

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ  
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ  
Отделение личностного и профессионального развития

ВЕСТНИК  
БАЛТИЙСКОЙ АКАДЕМИИ

Вып.4. - 1996 г.

НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ  
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**

**Отделение личностного и профессионального развития**

**ВЕСТНИК  
БАЛТИЙСКОЙ АКАДЕМИИ**

**Вып.4. - 1996 г.**

**НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГ**

ВАСИЛЬЕВ В.А., ВОЛКОВ И. П., ГАГИН Ю.А., КИСЕЛЕВ Ю.Я.,  
ТУТУШКИНА М.К.

**РЕДАКЦИЯ ВЕСТНИКА:**

Главный редактор -	<b>И.П. ВОЛКОВ</b>
Зам.главного редактора -	<b>М.К. ТУТУШКИНА</b>
Секретарь -	<b>Г.А. СТЕПАНОВА</b>

**Балтийская Педагогическая Академия**

Адрес редакции:

198005, Санкт-Петербург, ул. 2-я Красноармейская, д.4.

**Кафедра практической психологии**

Санкт-Петербургского государственного  
Архитектурно-строительного университета (СПбГАСУ)

тел. (812) 259-49-15

© М. К. Тутушкина

Печатается на средства авторов выпуска и членские взносы ОЛПР-БПА

В36

В  $\frac{431622014 - 75}{С 96(03) - 95}$  Без объявления

ISBN 5-85029-077-X

СОДЕРЖАНИЕ

От редакционной коллегии выпуска . . . . .	4
<b>ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ:</b>	
Бодалев А.А. Принцип динамизма и комплексности в подготовке психологов-педагогов Ананьевской школы . . . . .	5
Волков И.П. Нейролингвистическое программирование - современная психотехнология изменения и развития личности . . . . .	9
Тутушкина М.М. Авторитет преподавателя как развивающейся личности	12
Васильев В.Л. Психологический анализ школьной дезадаптации и девиантного поведения учащихся . . . . .	15
Грановская Р.М. Обучение инвалидов по программе государственного университета . . . . .	17
Лобанова Ю.И. Рефлексия в деятельности преподавателя . . . . .	20
Бодня Ю.А. От диады к триаде в изучении психологии школьного класса	21
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ШКОЛЕ:</b>	
Андрюкова Т.В., Жихарева Ю.И. Опыт организации психологической службы школы . . . . .	24
Ольхова И.Н. Эстетическая направленность мотивации учения . . . . .	27
Киселев Ю.А. Методика оценки мотивационного потенциала в учебной деятельности школьника . . . . .	29
<b>НОВЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
Булгакова Е.Г., Легкодух Е.В. Международная учебно-исследовательская программа "Личность и человеческие отношения" . . . . .	33
Каменский А.М. Коммуникативная игра для учительского персонала школ . . . . .	39
Гагин Ю.А. Современные педагогические технологии в свете теории индивидуальности . . . . .	43
Зуева И.Ю. Учебная программа психического развития детей в начальной школе . . . . .	47
<b>ИНФОРМАЦИЯ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОЛПР-БПА:</b>	
Положение о конкурсе научных и методических работ для членов ОЛПР-БПА . . . . .	50
План работы ОЛПР-БПА на 1996 год . . . . .	51
Объявления, реклама . . . . .	52

## ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ ВЫПУСКА

Отделение личностного и профессионального развития БПА продолжает свою работу по внедрению теоретической и практической психологии в педагогику. Проведено 23 ноября 1995 г. заседание "Круглого стола" на базе Научно-Методического Центра Красносельского РУНО СПб.

Главная тема для обсуждения была сформулирована как "Современные психологические и педагогические технологии в образовательном процессе. В заседании приняли активное участие члены Совета ОЛПР-БПА и представители общеобразовательных школ с определенной направленностью развития индивидуальности учащихся.

В качестве гостей на заседании выступили представители Киевского Института Развивающих Психотехнологий Е.Г. Булгакова и зав. кафедрой психологии Вологодского педагогического университета В.Н. Карандышев. Они поделились опытом работы по применению и совершенствованию психологических и педагогических технологий в образовательной деятельности.

В настоящем выпуске мы\_ предлагаем читателям познакомиться с теоретическими, методическими и программными материалами, которые были представлены и обсуждались на заседании "Круглого стола", а также присланы в редакцию по ее просьбе.

Особый интерес вызвало направление работы школы нравственно-эстетического воспитания (№ 546), индивидуального развития (№590) и обучения по типу французских мастерских.

В этом выпуске "Вестника Балтийской Академии" мы публикуем "Положение о конкурсе", который проводится в ОЛПР-БПА в 1996 году. Результаты конкурса, а также материалы конференции молодых ученых по обсуждению проблемы преподавания психологии и педагогики в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга будут опубликованы в следующем выпуске "Вестника Балтийской Академии".

**ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ:**  
**ПРИНЦИП ДИНАМИЗМА И КОМПЛЕКСНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ**  
**ПСИХОЛОГОВ-ПЕДАГОГОВ АНАНЬЕВСКОЙ ШКОЛЫ**

---

**Профессор А.А. Бодалев, академик БПА**

*От редакции: Настоящая статья академика А.А. Бодалева является продолжением его статьи, опубликованной им ранее. См.: А.А. Бодалев. Психологу быть профессионалом - обязательно (Вестник Балтийской Академии. - 1996. - Вып.4.-С.39-43.).*

Психологическая наука и сопредельные с ней дисциплины и в годы расцвета творчества Б.Г. Ананьева как ученого и как руководителя научной школы, и в последующие десятилетия (60-70-е годы XX века) характеризовалась высоким динамизмом своего развития. Бурно шел процесс накопления новых фактов, открывались неизвестные ранее закономерности и расширялся ареал их приложения, интенсивно осмысливались связи психологии с другими областями человекознания, а также с общественными, естественными и техническими науками; глубже, чем раньше постигались зависимости, выводящие психологию в многоаспектную область практики.

Б.Г. Ананьев с его всеохватным и интегрирующим умом чутко наблюдал за всеми этими процессами и их научно-содержательным объективированием в новых актуальных проблемах. Будучи тонким психологом он следил за всеми этими процессами, видел их комплексность и анализировал различные формы их выражения в новых актуальных проблемах культурно-исторического, философского и антропологического характера, быстро обобщал эти тенденции и столь же оперативно использовал полученное новое знание в учебной работе со студентами-психологами. Этот психолого-педагогический подход Б.Г. Ананьева я бы назвал "**принципом динамизма и комплексности**" в подготовке психологов.

Оперативно производя отбор из этого массива новейших знаний тех материалов, изучение которых могло поднять, образно говоря, потолок подготовки профессионала-психолога, Б.Г. Ананьев без промедления включал их в учебные планы, превращал в предмет дискуссии на семинарах, заседаниях кафедр, факультетских конференциях.

Я специально раскрываю "принцип динамизма и комплексности", который пронизывал творческие действия Б.Г. Ананьева, направленные на постоянное обновление содержания учебного процесса на психологическом факультете Ленинградского университета, поскольку это было одним из обязательных условий качественного формирования психологов-специалистов, нацеливаемых на достижение высокого профессионализма. А между тем даже в настоящее время в ряде известных мне научных центров России при подготовке психологов грех инертности нет-нет да дает себя знать. А материализуется он в том, что студентам (а иногда и аспирантам) сообщается устаревшая научная информация. Старый багаж знаний у Б.Г. Ананьева постоянно обновлялся и перестраивался.

Еще одним условием закладывания предпосылок для превращения в будущем выпускника какого-либо факультета вуза в настоящего профессионала является постоянная ориентированность его сознания на результаты разработки проблематики не только на факультете, на котором он проходит обучение, но и в других научных школах. Б.Г. Ананьев, проводя в жизнь свою систему подго-

товки психологов, очень хорошо учитывал значение этого фактора. В годы его деканства (1968-1972) по его приглашению на факультет психологии Ленинградского университета в определенной последовательности приезжали группы известных ученых-психологов из МГУ (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин и др.), Московского психологического института (А.А. Смирнов, Л.И. Божович, В.А. Крутецкий и др.), Грузинского института психологии (А.С. Прангишвили, Ш.А. Надирашвили и др.), Киевского института психологии (Г.С. Костюк, Н.А. Вовчик-Блакитная), Ереванского пединститута (Мазманян М.А., Милерян Н.Т. и др.), Пермского пединститута (Б.С. Мерлин, Е.А. Климов и др.), которые подробно рассказывали о теоретических, экспериментальных и прикладных исследованиях, проводимых как ими самими, так и их коллегами. Этим достигалась реализация принципа динамизма и комплексности.

Также целеустремленно, когда представлялась для этого возможность, Б.Г. Ананьев устраивал встречи студентов и аспирантов отделения и факультета с приезжавшими в Ленинград зарубежными психологами (Моя память удержала встречи с Д. Морено и Э. Кэнтрилом). Все это не держалось в тайне, а было достоянием научной общественности.

Называя одно за другим условия формирования у студентов качеств, без которых невозможно в последующем превращение их в профессионалов экстракласса, нельзя пройти мимо личности научного руководителя, который возглавляет факультет и ведущее научное подразделение в нем. Например, основная роль в создании, образно говоря, фундамента структуры качеств, необходимых психологу-профессионалу, в Ленинградском университете принадлежала в **60-70** годы, несомненно, самому Б.Г. Ананьеву. Он был не просто научным лидером, главой научной школы, он был доступной для всех нас развивающейся личностью.

