиболее адекватной и разработанной теоретико-методологической основой для исследования проблем, связанных с обеспечением качества образования, является теория развивающего обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, В. П. Зинченко, Г. А. Цукерман, В. Т. Кудрявцев и др.).

На первый взгляд, может показаться, что здесь содержится противоречие с ранее выдвинутыми тезисами. Ранее мы отмечали невозможность однозначного определения понятия о качестве образования, потому что неизвестно, чьи и какие потребности оно должно удовлетворять. Теперь же, вроде бы мы сводим все к одной, хотя и универсальной, потребности. Поэтому рассмотрим выдвинутый тезис подробнее.

Поиск источников и движущих сил развития человека, как правило, не может пройти мимо проблемы потребностей. Д. Б. Эльконин рассматривал в качестве движущих сил развития ребенка противоречие между освоением орудийно-предметной и мотивационно-потребностной сфер деятельности (Эльконин, 1995). В работах Л. И. Божович значительное внимание уделяется побудительной силе потребностей. Именно с возникновением новых потребностей она связывает особенности развития на каждом возрастном этапе, а с депривацией вновь возникших потребностей – воз-

растные кризисы (Божович, 1997). Не только в детстве, но и в последующих возрастах источники развития человека могут быть обнаружены в актуальных жизненных задачах, стоящих перед ним, вновь возникающих потребностях.

Все это позволяет принять допущение о том, что именно противоречие между актуальными потребностями и способами их удовлетворения и является источником развития человека, невозможного вне процессов его взаимодействия с культурой, в которых, по мнению, В. Т. Кудрявцева, можно выделить проекции социализации, то есть взросления, и культуроосвоения, то есть собственно развития (Кудрявцев, 1997, с. 85).

А если это так, то ребенок, не владеющий способами удовлетворения собственных потребностей, «обречен» на развитие. Другое дело, что качество этого развития может быть разным в зависимости от тех условий, в которых оно происходит, и от тех культурных средств, которые удастся освоить ребенку благодаря, а иногда и вопреки взаимодействию с окружающим его миром культуры, персонифицированном во взрослых и других детях, воплощенном в многообразных «общественных предметах».

Вопрос о том, каким может и должно быть это взаимодействие, хотя и изучен в работах Л. С. Выготского, Л. И. Божович, В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, Д. Б. Эльконина и их учеников и последователей, по-прежнему остается открытым. Этот вопрос в принципе не может быть «закрит», так

как и культура, и человек, и процессы их развития сами тоже находятся в процессе постоянного развития.

Но если развитие как «стихия детства» не подлежит сомнению, то жизненная необходимость развития, а вместе с тем и овладения способностью к саморазвитию для взрослого человека не является столь же очевидной, и степень ее востребованности в разных культурах разная.

В относительно стабильных социокультурных условиях развитие взрослого человека может становиться «бесконечно малой величиной», по сравнению с использованием уже освоенных способов удовлетворения потребностей. В такой ситуации образование может ориентироваться на овладение человеком к моменту его взросления определенным набором ЗУН, или системой идеальных форм деятельности, то есть, чем стабильнее социокультурная среда, тем в меньшей мере качественное образование призвано создавать условия для овладения способностью к саморазвитию. Оно должно само организовывать, вести за собой процессы развития (согласно известному положению Л. С. Выготского), но не обязано наделять обучающихся способностью к саморазвитию.

В современных условиях постоянных социокультурных изменений образование может дать человеку способы удовлетворения своих будущих потребностей только через способность самостоятельно искать, конструировать, осваивать эти способы, то есть развиваться. Культивирование этой способности в ходе образовательного процесса невозможно без

нахождения баланса между потребностями личности и общества, без освоения способов их удовлетворения.

Связь между успешностью удовлетворения базовых потребностей и самоактуализацией, содержание которой близко к способности к саморазвитию, была описана в широко известных работах А. Маслоу (Маслоу, 1999). Описательный характер данных, полученных в исследованиях по самоактуализации, позволяет объяснить их несколько иначе, чем в классической интерпретации автора, – как свидетельство того, что самоактуализация позволяет человеку находить успешные способы удовлетворения не только этой «вышей», но и других, в том числе базовых, потребностей.

Таким образом, можно считать теоретически обоснованной гипотезу о том, что овладение учащимися (в частном случае студентами) универсальной человеческой способностью к саморазвитию посредством присвоения и развития культуры является основным механизмом обеспечения качества образования в современных социокультурных условиях динамично меняющегося мира.

С одной стороны, разноплановые исследования психологических проблем высшей школы отражают широкий спектр различных теоретических подходов и их практических реализаций. С другой стороны, практически все известные нам работы в этой области направлены на проектирование моделей образовательной практики как таковой, а не моделей ее развития.



Признавая высокую теоретическую и практическую значимость таких работ, мы полагаем, что еще более важным является исследование и проектирование культурных форм развития образовательных систем и вовлеченных в них индивидов.

Попытка предложить новый взгляд на давно известные проблемы невозможна без указания на те ограничения, которые предлагаемая позиция намеревается, по крайней мере, преодолеть. Главным ограничением большинства работ, касающихся проблем высшей школы, по нашему мнению, является узость фокусировки в отношении как объекта, так и предмета исследования. Основными объектами в таких работах, как правило, оказываются либо студенты, либо преподавание отдельных дисциплин, реже – учебный процесс в целом. Достаточно широко представлены исследования мотивационной сферы студентов, проблем их адаптации к условиям обучения в вузе, влияния индивидуальных и личностных особенностей на те или иные особенности обучения или профессионального становления. Подобные исследования, как правило, являются либо констатирующими, либо направлены на проектирование каких-либо форм психологической помощи, не связанных с учебным процессом (психологическое консультирование, тренинги).

Другой пласт исследований, относящихся к сфере педагогической психологии или к стыку психологии и педагогики, охватывает вопросы формирования тех или иных лич-

ностных качеств и компетенций, а также целостного развития личности средствами обучения определенным предметам. Однако образовательный процесс в высшей школе не исчерпывается этими аспектами – студенты и преподаватели постоянно взаимодействуют как друг с другом, так и с организационным окружением.

Успешные примеры разработки систем развивающего образования на школьном (Давыдов, 1986) и дошкольном (Кудрявцев, 1997) уровне показывают необходимость обращения к анализу и проектированию образовательного процесса в целом. В то же время образовательный процесс в вузе намного сложнее предыдущих ступеней обучения по числу вовлеченных в него людей, разнообразию учебных предметов и других видов как учебной, так и внеучебной работы студентов. Именно поэтому мы полагаем, что целостное изучение психологических закономерностей обеспечения качества высшего образования должно включать взаимосвязанное рассмотрение, по крайней мере, таких уровней анализа, как особенности личности и деятельности студентов, преподавание учебных дисциплин, включая особенности преподавателей, организация образовательного процесса, включая взаимодействие вовлеченных в него индивидов.