Конечно, обладая натурой стратега-организатора учебного процесса, который в целом и в деталях был подчинен решению крупномасштабной государственной задачи - созданию системы объективных и субъективных условий, которые все вместе работали на воспитание творчески мыслящего психолога-специалиста, стержневыми чертами в личности которого были отношение к другому человеку как к высшей ценности, широкий и постоянно пополняемый кругозор в области человекознания, устойчивое стремление творчески познавать внутренний мир человека, познавать не ради познания, а последующей оптимизации, благодаря открытым закономерностям, в содружестве с другими специалистами трудовой деятельности людей, их взаимоотношений, более глубокого постижения ими природы и общества, **Б.Г. Ананьев прежде всего сам** вносил в эту систему уникально-неповторимый вклад и как талантливейший лектор, как выдающийся ученый, и как умелый научный руководитель студентов-дипломников, аспирантов и докторантов. Работать с Б.Г. Ананьевым было не просто легко, а творчески увлекательно и продуктивно.

Лекции Б.Г. Ананьев читал очень своеобразно. В начале он формулировал психологическую проблему, которую надо решить. Затем раскрывал характер попыток, которые предпринимались в науке для достижения этой цели. Указывал на их слабости и достоинства, а затем показывал как можно продвинуть решение этой проблемы дальше, привлекая новейшие результаты исследований, относящихся к сути проблемы и полученные как отечественными, так и зарубежными учеными. После этого он непременно формулировал вопросы, которые и при новом варианте решения проблемы оставались незакрытыми. Так он побуждал всех нас думать. Именно такой концовкой он как бы подчер-

кивал бесконечность процесса познания психических явлений.

Поскольку Б.Г. Ананьев в совершенстве владел методом быстротечения с листа и имел хорошую память, он великолепно знал все новые наработки, полученные в человекознании, в общественных и в других науках и как-то связанные с проблемой, которую он выносил на суд аудитории. Читая лекции по общей психологии, он эти наработки умело использовал, а его лекции от этого становились многоуровнево глубокими и непередаваемо панорамными. В этом также можно видеть выражение ананьевского принципа динамизма и комплексности в преподавании.

Представляется, не требует доказательства положение, что если руководитель факультета, помимо того, что он хороший организатор, блестящий лектор, является и выдающимся ученым, то постоянно ощущаемое всеми его стремление ставить перед собой все новые исследовательские задачи, мучительно не просто находить пути для их решения, подбирать соответствующий характеру этих задач методический инструментарий, проводить и повторять эксперименты, обрабатывать и перепроверять накапливаемые материалы, порой получая не то, что предполагалось в рабочей гипотезе, начинать все заново и затем все-таки приходиться к положительному результату, - все это является сильнейшим дополнительным стимулом для студенческой молодежи (если, конечно, у нее есть серьезное желание овладеть своей профессией) следовать примеру наставника.

Диапазон научных интересов Б.Г. Ананьева был комплексным и чрезвычайно широким. Он занимался научной разработкой таких глобальных проблем как: Человек как предмет познания; Человек как предмет воспитания; Человек как объект и субъект труда и общения; Индивидуальное, личностное и субъектно-деятельностное развитие человека и их взаимосвязь; Онтопсихология, половой диморфизм и его влияние на психофизиологические и психические характеристики людей; Межполушарная асимметрия и характер обусловливания ею функционирования психики; Психофизика, психофизиология, психология психических процессов, психология чувственного познания и др.

В контексте этих больших научных проблем он настойчиво занимался научным освещением и более частных проблем. Например, его интересовали психологические коллизии, которое возникают у ребенка при переходе из детского сада в школу, из начальных классов в средние, и дальше у подростков и юношей - из средних в старшие и из школы в вуз. Немало времени он, как исследователь, потратил на выяснение динамики формирования у учащихся картины мира при усвоении ими все новых учебных предметов, а также на прослеживание взаимозависимостей, которые существуют между развитием основных психических процессов у школьников и студентов.

Этот.



. Но сейчас важнее подчеркнуть другое: в разработку этих проблем, инициируемую мощным творческим интеллектом и волей Б.Г. Ананьева, вовлекались преподаватели и сотрудники факультета, докторанты, аспиранты. И каждый студент тоже находил в этом перечне проблем тему для себя, которая отвечала зреющему в нем профессиональному интересу. А так как Б.Г. Ананьев при всей своей огромной занятости выкраивал время интересоваться о том, как идут дела с выполнением исследования у каждого отдельного студента, и еще взял за правило замечать и вслух отмечать все ценное для науки, что сумел найти студент, то это всегда сильнейшим образом способствовало формированию субъективной позиции исследователя, открывателя нового перечня проблем, которые он превращал в темы последующей самой тщательной теоретической и экспериментальной проработки, можно было бы продолжать. Но сейчас важнее подчеркнуть другое: в разработку этих проблем, инициируемую мощным творческим интеллектом и волей Б.Г. Ананьева, вовлекались преподаватели и сотрудники факультета, докторанты, аспиранты. И каждый студент тоже находил в этом перечне проблем тему для себя, которая отвечала зреющему в нем профессиональному интересу. А так как Б.Г. Ананьев при всей своей огромной занятости выкраивал время интересоваться о том, как идут дела с выполнением исследования у каждого отдельного студента, и еще взял за правило замечать и вслух отмечать все ценное для науки, что сумел найти студент, то это всегда сильнейшим образом способствовало формированию субъективной позиции исследователя, открывателя нового. Завершая этот краткий очерк о психолого-педагогическом творчестве выдающегося отечественного психолога-педагога, крупномасштабного мыслителя, основоположника Ленинградской психологической школы, академика Бориса Герасимовича Ананьева, хотелось бы надеяться, что сформировавшееся под его влиянием нынешнее старшее поколение Санкт-Петербургских, да и многих других психологов в Москве, в России, в странах СНГ, продолжит славную традицию служения нашей отечественной психолого-педагогической науке, призванной формировать корпус профессионально грамотных педагогов и психологов на основе **динамизма и комплексности в познании** Человека.

\* Институт психологии Российской Академии образования,  
г. Москва.

### **Основные работы академика Б.Г. Ананьева**

1. **Ананьев Б.Г.** Психология педагогической оценки /Труды Института Мозга им. В.М. Бехтерева. - Л. : НИИ им. Бехтерева, 1935.
2. **Ананьев Б.Г.** Функциональные асимметрии в осязательно-пространственном различении // Уч. записки ЛГУ. - 1954. - №189.
3. **Ананьев Б.Г.** Пространственное различение. - Л.: Изд. ЛГУ, 1955.
4. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. - М.: АПН РСФСР, 1960.
5. **Ананьев Б.Г.** Человек как общая проблема современной науки // Вестник ЛГУ. - 1957. - №11.
6. **Ананьев Б.Г.** О системе возрастной психологии // Вопросы психологии. - 1957. - №5.
7. **Ананьев Б.Г.** Теория ощущений. - Л.: Изд. ЛГУ, 1961.
8. **Ананьев Б.Г.** Комплексное изучение человека как очередная задача современной науки // Вестник ЛГУ. - 1962. - №23.
9. **Ананьев Б.Г.** Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М.: Просвещение, 1964.

10. **Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания // Советская педагогика. - 1965. - №1.
11. **Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания. - Л.: Изд. ЛГУ, 1969.
12. **Ананьев Б.Г.** О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977.

\* Институт психологии Российской  
Академии образования,  
г. Москва

## НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ - СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ ИЗМЕНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

---

**Профессор И.П. Волков**, академик БПА

"Нейролингвистическое программирование" - таинственные слова для непосвященных. Печально, что среди непосвященных не только пенсионеры, далекие от современных достижений психологической науки, но и многие молодые психологи-профессионалы, в особенности советского периода подготовки, для которых аббревиатура НЛП вызывает легкую дрожь. "Технология" в психологии - это манипуляторство, - говорят они.

Что же означает НЛП как новая "технология" в психологии и педагогике конца XX и начала XXI века? Какие тенденции развития психологической и педагогической науки кроются за этим новым модным термином, уже начавшем вытеснять ранее привычные для нас термины "методика обучения", "методика преподавания", "методика воспитания"? Каждому взрослому нормальному человеку понятно, что "технология" - это технический способ обработки какого-то сырья с целью изготовления продукта или вещи. С каким "сырьем" имеет дело психолог или учитель в школе, пользуясь НЛП? Не идем ли мы на поводу технократического ума инженеров, механиков, строителей, электронщиков и пр., опять забывая о том, что психология - это наука прежде всего гуманитарная, и что предметом ее является **Психика** ("псюхе" - "душа"). Если психолог станет "инженером человеческих душ", то чем же будет сама психология для психолога и педагога?

Действительно, многие ли профессора психологии из тех, кто еще десять лет назад (1980-1989 гг.) считался маяком советской психологической мысли, может с уверенностью сказать, что он одобряет методы НЛП, изобретенные в 60 - 70-е годы в США?

В "**Толковом словаре русского языка**" под ред. СИ. Ожегова и Н.Ю. Шведова (М.: АЗЪ, 1995. - 907 С.) читаем: "**Технология** - совокупность производственных методов и процессов в определенной области производства, а также научное описание способов производства" (С. 786). По определению выходит, что НЛП - это психотехнология переработки психики человека из старого качества в новое, и для этого в НЛП разработаны изошренные методики и приемы.

Но попытаемся взглянуть на эту проблему еще и с гуманистических, социально-психологических позиций. Что может означать данная психотехнология для использования ее в элитарном социальном управлении, в подготовке психологически компетентных управляющих?

Мне представляется, что лучше всех на этот вопрос уже ответил **Даниил Андреев** в его "Розе мира", написанной в большевистском застенке: "Двигатель внутреннего сгорания, радио, авиация, атомная энергия - все ударяет одним концом по живой плоти народов. А развитие средств связи и технические достижения, позволяющие полицейскому режиму контролировать интимную жизнь и сокровенные мысли каждого, подводят железную базу под вампирские громады диктатур" (М., 1991. - С.9).

**Даниил Андреев** делает нам, психологам, предупреждение, - смотрите в корень, думайте, кому это будет выгодно? Кто прежде всего сумеет "погреть руки" на ваших изобретениях новых "психотехнологий" или "педагогических технологий"? Сейчас продается и покупается все, кроме... — души (**псюхе**).