На основании проведенного теоретического анализа можно предположить, что основным психологическим механизмом обеспечения качества высшего образования является спонтанное саморазвитие индивидов и общностей, вовле-

ченных в образовательный процесс, а также использование на разных уровнях его организации культурных средств развития. Эти средства могут включаться в такие виды и формы организации управленческой, образовательной и психологической работы, как:

- внутривузовские (факультетские) системы менеджмента качества;
- деятельность психологической службы вуза;
- организационно-методическое или супервизорское сопровождение профессионального становления преподавателей;
- тьюторское сопровождение студентов;
- научно-исследовательская и проектная деятельность преподавателей, их авторские разработки в преподавании отдельных курсов.

Этот список, безусловно, не является исчерпывающим, и он не может стать таким в принципе, так как в развивающейся практике всегда могут быть созданы новые средства процесса развития. В связи с этим представляется необходимым изучать не сами организационные формы, а то общее, что может быть истолковано как культурно-оформленный механизм развития индивидов и общностей в системе высшего образования. Анализ различных социальных практик, ориентированных на идеи развития, позволил выделить условия, при которых эти практики можно рассматривать, как реализующие культурные формы развития.

Рассмотрим подробнее эти условия и возможности их реализации посредством обозначенных организационных форм. Следует также особо отметить то обстоятельство, что в данном анализе мы ориентируемся преимущественно на способы интрапсихического «оформления» процессов развития, практически не обращаясь к аналогичным интерпсихическим механизмам.

Проблема, противоречие, несовпадение – это главный и основной источник развития. Как отмечает В. Т. Кудрявцев, «проблематизация культуры служит источником возникновения исторически новых форм универсальных человеческих способностей и фундаментальным механизмом саморазвития детской психики» (Кудрявцев, 1997, с. 84). Согласившись, уточним – не только детской. Следовательно, овладение развитием невозможно без культурного оформления или достраивания, конструирования проблемы, ее означивания и осознания.

Можно выделить два содержательных «центра» проблематизации в образовании: первый – внутри сферы потребностей, мотивов, ожиданий, требований и других целевых ориентиров и второй – между этими ориентирами и способами их достижения.

Образованию, в том числе и высшему, имманентно противоречие между актуальными и будущими потребностями. В определенной мере такое противоречие присутствует в любой деятельности с отсроченным во времени результатом.

Для образования оно особенно значимо в силу специфики учения, как «подготовительной» деятельности. Данное противоречие может проявляться на разных уровнях: индивидуальном, межличностном, групповом, общественном.

Тот факт, что потребности человека далеко не всегда находят адекватное отражение в мотивах, желаниях и намерениях, не вызывает сомнения даже в отношении тех потребностей, для которых связь между самой потребностью и удовлетворяющим ее предметом является прямой и непосредственной. К. Обуховский назвал этот феномен принципом «нескольких ключей к одному замку» (Обуховский, 2003, с. 136). Результаты образования влияют на жизнь человека опосредовано и многопланово. Особенно сложны взаимосвязи между образованием и теми потребностями, удовлетворению которых оно способствует, в современных условиях динамично меняющегося общества. В этой связи выступает еще одно острое для образования противоречие: между потребностями и их отражением в субъективном мире человека.

Оба противоречия – между актуальными и будущими потребностями, с одной стороны, и между потребностями и их субъективным отражением – с другой проявляются в противоречиях между ожиданиями и требованиями к процессу и результату образования, присущими различным индивидам и группам. Однако для того чтобы оказаться источником развития, противоречие должно стать внутренним, то есть

найти отражение в субъективной реальности человека или явно проявиться в деятельности или коммуникации группы. В «натуральной» форме развития противоречие может проявляться, но не осознаваться. Для перехода этого процесса в культурную форму необходимы осознанность и означенность противоречия, средством достижения которых служит рефлексия.

Создание в вузах систем менеджмента качества, основанных на современных подходах (TQM, стандарты серии ISO 9000 и т. п.), требует организации специальной деятельности по изучению требований и степени удовлетворенности заинтересованных сторон. Психологически корректная и обоснованная организация этой деятельности может стать эффективным механизмом проблематизации за счет объективации и отражения в коммуникативном пространстве образовательного процесса представлений различных, вовлеченных в него индивидов и групп.

Деятельность такого рода может осуществляться, например, психологической службой вуза. Независимо от того, какая именно служба реализует эту работу, она должна являться средством организации опосредованного или непосредственного взаимодействия, в котором объективируются представления, отражающие целевые установки различных участников образовательного процесса, и создаются условия для их сопоставления и анализа.

Научно-исследовательская деятельность преподавателей,

их авторские разработки, направленные на проектирование образовательного процесса, также могут стать одним из способов проблематизации при условии, что автор не считает собственную точку зрения на цели и ценности образования единственно правильной, а занимает по отношению к ней рефлексивную позицию. Осознание различных ожиданий и требований к проектируемому образовательному процессу может осуществляться как на основе рефлексии личного опыта, так и во взаимодействии, в том числе специально организованном, с другими участниками этого процесса.

Вряд ли может вызвать сомнение, что одна из важнейших сфер, требующих проблематизации в современной высшей школе, – это мотивационно-потребностная сфера студентов. Низкие уровни учебной мотивации, обоснованности профессионального выбора и сформированности личного профессионального плана у большинства студентов – вот далеко не полный перечень проблем, констатируемых эмпирическими исследованиями в современной отечественной высшей школе. Все эти проблемы очевидны для вузовских преподавателей.

Методы проблематизации, способствующие развитию рефлексивной позиции студентов, овладению ими способами осознания противоречий в целевых установках своей учебной деятельности, разрабатываемые и применяемые в психологической практике высшей школы, могут составлять важную часть работы по обеспечению качества образования.

Перспективной формой работы в этом направлении может также стать тьюторское сопровождение учебной деятельности студентов, опыт которого имеется в зарубежной высшей школе.

Значимыми в русле проблем обеспечения качества образования могли бы стать психолого-педагогические исследования, направленные на выявление и сравнительный анализ результатов, получаемых при использовании разных образовательных подходов и технологий. Мы затрудняемся привести примеры такого анализа, выполненные на материале высшей школы, поэтому вынуждены ограничиться ссылкой на исследования Г. А. Цукермана и ее коллег, в которых проведены сопоставления различных систем развивающего обучения, выбирая между которыми «педагоги и родители должны основываться прежде всего на собственной системе ценностей» (Цукерман, 1998). Этими работами создан очень важный, по нашему мнению, прецедент отказа от поиска единственно лучшей модели образования в пользу предоставления учащимся, их родителям и педагогам возможности обоснованного выбора той или иной модели в зависимости от их индивидуальных образовательных потребностей.

Вторым важным направлением проблематизации как основы развития является выявление противоречий между потребностями, отраженными в ожиданиях, целях, мотивах, смыслах и др., с одной стороны, и способами их достижения и реализации – с другой. Именно на эту задачу работают раз-



личные способы проблематизации учебного содержания, которые разрабатываются в психолого-педагогических исследованиях, тяготеющих к идеям развивающего обучения.

Рефлексивная работа, направленная на осознание границ своей компетентности, важна не только для студентов, но и для преподавателей, и других сотрудников вуза, включая руководителей, административный и поддерживающий персонал. По требованиям государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования второго поколения доля самостоятельной работы студентов дневной формы обучения составляет около половины от общей трудоемкости изучения дисциплин. Активное использование в обучении как традиционных библиотек, так и компьютерных технологий невозможно без создания и развития соответствующей инфраструктуры и ресурсного обеспечения. Но эффективное использование библиотек, учебного оборудования и компьютерных технологий в самостоятельной учебной работе студентов невозможно без компетентной работы сотрудников, деятельность которых традиционно маркируется как «учебно-вспомогательная», и редко оказывается предметом специального анализа, проектирования и поддержки, в том числе психологического.