Говоря о практических возможностях этого нового направления в практической психологии, можно с уверенностью утверждать, что НЛП - это новая психологическая технология изменения личности часто без ее ведома и согласия, которой суждено развиваться в XXI веке. Может быть, не случайно книги по НЛП, опубликованные на русском языке за последние годы, изданы Санкт-Петербургским издательством "Петербург XXI век" (4). Показательно, что в числе издателей нет ни одного ранее известного в советские времена педагогического издательства. Почему они не печатают НЛП? По-видимому, книги по НЛП издают у нас те предприимчивые издатели-бизнесмены, которые оказались, что называется, "трезвомыслящими". Моя практика общения с издателями советских времен хранит в памяти много случаев, подтверждающих, что среди них было много пьяниц и даже хронических алкоголиков. НЛП - это для трезвых голов и думающих людей **компьютерного типа** (термин из НЛП).

**Основатели НЛП - американцы.** И это тоже не случайно, ибо где как ни в США может быть изобретена психотехнология управления и изменения личности человека по моделям и аналогии с компьютером. Компьютеризация началась с Америки и теперь она охватила весь мир, и от этого никуда не уйдешь. Научные исследования человеческой психики и работы мозга по аналогии с компьютером начались в США с 50-х годов, и теперь мы являемся уже пользователями этих уникальных знаний о программировании психики и мозга. Джон Лилли начал с изучения языка дельфинов и первым создал стройную модель мозга как биокомпьютера. Теперь эти достижения уже бурно проросли в системе НЛП. Медико-психологический и педагогический опыт выдающегося американского психолога-психотерапевта Милтона Эриксона послужил основой для создания супернового направления исследований в области практической психологии. Теперь трезвомыслящее человечество располагает уникальной психологической технологией быстрого изменения, обучения, развития и программирования человеческой психики, созданной для западной культуры без опасности впасть в мистику или иррациональный блеф.

Основателями НЛП считаются математик по университетскому диплому **Ричард Бендлер** и психолингвист **Джон Гриндер**. Творческий союз математического ума и образного лингво-психологического мышления воплотились в удивительно эффективных методах и приемах НЛП по изменению и управлению человеческой психикой и мозгом. Сейчас в России, по моим данным, опубликовано около 30 научных трудов по НЛП, из которых уже четверть принадлежит отечественным авторам. Это - свидетельство зарождения нового мышления в России, основанного на адаптации и модификации НЛП с учетом российской социально-психологической практики и имеющихся у нас возможностей использовать НЛП в практической психологической работе с людьми.

Я познакомился с НЛП в конце 1989 года, прочитав статью Ю.М. Мешанина "**Магия слова и мыслей**" в журнале "ЭКО", который в те годы выходил еще регулярно (см. ЭКО. - 1989. - №10). Статья произвела на меня сильное профессиональное впечатление. Навеванная в статье мысль о том, что Джона Кеннеди убил наемный убийца, психика и мозг которого были запрограммированы с помощью приемов НЛП, позволила мне сразу осознать всю социальную серьезность заявки НЛП - речь шла о новом, действительно эффективном, "психологическом оружии", которое может безотказно работать на межличностном уровне. Сразу подумалось о том, что в советские времена всех "энэлпистов" быстро поставили бы на учет в КГБ, а ретивых и творчески мыслящих упрятали бы в психушки или прямо в тюрьму. Вот там, в тюрьме, трудитесь во

благо государства и отечества, - такова логика тоталитарного политического режима.

В связи с вышесказанным полезно вспомнить судьбу и высказывания известного мыслителя Дж. Кришнамурти, который учил: "Истинная цель воспитания и образования состоит не в том, чтобы сделать из вас премьер-министра, а в том, чтобы помочь вам понять всю структуру этого загнившего общества, дать вам возможность вырасти к свободе, так чтобы вы порвали с этим обществом и создали другое, создали новый мир" (5.-С.23). Какой мир создают "психотехнологии?"

Создавая новые педагогические и психологические технологии в образовательной деятельности мы не должны уподобляться тому инженеру или химику, которые с помощью бездушной зарубежной (например, американской) производственной технологии получают новое красящее вещество. Хватит перекрашиваться из белых в красные и обратно. НЛП сделает политиков коричневыми.

В 1990 - 93 гг. прошли бум и эйфория по НЛП для бывших советских руководителей и менеджеров. Я тоже провел несколько практических занятий с руководителями среднего звена. Это дало мне стимул и возможность отключиться от старых схем и марксистской методологии в психологии. Познакомившись с НЛП поближе, я понял, что "это то, что очень надо". Первые книги по НЛП приобретал в рукописях из АО "Библиотека" в г. Казани.

До границы XXI века рукой подать. Для развития психологических наук несколько лет - это всего лишь миг, если иметь в виду, что трактат Аристотеля "О душе" был опубликован еще до нашей эры. Мне представляется, что трогать НЛП должны чистые руки, управляемые трезвомыслящими головами. Другое мое соображение состоит в том, что необходимы определенные и психологически обдуманые действия и усилия для того, чтобы, по-возможности, научно популяризировать эти новейшие знания и методы практической психологии с целью создания достаточного понимания больших возможностей НЛП для традиционно мыслящей части отечественных психологов и педагогов, к чему их никто не вправе принуждать. Полную библиографию по НЛП см. "Вестник Балтийской Академии" - Вып.3. - 1996г.

#### Литература:

1. Андреас Стив, Андреас Конрад. Сердце мозга. - Екатеринбург, "МООПД", 1993. - 312 с.
2. Андреас Конрад, Андреас Стив. Измените свое мышление и воспользуйтесь результатами. - СПб.: Ювента, - 1994. - 236 с.
3. Бендлер Ричард. Используйте свой мозг для изменения. СПб.: Ювента, 1994. - 168 с.
4. Бендлер Ричард, Гриндер Джон. Транспормейшен (Нейролингвистическое программирование, - СПб.: Петербург XXI век, 1995. - 317 с.
5. Кришнамурти Дж. Подумайте об этом. - М.: КKM, 1993. - 203 с.

\*Секция интенсивных методов обучения БПА.  
Руководитель секции, президент БПА И.П. Волков.

## АВТОРИТЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ.

---

### **Профессор М.К. Тутушкина, академик БПА.**

В современных школах и вузах России возрастает роль преподавателя, расширяется диапазон его психологического и педагогического воздействия на учащихся и студентов. Преподаватель уже не может быть только передатчиком знаний и информации, он должен быть педагогом, и психологом, и психотерапевтом. От этого во многом зависит успешность педагогической деятельности и авторитет его личности.

**Авторитет преподавателя** - интегральная характеристика его профессионального, педагогического и личностного положения в коллективе, которое проявляется в ходе взаимоотношений с коллегами и студентами и оказывает влияние на успешность учебно-воспитательного процесса.

Авторитет преподавателя складывается из двух составляющих: авторитета **роли** и авторитета конкретной **личности** преподавателя. Если несколько лет тому назад главным был авторитет роли, то сейчас основное - это **личность преподавателя**, его яркая, неповторимая индивидуальность, которая оказывает воспитывающее (педагогическое) и психотерапевтическое воздействие на учеников, помогает их социализации.

Авторитет преподавателя формируется при достаточно высоком уровне развития трех типов педагогических умений:

- "предметных" (научные знания, владение учебным предметом);
- "коммуникативных" (знания о своих учениках и коллегах);
- "гностических" (знание самого себя и способность к саморегуляции своего поведения и психических состояний).

Показатели степени авторитетности:

**1. Соотношение самооценки** преподавателя с оценками его личности студентами и коллегами.

**2. Умение воспринимать** и перерабатывать противоречивую и сложную информацию и находить достойный выход из трудной педагогической или жизненной ситуации.

На основании проведенных психологических исследований были выделены комплексы характеристик авторитетного и неавторитетного преподавателя. У авторитетных преподавателей отмечается высокая педагогическая наблюдательность, уважение к своим ученикам, стимулирование их активности и интеллектуальной деятельности, гибкость и нестандартность в принятии педагогических решений, удовлетворение от процесса общения с учащимися.

У неавторитетных педагогов наблюдается жесткие авторитарные методы в педагогическом общении, наличие штампов и стереотипов в общении и преподавании, монологичность общения, неумение уважать и любить своих учеников независимо от их успехов в учебе.

Исследования, проведенные в педагогической психологии Н.В. Кузьминой, М.К. Тутушкиной, позволили выделить основные компоненты в деятельности преподавателя:

**1. Конструктивная деятельность** связана с отбором, умением строить учебно-воспитательный материал и проектировать развитие индивидуальности учащегося.



Рис.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

## 2. Организаторская деятельность включает в себя:

- организацию своего поведения (педагогические действия в реальных условиях деятельности) на занятиях и вне их;
- организацию обратной связи с учениками (мнение, знания, интерес и т.д.);
- организацию деятельности студентов, их действий и поступков.

3. **Коммуникативная деятельность** - это совместная деятельность педагога и учащегося, построение межличностного взаимодействия (восприятия и понимание людьми друг друга) и отношений в процессе педагогической деятельности, процесс педагогического общения.

4. **Рефлексивная деятельность** - умение педагога анализировать и адекватно оценивать свою педагогическую деятельность, развивать свое самосознание, проявляющееся в самопознании, самооценке, эмпатии, саморегуляции своего поведения, стремлении к личностному и профессиональному росту, к самовыражению и самовоспитанию.

Мы создаем психологическую модель творческого процесса в деятельности преподавателя. Особое внимание следует обратить на основные элементы творческого процесса: научно-поисковая подсистема (педагогическая), субъективно-эмоциональная подсистема (психологическая) и педагогическое мастерство. Последнее объединяет обе эти подсистемы и реализует через педагогические и психологические технологии, которыми овладевает преподаватель (см. рис.1). **Технология** в широком смысле понимается как совокупность знаний, умений, методов и способов, которые используются для реализации намеченной цели в определенной последовательности при организации деятельности. **Технология** имеет свою специфику как в целях, так и методах, способах, а также в определенной последовательности их применения в образовательной и управленческой деятельности в школе и в вузе.