Разработанные в сфере бизнеса технологии «менеджмента человеческих ресурсов», основанные на современных исследованиях в области организационной и управленческой психологии, практически не применяются в образовании, в

том числе высшем. Внедрение в вузах систем менеджмента качества может стать одним из факторов, способствующих осознанию ограничений в компетентности всех сотрудников и поиску путей ее повышения.

Независимо от того, в каких формах и какими способами осуществляется проблематизация, ее итогом должно быть осознание «задачи развития», ориентированной на изменение в деятельности и способах ее осуществления, выработку нового понимания целевых установок и т. п.

Культурное (знаковое, позиционное и др.) оформление «реальности развития», ее осознание как не совпадающей с «реальностью деятельности» является еще одним условием того, что в некоторой социальной практике реализуется культурная форма развития. В контексте теории развивающего обучения такие задачи могут быть поняты как учебные, то есть направленные на изменение самого субъекта деятельности.

Психологическое и организационное консультирование как особая сфера социальной практики задает другой пример культурного оформления «реальности развития», которая в этих случаях глубоко связана с жизнедеятельностью индивида или организации, но разворачивается вне их повседневной практики. Безусловно, не любое консультирование организует особую реальность развития. Примечательна общность потенциала в отношении личностного роста детей и взрослых развивающего обучения, построенного в рамках

теории учебной деятельности В. В. Давыдова, и обучения, основанного на идеях одного из основоположников психологического консультирования как отдельной сферы психологической практики К. Роджерса, отмеченная В. Т. Кудрявцевым и Г. К. Уразалиевой (Кудрявцев, Уразалиева, 2005).

Отметим некоторые возможности для знакового и позиционного оформления «реальности развития» в практике высшей школы. В рамках учебного процесса как такового это возможно с использованием средств, аналогичных учебной деятельности «по Давыдову» – разделению учебных и конкретно-практических задач, организации рефлексии и т. п. Работа с тьютором, обращение студента к психологу-консультанту или участие в каких-либо групповых формах психологической работы, ориентированной на поддержку развития, также может являться позиционным оформлением «реальности развития» для студентов.

В сложившейся практике высшей школы «реальность развития» в деятельности преподавателя имеет еще меньше шансов получить некоторое интрапсихическое оформление, чем аналогичные процессы в деятельности студентов. В современных условиях даже такие присущие «традиционному» высшему образованию формы сопровождения профессионального становления преподавателя, как наставничество и взаимопосещения коллегами занятий, чаще всего либо не используются вовсе, либо стали формальностью. Средствами организации коммуникативного пространства, в ко-

тором собственная деятельность преподавателя становится предметом специального анализа, могут являться практики супервизии и интервизии, построенные на принципах, аналогичных другим социальным сферам (Ховкинс, Шохет, 2002), а также консультирование или групповые формы психологической работы или взаимодействие, организуемое в рамках работы системы управления качеством. Наряду с различными коммуникативными практиками знаковое оформление «реальности развития» в деятельности преподавателями может осуществляться с помощью техник самоанализа, например опросников, оценочных листов, форм для самопрезентации себя и своих курсов, адресованных студентам или коллегам (Кирилюк, Краснова, Карпиевич, 2008).

На организационном уровне оформление процессов развития может происходить через инновационную деятельность, организационное консультирование, внутренний и внешний аудит систем менеджмента качества.

Деятельность может возобновляться, но она конечна во времени, так как завершается по достижении цели. Развитие же, как восхождение по спирали, – процесс непрерывный, но циклический. Достижение целей – лишь основа для дальнейшего развития в силу закона несовпадения цели и результата деятельности (Кудрявцев, 1997, с. 84). Поэтому еще одним условием того, что в социальной практике реализуется культурная форма развития, является полагание оценки резуль-

татов деятельности источником дальнейшей проблематизации и нового витка развития.

Значимость оценки результатов как основы для улучшения деятельности во многом уже осознана в образовательной практике, хотя принимаемые для реализации этой идеи меры не всегда адекватны исходной проблеме. Усиление роли оценивания успешности студентов во время семестра через введение рейтинговой системы, организация обратной связи от студентов и преподавателей о качестве организации образовательного процесса – вот основные примеры переориентации на оценивание как источник совершенствования (при условии их не «формально-отписочной», а содержательной и корректной реализации).

Двуплановость, удержание двух позиций (деятельность и развитие) должны присутствовать и в оценивании. И если критерием успешности деятельности может считаться достижение тех целей, на которые эта деятельность была направлена, то для развития важнее удовлетворение потребностей. Контроль правильности решения конкретно-практических задач и оценка успешности выработки обобщенных способов действия в учебной деятельности – пример двупланового оценочного действия.

Традиционная система как образования, так и управления была ориентирована главным образом на контроль. Причем в силу «монологизма идеальной формы» (Кудрявцев, 1997, с. 85) критерии и способы контроля были сосредоточены на

полюсе «носителя» этой идеальной формы, то есть преподавателя (учителя) в образовании или руководителя в управлении.

Ориентация на удовлетворение потребностей человека, на ценности развития требует признания права на оценивание и за «слабой» стороной – обучаемым, подчиненным и т. п. Вводимые на основании требований современных моделей менеджмента качества процессы получения обратной связи от студентов о качестве организации образовательного процесса, сотрудников и преподавателей об условиях работы и качестве управления являются важными средствами в переходе от «идеологии контроля» к идеологии оценивания как основы развития.

На всех уровнях – от индивидуальной деятельности студента или преподавателя до вуза в целом – значимую роль в культурном оформлении процессов развития играет посредник, помогающий в персонифицированном виде удерживать «реальность развития», отделяя ее от «реальности деятельности».

Мы лишь в некоторой мере можем согласиться с Б. Д. Элькониным в том, что посредничество – «это поиск способа инициации поиска» (Эльконин, 2001, с. 54). Идея о существовании «плюрализма идеальных форм в онтогенезе», артикулированная В. Т. Кудрявцевым в отношении дошкольного возраста (Кудрявцев, 1997, с. 85), еще более актуальна в образовании взрослых или почти взрослых людей. Посред-

ник, о котором идет речь, представляет не идеальную форму осваиваемой деятельности, а позицию проблематизации, поиска способов разрешения противоречий и их рефлексивного оценивания.

В традиционном образовании преподаватель знает, «как надо делать» или «как надо понимать». В развивающем обучении учитель знает, «как можно делать», но при этом ведет учеников к построению их собственного способа деятельности. Посредник не знает, «как надо делать», а зачастую он не знает даже и того, как можно это делать, но зато он умеет организовывать и поддерживать процесс поиска.

В наиболее явном виде такая позиция присуща консультанту – как в индивидуальном, так и в организационном консультировании. При организации же такого рода посредничества в вузе ключевые роли могут принадлежать службе качества образования или психологической службе. В определенных ситуациях посредниками могут становиться также внутренние и внешние аудиторы системы менеджмента качества.

В заключение отметим, что наиболее адекватными современным условиям методологическими основами разработки в психологии проблемы обеспечения качества высшего профессионального образования являются идеи развивающего обучения.

Проведенный анализ позволил сформулировать предположение о том, что овладение студентами универсальной че-

ловеческой способностью к саморазвитию посредством присвоения и развития культуры является основным механизмом обеспечения качества образования в современных социокультурных условиях динамично меняющегося мира.

Сформулированы условия, при которых различные формы взаимодействия и совместной деятельности субъектов образовательного процесса в вузе могут рассматриваться как реализующие культурную форму развития. К таким условиям отнесены:

- проблематизация целевых установок образовательного процесса и способов их достижения;
- знаковое или позиционное оформление «реальности развития» как несовпадающей с «реальностью деятельности»;
- цикличность развития, основанная на оценке результатов деятельности;
- наличие посредника, способствующего удержанию двуплановости развития и деятельности.



## **Глава 2. Современный первокурсник: типичные трудности**

Преподаватели вузов уже давно жалуются на падение уровня готовности абитуриентов к получению высшего образования. Этот процесс начался задолго до введения ЕГЭ, с которыми теперь связывают все беды, хотя, конечно, проблема особенно обострилась именно в последние годы, после появления этой формы итоговой школьной аттестации.

Неготовность вчерашних школьников к студенческому образу жизни с его реальной мерой ответственности за собственное обучение состоит в основном не в том, что их знания недостаточны, а в низком уровне развития учебной деятельности. Это выглядит парадоксом: ведь учебная деятельность должна была сформироваться у школьников уже к моменту перехода из начальных в средние классы. Но, увы, факт остается фактом: каждый год на первые курсы многочисленных вузов поступает все больше юношей и девушек, иногда имеющих очень неплохие знания, но совершенно не умеющих учиться самостоятельно, без регулирующей и направляющей помощи со стороны старших. Вместе с тем эти старшие как раз питают иллюзию, что, раз ребенок уже поступил в вуз и стал студентом, их функция помощника и по-

средника в отношении учебы закончилась и дальше он будет сам справляться со всеми своими заданиями и проблемами.

### **Учеба и учебная деятельность у старшеклассников**

Учебная деятельность, являющаяся ведущей в младшем школьном возрасте и остающаяся актуальной все школьные годы, становится по-настоящему нужной молодому человеку только на вузовской ступени. В школе за общее благополучие и эффективность обучения в основном отвечают родители и педагоги, а в вузе эта ответственность всей тяжестью падает на студента, который нередко к этому совсем не готов (Бережковская, 2001).

Средняя школа уже давно практически отказалась не только от отчисления, но даже от дублирования года обучения, которое еще несколько десятилетий назад было крайним средством воздействия на неуспевающего ученика. Отчисление из школы если и практикуется в исключительных случаях, то, как правило, не в связи с неуспеваемостью, а при вопиющих нарушениях дисциплины, морально-нравственных норм, а то и законодательства. Слабоуспевающий ученик, систематически не выполняющий свою учебную работу и не осваивающий программу, но не совершающий ничего антисоциального, «со скрипом» переводится из класса в класс путем «натягивания» педагогами удовлетворительных оценок.

Проблемы неуспевающего ученика решают педагоги и родители, организующие для него дополнительные занятия,

плотно контролирующую всю его жизнь и, по сути дела, подменяющие его собственную активность в отношении учебы. Их усилия могут давать результаты, а могут и не давать. Но даже если в результате их усилий и происходит выправление ситуации, то оно, как правило, оказывается частичным и временным, поскольку сам ученик так и не становится субъектом учебной деятельности или хотя бы даже просто учебного процесса.

Между двумя этими понятиями об учебной деятельности, с одной стороны, и о учебном процессе (учении, учебе) – с другой есть существенная разница. Ведь учебная деятельность подразумевает, что ее субъект сам, лично преследует цель научиться чему-либо, стать «из незнающего знающим, из неумеющего умеющим» (Кравцов, Кравцова, 2013), а такое бывает даже с вполне успевающими учащимися не так уж часто.

Учебная цель может быть поставлена учителем, а ученик, осознав ее, принимает личностно, как свою собственную. Она может появиться и у самого школьника, в его внеурочной деятельности, в связи с личными интересами, если ему нужно чему-нибудь научиться. Она может быть транслирована культурной средой, в которой, к примеру, престижно играть на гитаре, а этому нужно специально учиться.

Но ведь читать учебник или выполнять упражнение можно и не с учебной целью. Например, ученик стремится поскорее выполнить задание и освободиться, или получить хо-

рошую оценку, или оправдать ожидания родителей и педагогов, или самоутвердиться в глазах сверстников, или получить обещанный за хорошую учебу подарок... Одному из авторов этой книжки рассказывали о молодом человеке, старательно готовившемся к поступлению в Консерваторию и успешно выдержавшем вступительный экзамен, будучи подвигнутым на это обещанием родителей купить фирменный спортивный костюм. Все эти и масса других подобных целей не имеют никакого отношения к учебной задаче, хотя задача обучения при этом может решаться, причем иногда вполне успешно.

В данном случае мы говорим о целях учебной и других видов деятельности, а не о мотивах, поскольку мотивы далеко не всегда осознаются. Мы имеем в виду именно осознанные субъектом деятельности цели. Если школьник преследует цель хорошо ответить завтра на уроке, его мотивация, как поверхностная, так и глубинная, может быть самой разнообразной и нередко совпадать с некоторыми пунктами, которые мы обозначили как варианты учебных и неучебных целей. Но когда подросток прислоняет градусник к кружке с горячим чаем, это действие происходит в контексте вполне осознанной цели «не пойти завтра в школу», возникающей в связи с мотивом «не утруждать себя подготовкой к уроку». Этот мотив может быть как ясно осознаваемым, так и безотчетным, в отличие от цели.

И в старших классах школы, и в вузе встречаются та-

кие учащиеся, которые в целом держат учебный процесс под контролем, но деятельность которых по преимуществу не является учебной. Они не допускают серьезных «провалов», вовремя ликвидируют возникающие задолженности, «исправляют» неудовлетворительные оценки, но их совершенно не интересует собственно приобретение знаний и умений. Цели у таких учащихся не теоретические, как у субъекта учебной деятельности, а сугубо практические: избежать неприятностей, «закрыть» учебную четверть или сессию, не иметь «долгов» или иметь их не больше, чем можно ликвидировать в реальные сроки при наличных возможностях.

Что касается нерадивого школьника, то его нередко пытаются мотивировать к усиленным занятиям, запугивая неприятными и даже страшными последствиями безответственности и лени. Но, как правило, усилиями взрослых ситуация так или иначе разрешается, и у взрослеющего ребенка невольно складывается убеждение, что так будет всегда. В то же самое время старшие ошибочно полагают, что школьник уже достаточно повзрослел и стал способен самостоятельно контролировать процесс обучения, ответственно выполняя требования и задания, поскольку понимает, как это важно. Это – распространенная родительская ошибка.