**Педагогические технологии** направлены на решение учебных и образовательно-воспитательных задач в преподавании предмета. **Психологические технологии** направлены на раскрытие, реализацию и развитие индивидуальности учащегося, оптимизацию его взаимоотношений с другими людьми в совместной деятельности в школе, в вузе, в быту.

Современная психология располагает достаточно широкий спектр психологических технологий, применяемых в образовательном процессе. Это помогает разнообразить подходы и совершенствовать методы преподавания как в школе, так и в вузе.

В работе наших киевских коллег **Е.В. Легкодух** и **Е.Г. Булгаковой** предлагается описание основных современных психологических технологий (см. далее).

### Литература:

1. **Волков И.П.** Руководителю о человеческом факторе. - Л.: Лениздат, 1989. - 222с.
2. **Зюбин Л.М.** Психология воспитания. - М.: Высшая школа, 1991. - 96с.
3. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - Л.: Изд. ЛГУ, 1967. - 148с.
4. Кузьмина Н.В. Закономерности педагогической деятельности // Современ, психолого-педагог. проблемы высшей школы. - Л.: Изд. ЛГУ, 1978. - с.66-73.
5. Тутуткина М.К. Проблемы личностного и профессионального развития с позиций практической психологии // Вестник Балтийской Академии. - СПб, 1995. - Вып.1. - с.4-5.
6. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. - М.: Просвещение, 1980. - 160с.

\* Отделение личностного  
и профессионального развития Б ПА.  
Руководитель отделения, вице-президент БПА  
М.К. Тутушкина.



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ И ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

---

**Профессор В.Л. Васильев, академик БПА**

В подавляющем большинстве случаев в число подростков-правонарушителей попадают те, которые не нашли себя в школьном коллективе в связи с отрицательными отношениями с ним.

При неблагоприятном стечении обстоятельств школьная дезадаптация способствует формированию личности трудного, педагогически запущенного подростка. Личность такого подростка характеризуется **принудительными мотивами** по отношению к учебному школьному процессу, постоянным конфликтом с большинством педагогов, отрицательными реакциями на педагогические воздействия с оправданием в этой ситуации себя и нарушениями положительных контактов с коллективом учащихся.

**Личность "трудного" подростка** прежде всего характеризуется низким уровнем социализации и отражает пробелы и недостатки в трех основных сферах его воспитания: в семье, школе (ПТУ) и на производстве. С другой стороны, на личность трудного подростка, как правило, излишне большое влияние оказывает особая сфера - улица, двор, "уличная группа с отрицательной направленностью".

**Школьная дезадаптация** подростка в значительной части случаев является предпосылкой его асоциального поведения. Для выявления генезиса этого процесса актуальным представляется классификация психологических факторов, определяющих школьную дезадаптацию, и рассмотрение связей этих факторов с теми личностными структурами подростка, которые определяют его отклоняющееся поведение.

Существует два подхода к определению причин школьной дезадаптации. **Первый** рассматривает ее через индивидуальные особенности личности, которые препятствуют нормальному включению в учебный процесс. **Второй** подход преимущественно анализирует внешние факторы обучения, которые создают предпосылки для слабого усвоения учебного материала и в дальнейшем - дезадаптации. Рассмотрим эту проблему под углом зрения указанных выше подходов.

**Семья школьника** в ряде случаев может способствовать его школьной дезадаптации. Низкая культура дошкольного воспитания в семье, недостатки подготовки ребенка к школе и его семейная запущенность создают предпосылки для того, чтобы определить ему место "аутсайдера" в учебном процессе. В условиях школы предпосылками дезадаптации является отсутствие индивидуального подхода к ребенку, неумение со стороны учителей разработать систему индивидуальных мер обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей личности школьника.

Ряд личностных особенностей школьника могут явиться факторами, определяющими его дезадаптацию. Сюда относятся соматическая ослабленность ребенка (Е.А. Глушкова, Е.Н. Попова, 1983; Д.Н. Исаев, Б.Н. Воронкова, 1984; и др.), нарушение формирования так называемых школьных навыков - дислексия, дискалькулия (Т.Б. Феличева, 1989; и др.), эмоциональные расстройства (А.Т. Захаров, 1982). Перечисленные нарушения следует рассматривать как факторы риска, способные стать причинами школьной неуспеваемости. Однако следует

---

учитывать компенсаторные процессы, а также позитивные изменения внешней среды.

Таким образом, **антисоциальное поведение** несовершеннолетнего обусловлено влиянием факторов, в первую очередь внешней социальной среды (в особенности микросреды), а также индивидуальными особенностями личности подростка, которые обуславливают его индивидуальное реагирование на различные "жизненные неудачи".