Школьным учителям хорошо знаком тип учащихся, которые при индивидуальной работе более или менее успешно выполняют указания педагога и решают таким образом

поставленные задачи. Но освоить ту же самую деятельность полностью, стать способными к ее самостоятельному выполнению они все равно никак не могут. В более благополучных вариантах ученик осваивает набор конкретных алгоритмов учебных действий, а также «сигнальные» признаки для их выбора, и вполне справляется с заданиями, так и не становясь при этом субъектом учебной деятельности.

Вернее сказать, такой школьник вполне может являться субъектом выполнения задания, но цели его при этом остаются конкретно-практическими: сделать уроки, написать контрольную, получить хорошую оценку – все те случаи, о которых мы писали ранее. В рамках такого целеполагания требуется плотная организующая и направляющая работа педагога, осуществляющего пошаговое руководство деятельностью подростка и контролирующего весь процесс. При этом у школьника так и не формируется внутренняя инстанция, которая выполняла бы эти функции вместо учителя – в ней попросту нет нужды, педагог все нужное делает сам.

Действительно, ответственность за несовершеннолетнего, но уже подросшего ребенка все еще несут взрослые – родители и педагоги. Они, в частности, беспокоятся о систематичности и эффективности его занятий, они же помогают, иногда в достаточно директивной форме, выбрать учебное заведение для дальнейшего профессионального образования. Зачастую старший школьник, в том числе и прилично успевающий, бывает почти полностью лишен учебной моти-

вации и не ставит себе учебных целей. Соответственно он не чувствует никакой ответственности за процесс и результаты собственного обучения. Попытки взрослых запугать его возможностью глобальной неудачи при переходе от среднего к высшему профессиональному образованию нередко дают обратный по отношению к ожидаемому эффект: реально действующая мотивация у подростка падает, поскольку поставленные задачи кажутся совершенно непосильными и невыполнимыми (Бережковская, 1999).

В то же время учебная деятельность, как и любая другая, предполагает активность субъекта, его собственное целеполагание и планирование, самоконтроль и самооценку результата. Постановка цели обучения и планирование со стороны преподавателя, конечно, совершенно необходимы, но учащийся должен лично принять эти цели и планы, сделать их своими, приобрести четкое намерение достичь поставленной учебной цели, при этом имея в виду адекватные и совершенно определенные, доступные или достижимые для него средства. Внешняя оценка со стороны преподавателя тоже нужна полноценному субъекту учебной деятельности, но лишь для подтверждения или коррекции его собственной оценки. Учащийся, являющийся таким субъектом, нередко будет спрашивать учителя, почему его работу оценили не так высоко, как он ожидал, имея в виду не повышение балла, а уяснение критериев.

Из сказанного понятно, что в массовой школе во мно-

гих случаях никакая учебная деятельность вовсе не нужна и не культивируется. Так происходит потому, что бо́льшая часть требований сводится к следованию пошаговым инструкциям учителя, к заучиванию алгоритмов и признаков для их выбора при выполнении конкретных заданий. Это говорит о репродуктивности массового школьного обучения, требующего в основном буквального воспроизведения действий, задаваемых в виде образцов. Как ориентировочно-планирующий, так и контрольный этапы деятельности при этом, как мы уже отмечали, принадлежат взрослому, ведущему обучение, а на долю учащегося остаются отдельные действия, если не операции.

Тщательный, поэлементный внешний контроль процесса обучения тоже имеет свою негативную сторону. Она состоит не только в том, что внешний контроль осуществляет преподаватель, а не сам ученик, но и в том, что контролируемые фрагменты материала так и остаются отдельными, не связываются в единое целое. Чем чаще в учебном процессе применяются разные формы контроля, тем, как правило, мельче эти фрагменты, и тем ограниченнее их связи с другими разделами программы.

Пресловутые ЕГЭ, несмотря на необходимость подготовки к ним по всей программе, также не решают проблемы. Ведь в процессе подготовки к экзаменам учебный материал тоже разбивается на отдельные «кванты» – вопросы, упражнения, задачи, каждый из которых осваивается в известной



мере отдельно от других. Целостного контекста той или иной дисциплины при этом, как правило, не получается.

Перечисленные факторы приводят к тому, что выпускники средних школ во многих случаях не становятся полноценными субъектами собственной учебной деятельности. Даже хорошо успевающие старшеклассники иногда нуждаются для организации эффективного обучения в постоянной помощи педагогов, причем не только на стадии знакомства с новым материалом, но при закреплении и отработке уже полученных знаний и умений. Субъект их учебной деятельности в лучшем случае остается коллективным, включающим значительную долю активности учителя, а в вузе такое участие намного более ограничено, что связано с особенностями организации обучения (Кудрявцев, 1998).

### **Учеба и учебная деятельность у первокурсников**

Среди студентов первого курса не часто, но встречаются молодые люди и девушки, совмещающие учебу с работой и семейной жизнью. Обычно для таких студентов главное – все успеть и избежать «прорывов» на том или ином «фронте», и они прилагают большие усилия, чтобы этого добиться.

Следует отметить, что эти студенты обычно бывают несколько старше большинства сокурсников. Одни из них закончили средние профессиональные учебные заведения, причем не всегда того же профиля, что вуз, другие успели отслужить срочную службу в армии, третий год или два проучились в другом вузе и сменили специальность, четвертые

просто не поступили в вуз в первый год после окончания школы и имеют опыт самостоятельной работы.

Есть и другой тип молодых людей, как вчерашних школьников, так и постарше, использующих студенческий период жизни как время, отведенное на общение, развлечения, путешествия, а иногда и на разнообразные увлечения, не связанные с направлением профессиональной подготовки.

Например, члены студенческой музыкальной группы, или спортивной команды, или команды КВН – в их жизни учеба зачастую занимает какое-то энное место, но они при этом все-таки как-то учатся. Среди них тоже есть те, кто в целом отслеживает свой учебный процесс, не позволяет себе запускать его и доводить до серьезных неприятностей.

Такие студенты, как сосредоточенные на каком-нибудь внеучебном деле (работе, семье, музыке, спорте), так и живущие «полной» студенческой жизнью, не предполагающей серьезного отношения к учебе, как правило, не рассматриваются в качестве «проблемных». Ведь они сами заботятся о том, чтобы избежать осложнений.

Но и назвать их субъектами учебной деятельности тоже невозможно. Они, безусловно, являются субъектами, и иногда очень сильными, но только не учебной, а других видов деятельности: общения, разнообразных увлечений; серьезной «взрослой» работы; построения семейных отношений; воспитания детей; ведения домашнего хозяйства. Иногда их даже можно назвать субъектами самоопределения, в

том числе и профессионального, но уж никак не собственно учебы в вузе, где они являются студентами (Бережковская, Гавриш, Прихожан, 2005).

Учатся такие студенты по большей части ради получения государственного документа о профессиональном образовании. Многие из них сознательно или безотчетно полагают, что само пребывание в вузе, хотя бы эпизодическое, каким-то таинственным образом дает им необходимые профессиональные качества. Или же им представляется, что эти качества у них есть и так, а учеба в вузе, пусть даже формальная, придает этим качествам и их носителю недостающий лоск и значительность.

Надо сказать, не всегда эти студенты так уж неправы. Действительно, само ощущение молодым человеком себя в студенческом статусе, в совокупности с периодическими «авралами» при сдаче сессий и курсовых, имеет довольно значительный развивающий и образовательный эффект. Кроме того, многие из таких студентов к старшим курсам, когда в учебных планах появляется большое количество сугубо профессиональных дисциплин, изменяют свою позицию, осознав важность и ценность лично для себя конкретных разделов материала.

Иногда для освоения разделов им приходится обращаться и к содержанию дисциплин, изучавшихся раньше, уже, казалось бы, «пройденных» и сданных, но не оставивших в памяти существенных следов. Вот тут-то, наконец, в жизни сту-

дента и может найти свое место и настоящая учебная деятельность.

Другие, поступившие в вузы юноши и девушки ничем особенным кроме учебы не заняты, но тем не менее тоже учатся «не в полную силу». Это связано в том числе с тем, что они не являются субъектами собственной учебной деятельности, да и сама их деятельность вовсе не является учебной, совсем как у школьников, о которых мы писали ранее. А переход к вузовской системе обучения с ее относительной свободой и расчетом на самоконтроль порой и вовсе расслабляет и «разбалтывает» многих ребят, вполне успешно учившихся в школе.

Регламентация деятельности студента при обучении в вузе независимо от того, является ли она по своей психологической сути учебной или нет, гораздо менее директивна, чем в школе. Так, например, в школе учащимся диктуют, что надо записать в тетрадь, а в вузе это чаще остается на их собственное усмотрение. При этом преподаватели высшей школы нередко сталкиваются с тем, что студенты совсем не умеют вести записи на лекциях. Наиболее усердные из них то и дело переспрашивают лектора, просят повторить ту или иную фразу, чтобы дословно записать ее, хотя порой этого вовсе не требуется. Студент не в состоянии уловить высказываемую лектором мысль, он «цепляется» за конкретные формулировки даже тогда, когда нужно не дословное воспроизведение, а понимание сути.

Некоторые вузовские педагоги и сами фиксируют внимание студентов на строгих формулировках, которые нужно запомнить именно в том виде, как они даются, и даже, как в школе, диктуют им то, что, с их точки зрения, следует записать в тетради. Это, возможно, решает проблему сдачи зачета по данной дисциплине наиболее усердными студентами, но совершенно не решает более важную проблему – обучения осмысленному восприятию материала и ведению записей, в которых ты сам сможешь потом ориентироваться. Выполнить за студента эту работу – не значит научить его.

Конечно, в любой дисциплине есть формулировки, подлежащие дословному воспроизведению, – это определения и правила. Правда, если они понятны, то с запоминанием особых проблем не возникает, но тем не менее оно требуется. Однако никакая лекция не может вся состоять из правил или определений. Что же касается основного материала, то его чаще нужно не заучивать и воспроизводить дословно, а понимать логику, ориентироваться и уметь рассуждать в его контексте. Все это оказывается практически не доступным для многих и многих студентов, особенно на младших курсах.

Юноши и девушки не умеют готовиться к семинарам по рекомендованной литературе, поскольку с ее чтением и конспектированием происходит то же самое, что и с записями на лекциях. Студент либо почти дословно переписывает рекомендованную статью или главу книги (а чаще – просто скачи-

вает ее из Интернета), либо его записи оказываются скучны и случайны, неорганизованны. О том, чтобы самостоятельно выстроить какую-либо схему или таблицу по изучаемому материалу, о стремлении каким-то образом упорядочить и обобщить его, как правило, нет и речи.

В результате при обсуждении различных вопросов на семинарах и практических занятиях студенты оказываются не в состоянии не только аргументировать свою точку зрения, но даже вообще построить содержательное устное высказывание. К тому же многие из них не умеют правильно воспринимать конструктивные полемические и тем более критические замечания, даже в случаях, когда они высказываются совершенно корректно и направлены исключительно на обсуждение предмета.

Кроме того, нередко уже в первые недели обучения выясняется, что многие первокурсники не только пишут с большим количеством орфографических и синтаксических ошибок, но и практически не владеют письменной речью, то есть не способны внятно и последовательно излагать мысли и впечатления с помощью письменности родного языка. Порой необходимость прочитать и проанализировать даже небольшой и несложный учебный или научный текст оказывается для таких студентов непосильной задачей.

А при попытке преподавателя психологии или педагогики проиллюстрировать учебный материал примерами из художественной литературы, в том числе относящейся к школь-

ной программе, выясняется, что почти никто из группы не помнит упоминаемого героя или эпизода, а то и никогда о них не слышал.

Все эти и многие другие особенности современных первокурсников часто сочетаются с их общей несамостоятельностью и неспособностью нести ответственность за свою учебу. Особое недоумение вызывает у вузовских педагогов тот факт, что многие из этих ребят выдерживают при поступлении на бюджетные отделения вузов серьезные конкурсы, то есть имеют высокие баллы за сдачу Единых государственных экзаменов.

Иными словами, поступающие в высшие учебные заведения юноши и девушки, безусловно являющиеся в непосредственном смысле людьми грамотными и вообще образованными на уровне полной средней школы, на деле далеко не всегда способны к самой элементарной учебной работе, если только она не регламентируется педагогами поэлементно. Умение читать, как и имеющиеся знания, для многих из ребят не делают текст вузовского учебника понятным, и даже самые интересные лекции не конспектируются ими в такой форме, какая помогла бы освоению изучаемого материала.

Вопрос, на который мы хотели бы ответить в настоящем исследовании, заключается в том, имеется ли взаимосвязь между способностью первокурсников читать и понимать учебные тексты, извлекая из них информацию, и их личностными характеристиками: субъектностью, мотиваци-

онной сферой, самосознанием (Кудрявцев, 1998).

Если такая связь есть, то, возможно, имеет смысл не пытаться формировать «в лоб» учебные умения, а организовать для первокурсников тренинги личностного роста, развивающие компоненты субъектности, самосознания, мотивационно-смысловой сферы. Тем более что обычно попытки усовершенствовать вузовский образовательный процесс сводятся к переносу на ступень высшего образования форм и методов, характерных для средней школы, которые, как мы видели, совсем не способствуют становлению полноценной учебной деятельности.

### **Методики исследования**

Все методики проводились анонимно: первокурсникам предлагали выбрать любой ник или псевдоним и подписывать им все свои работы. Это было сделано для минимизации фактора социальной желательности и для создания условий проявления максимальной искренности.

### **Функциональная проба «История»**

Исходя из высказанных соображений мы сконструировали функциональную пробу «История», дающую представление о способности студентов выполнять несложную, но рутинную работу с учебным или научным текстом. Эта функциональная проба не могла бы быть разработана без неоценимой помощи заместителя директора Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ по воспитательной работе, историка Г. С. Перевощиковой.



Студентам предлагались три маленьких параграфа исторического содержания о государствах Древнего Междуречья. При выборе их тематики мы исходили из того, что все первокурсники, на какой бы специальности они ни обучались, в недавнем прошлом изучали историю Древнего мира, так что материал для них обладал свойством понятности и даже частичной знакомости (имена, названия местностей).

В то же время использовались не школьные учебники, а специальная историческая литература, которая вряд ли была знакома кому-либо из вчерашних школьников. От привычных ребятам учебников тексты отличались большей подробностью и серьезностью, хотя ничего сложного в них не было – простое изложение исторических фактов.

Как уже было сказано, текст состоял из трех отдельных фрагментов, в которых говорилось о разных этапах развития государственности в регионе Междуречья. Каждый фрагмент обладал известной законченностью, кратко повествуя о том или другом микропериоде Древней истории. Между фрагментами имела определенная связь, и некоторые (но не все) исторические лица упоминались не в одном кусочке текста, а в двух соседних или даже во всех трех.

Фрагменты были размещены в хронологической последовательности, но это было неочевидно при первом чтении, поскольку прямой сюжетной преемственности между ними не было. Это были три отдельных, но связанных между собой временем и местом исторических событий кусочка текста.

Уровень сложности текстов примерно соответствовал научно-популярной и учебной литературе, рекомендуемой в старших классах средней школы, или научной литературе, какую читают на младших курсах вуза. В целом можно сказать, что это были совсем несложные, понятные любому грамотному человеку тексты. Однако их нельзя было бы назвать занимательными или интересными. Скорее, они были даже скучновато написаны – типичные маленькие параграфы из монографии или учебника.

Общий объем трех фрагментов составлял примерно 1100 слов, то есть две с лишним страницы формата А4, через 1,5 интервала, кегль 14.

Студентам предлагалось прочитать текст и ответить на три вопроса к нему. Первые два вопроса были о путях прихода к власти правителей в государствах древнего Междуречья и о причинах войн в этом регионе в описываемый период. В текстах содержались конкретные ответы на эти вопросы, которые при внимательном прочтении совсем не трудно было перечислить. Путей прихода к власти в текстах упоминалось четыре (наследственное право, политическая борьба, завоевание и узурпация), а причин войн – шесть (централизация для ведения хозяйства, обогащение, усиление власти, завоевание новых земель, оборона от внешних врагов и борьба за новые рынки сбыта).

Третий вопрос представлял собой задание составить общую хронологическую таблицу тех описанных в тексте со-

бытий, которые имели конкретные даты. Таких событий было шесть, и их хронология должна была идти от больших цифр к меньшим, поскольку описываемый период относился ко времени до новой эры. Некоторые студенты вносили в хронологическую таблицу еще и общее обозначение временной эпохи – «третье тысячелетие до новой эры».

Результаты выполнения студентами заданий пробы «История» оценивались по специально разработанным балльным шкалам. Полученные данные сопоставлялись с показателями особенности личности, полученными с помощью психодиагностических методик.

### **Методика на определение уровня субъектности**

Данная методика опросного типа была разработана М. В. Исаковым на основе нескольких существующих методик, среди которых есть как отечественные (В. В. Пономарева), так и зарубежные (К. Рифф, Дж. Роттер, Э. Дэси, Р. Райан).

Она была апробирована и валидизирована автором в диссертационном исследовании на материале студенческих выборов (Исаков, 2008). Методика дает показатели шкал Ответственности, Свободы, Общей рефлексии, Рефлексии выбора и Контроля. Имеется и суммарная шкала: Общий показатель субъектности, показатель которой представляет собой сумму показателей шкал Ответственности, Свободы, Рефлексии выбора и Контроля. Показатель общей рефлексии не входит в Общую субъектность.

Бланк методики содержит 50 утверждений, с каждым из

которых респондент может согласиться или не согласиться, причем в разной степени (используется семибалльная шкала). Часть утверждений сформулирована в позитивной форме, а часть – в негативной.

### **Методика Нюттена (метод мотивационной индукции)**

Метод МИМ (мотивационной индукции) был предложен бельгийским психологом Ж. Нюттенем, который рассматривает мотивацию и поведение человека в аспекте временной перспективы, представленной в отличие от пространственной только во внутреннем, ментальном плане (Толстых, 1988). Эта существующая во внутреннем плане перспектива содержит в себе множество различных объектов, которые являются мотиваторами, регулирующими поведение человека.

Методика представляет модификацию метода незаконченных предложений. Начала фраз сформулированы как мотивационные индукторы, то есть имеют характер побуждения, ярко выраженной интенции. Среди них есть 20 положительных индукторов и 10 отрицательных. Полученные окончания предложений обрабатываются по двум кодам: временному и содержательному, причем временной код дает два показателя: по календарным периодам (настоящий момент, день, неделя, месяц, год, несколько лет, десятилетия спустя, очень нескоро, всегда) и по периодам жизни (период текущего обучения в вузе, период послевузовского образования,

«молодая» зрелость, «зрелая» зрелость, старость, открытое настоящее, когда-то в жизни, прошлое, будущее).

В свою очередь содержательный код предполагает категории личности субъекта, его активности, направленной на саморазвитие, стремления что-то сделать, общения с другими и мыслей о них, познания и получения информации, интереса к трансцендентальным объектам и явлениям, материальных ценностей, отдыха и развлечений, страхов, надежд, процедуры тестирования и, наконец, бессмысленных ответов.

Каждое из окончаний фраз квалифицировали по трем шкалам: двум временным кодам (календарный и периоды жизни) и содержательному. Каждый из трех кодов давал свои цифровые показатели.

### **Методика Пирамида**

Эта методика была специально разработана нами для данного исследования на основе модели мотивационно-потребностной сферы, предложенной А. Маслоу (Маслоу, 2011), и поэтому получила одноименное с этой моделью название. Методика прошла апробацию в нескольких дипломных работах, а также процедуру экспертных оценок.

Бланк методики Пирамида содержит 50 утверждений мотивационного содержания, половина из которых носит позитивный характер, а половина негативный. Каждому из пяти уровней потребностной сферы по Маслоу (физиологические потребности, потребность в безопасности и защищенности, потребность в любви и принятии, потребность в признании,

потребность в самоактуализации) соответствует по пять позитивно сформулированных и по пять негативно сформулированных утверждений. Утверждения отражают важность того или иного уровня потребностной сферы для респондента.

Предусмотрено три варианта ответов: «Да», «Нет» и «Когда как». Ответ «да» на позитивно сформулированное утверждение оценивался двумя баллами, ответ «да» на негативно сформулированное утверждение оценивался 0 баллов. Ответ «нет» на позитивное утверждение давал 0 баллов, а ответ «нет» на негативное утверждение – два балла. Ответ «когда как» во всех случаях оценивался одним баллом.

Экспертные оценки шкалам методики давали 48 студентов-пятикурсников психологических факультетов и 12 дипломированных психологов, всего 60 человек, хорошо знакомых с моделью мотивационно-потребностной сферы А. Маслоу. Все они должны были отметить на бланке методики, к какому уровню потребностной пирамиды относится, по их мнению, то или иное утверждение. В итоге оказалось, что более чем в 82 % случаев эксперты атрибутировали утверждения в соответствии с ключом к методике.

### **Методика Я-высказывания**

Методика представляет собой проективную пробу, в процессе которой респонденту надо закончить 15 предложений, начинающихся местоимением первого лица единственного числа (я, мне, меня, обо мне, со мной, у меня). Окончания

предложений отражают качественные характеристики самосознания и, в частности, его возрастное своеобразие.

Данный вариант метода незаконченных предложений впервые был использован на выборках подростков А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых в 1990 году. По их данным оказалось, что характеристики самопрезентации, вольно или невольно делаемой респондентами, достаточно полно и содержательно характеризуют их психологический возраст. Система балльных оценок, используемая при обработке, основана на данных отечественной психологии развития об особенностях самосознания и самопредставлений ребенка и подростка в разных возрастах.

Так, дети, подростки и даже юноши, чьи психологические особенности близки к характеристикам дошкольного возраста (непосредственность, направленность на элементарные удовольствия, эгоцентризм), чаще всего заканчивают предложения, начиная со слова «люблю» и указывая на физиологические потребности, лакомства и нехитрые развлечения: «люблю пиво»; «люблю играть в компьютер»; «люблю такой-то сериал» и т. п.

А вот для «младших школьников», каков бы ни был их реальный паспортный возраст, характерно отнесение себя к какой-либо категории или социальной группе, скажем: «я девушка»; «живу в Москве», или постулирование собственного соответствия нормам, а то и лучшим образцам: «хорошо учусь»; «меня любят родители».

У ребят же, достигших уровня развития самосознания, характерного для младших подростков, часто встречаются нарочито вызывающие, провокационные Я-высказывания, например «это идиотский тест», «я псих» и т. п. А те, кто еще несколько «старше» по особенностям осознания себя, обращают внимание на собственные качества, внешние и внутренние, на важность отношений с друзьями, а также пишут о своих содержательных интересах и увлечениях и, наконец, о жизненных планах.

### **Символические пробы**

Методика направлена на выявление характеристик социального Я. Это популярная и несложная в проведении проективная проба, имеющая своей целью измерение самоотношения и самоидентичности. Использовалась лишь часть субтестов методики, дающих показатели разных сторон Я-концепции: самооценка (по сравнению с другими), социальная заинтересованность, идентификация, эгоцентричность, дифференцированность Я-концепции.

Методика предполагает фиксирование физического расстояния на листе бумаги между кружками, символизирующими Я и значимых других. Это расстояние измеряется иногда в миллиметрах, а иногда количеством кружков, находящихся между кружком, означающим Я, и кружками-«другими». Это расстояние интерпретируется как психологическая дистанция; позиция левее «других» – как переживание ценности Я; выше – как переживание «силы» Я; внутри фигуры,



составленной из кружков «других», как включенность и зависимость; вне этой фигуры – как независимость Я; помещение Я в ряд более сложных фигур – как относительно большая дифференцированность Я-концепции.

## **Выборка**

Исследование проводилось на материале выборки из 551 студента-первокурсника. Они обучались на различных образовательных программах (психологи, экономисты, биологи, физики, социальные педагоги и др.) в московских вузах (РГГУ, МГПУ). Возраст варьировал от 17 лет до 21 года (в среднем 17,8 лет). Среди респондентов были 186 юношей и 365 девушек.

## **Результаты**

При анализе полученных данных выяснилось, что из 551 студентов значительная часть (238 человек, то есть около 43 %) не выполнили функциональную пробу «История», хотя и заполнили бланки остальных методик. Некоторые из ребят аргументировали невыполнение задания надписями на бланке, типа: «ну, это слишком сложно», «вы с ума сошли, столько читать?», «не терплю историю» и т. п., другие просто оставили бланки чистыми.

Еще часть студентов (42 человека, то есть около 8 %) отнеслась к заданию формально, написав ответ на каждый из вопросов короткие, малоосмысленные реплики, например: «разными путями могли прийти к власти правители древнего Шумера»; «они все были тираны»; «Древний мир по-

лон жестокостей» и т. п. При этом студенты, как правило, не на все вопросы отвечали отписками, а только на один или два из трех. На другие вопросы они давали более или менее содержательные ответы.

Однако наибольшая часть наших респондентов, почти половина (49 %, 271 человек), все-таки дали на все три вопроса в той или иной мере добросовестно обдуманые ответы. Другое дело, что и эти ответы часто были неполными или, напротив, в них приводились «лишние» факторы, не упоминавшиеся в тексте. Скорее всего, эти факторы, обычно общего характера, были усвоены при изучении истории в школе и добавлялись студентами, желающими показать свою эрудицию, из соображений «улучшения» качества ответов.

Хочется еще раз подчеркнуть, что первокурсники, не так давно ставшие студентами, в первые месяцы учебы были наиболее высоко мотивированы на выполнение всех требований и участие во всех формах работы. Кроме того, инструкция и дополнительные разъяснения тестеров содержали предупреждение о том, что текст не очень интересный, но небольшой и что нужно его прочесть и ответить на вопросы. И, несмотря на это, значительная часть респондентов нашли задание слишком трудным для выполнения и отказались от него.

Это говорит об основательности соображений, высказываемых в последнее время многими психологами и педагогами и касающихся «клипового», фрагментарного характера

познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, внимания) у современных подростков и молодежи.

Постоянное общение в социальных сетях, многочасовое пребывание в интернет-чатах и на форумах приводит к тому, что текст, превышающий объемом несколько абзацев, то есть выходящий за пределы одномоментно видимого на мониторе, кажется «слишком» длинным, непосильным для восприятия и осмысления. Мелкое дробление материала, разделение его на отдельные «кванты», характерное для сегодняшнего образовательного процесса, также, по-видимому, вносит свою лепту в это явление. Подчеркнем еще раз, что мы сейчас говорим не о том, справляются ли первокурсники с несложным в общем-то заданием, а о том, что многие из них отказываются от него *a priori*, даже не попытавшись выполнить.

Посмотрим теперь, имеются ли различия по показателям личностных особенностей между теми студентами, которые не стали выполнять пробу «История», и теми, кто ее выполнил, независимо от качества данных ими ответов. Отметим, что в группу не выполнивших задание, которых мы образно называли «ленивыми», вошли только те студенты, которые либо сдали бланки чистыми, либо написали общий отказ, мотивированный слишком большим объемом и сложностью текста (на самом деле совсем не сложного). Тех же, кто ответил на вопросы ошибочно или неполно, мы отнесли к группе, которую образно называли «усердными». То есть речь шла

не об успешности выполнения задания, а о честной попытке его выполнения или отказе от него.

Начнем с показателей субъектности. Как было рассказано выше, данная методика имеет пять шкал: Ответственность (О), Свобода (С), Общая рефлексия (ОР), Рефлексия выбора (РВ), Контроль (К). Кроме этого, есть шкала Общей субъектности (ОС), являющаяся суммой показателей шкал О, С, РВ и К (табл. 1).

### *Таблица 1*

***Различия в показателях субъектности между «усердными» и «ленивыми» студентами-первокурсниками***

	Шкалы методики н		
	О	С	С
Усердные	74,05	61,71	6
Ленивые	74,44	59,96	5
Достоверность	–	–	р

*\*О – ответственность, С – свобода, ОР – общая рефлексия, РВ – рефлексия выбора, К – контроль, ОС – общая субъектность.*

Баллы, полученные респондентами той или другой группы, в целом укладываются в диапазон нормативных значений, полученных при апробации методики на российской студенческой выборке. Однако между группами есть два достоверных различия по шкалам Общей рефлексии и Контро-

ля и, кроме этого, различие с меньшим уровнем значимости ( $p \leq 0,05$ ) по суммарной шкале Общей субъектности. Все показатели выше у студентов из группы «усердных». Проверка проводилась по критерию Манна – Уитни для несвязных выборок.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.