Перечисленные выше факторы создают препятствия для самореализации подростка в коллективе школьников и, с другой стороны, создают предпосылки для поисков этим подростком других социальных структур, где бы он мог получить положительную эмоциональную оценку и найти возможность для самоутверждения и самореализации. В большинстве случаев такой педагогически запущенный подросток за пределами школы находит асоциальную группу и постепенно становится ее членом. Такая группа привлекает подростка возможностями для самоутверждения в динамике девиантного и криминального поведения. Становясь членом такой группы, подросток усваивает ее субкультуру, а также стереотипы отклоняющегося поведения. Основным мотивом первых проступков и преступлений такого подростка является завоевание авторитета в глазах старших членов девиантной группы и самоутверждение. Впоследствии с приобретением преступного опыта асоциальные действия подростка приобретают стереотипный характер.

**А.Е. Личко** выделяет 11 типов возможных акцентуаций и показывает, как определенные условия и ситуации приводят к социальной дезадаптации и асоциальному поведению подростков с акцентуированным характером.

Причины, приводящие к психологическим расстройствам, акцентуациям характера, связывают как с органическим повреждением мозга (асфиксия при рождении, черепно-мозговые травмы, тяжелые интоксикации), так и с социальными факторами, на первом месте среди которых стоят условия семейного воспитания. Чаще всего эти факторы настолько тесно связаны, что вызывают серьезные затруднения при определении первопричины психологических отклонений подростка.

Поэтому эффективная профилактика правонарушений среди несовершеннолетних предполагает комплекс мероприятий как социально-педагогического, так и медико-педагогического характера, направленных на оздоровление среды, на лечение и коррекцию поведения несовершеннолетних правонарушителей.

**Педагогическая коррекция** поведения акцентуированных подростков требует строго индивидуального подхода, в основе которого лежат специфические особенности данной акцентуации. Так, гипертимный, расторможенный подросток требует особых мер педагогической коррекции, в которых наибольшее внимание оказывается социально организованному выходу неуемной энергии, шумливости, подвижности этих ребят путем вовлечения их в занятия спортом, активные виды деятельности, требующие повышенного расхода энергии. Напротив, шизоидный тип, склонный к углубленным индивидуальным занятиям, страдающий коммуникативными расстройствами, которые затрудняют его взаимодействия с окружающими, нуждается в расширении системы взаимоотношений со сверстниками на основе своих излюбленных занятий. Если в воспитательной работе игнорировать особенности личности акцентуированных детей и подростков, вместо индивидуального подхода применять авторитарные методы, неизбежны нервные срывы и асоциальные проявления.

Значительную роль **в профилактике и коррекции асоциального поведения подростка** на почве школьной дезадаптации может сыграть психологическая

служба. Современная психодиагностика, разработка индивидуальной стратегии и тактики психологических, педагогических и медицинских методов воздействия могут предотвратить процесс школьной дезадаптации и предупредить возможное девиантное поведение. Аналогичный комплекс мер, проводимый совместно с работниками правоохранительных систем, создает возможности для выявления девиантных и криминальных подростковых групп, установления их структуры, организация воздействия на эти группы с целью разоблачения их криминальной деятельности, наказания лидеров и ресоциализация всех участников этих групп. Определенную роль в этом процессе играет **судебно-психологическая экспертиза**, проводимая специалистами в области юридической психологии по заданию правоохранительных органов.

Литература:

1. Антонян Ю.М., Гульдан В.В. Криминальная патопсихология. - М.: Наука, 1991. 248 с.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология. - М.: Юридическая психология, 1991. - 464 с.
3. Поташник М.М., Вульфов Б.З. Педагогические ситуации. - М.: Педагогика, 1983. - 144 с.
5. Сенько Т.В. Успех и признание в группе. - Минск, 1991. - 112 с.

\* Кафедра психологии права  
института повышения квалификации  
следственных работников  
Генеральной Прокуратуры РФ. Зав.  
каф. В.Л. Васильев.

## ОБУЧЕНИЕ ИНВАЛИДОВ ПО ПРОГРАММЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.

---

**Профессор Р.М. Грановская, академик БПА**

Во всех цивилизованных странах мира предпринимаются усилия для создания условий, предоставляющих возможность получения образования, в том числе и высшего, для наименее защищенной группы населения - **инвалидов**. Общество при этом идет на значительные экономические издержки, но делает это на основе не только великих заповедей милосердия. Конечно, как показала история развития культуры и религии для сохранения нравственности у здоровой части населения важно обучить ее способности жертвовать на нужды слабых и беззащитных. Без этого вырастить психически здоровых людей невозможно. Безусловно, для инвалидов достаточная помощь и поддержка населения - это та моральная опора, которая помогает им справляться с обрушившимися на них бедами. (Между прочим, эти беды достаточно часто возникали по вине того же общества, не обеспечившего их матерям своевременной компетентной медицинской помощи.) Однако в этой статье сначала мы сделаем акцент на экономической выгоде, в частности для нашего города - Санкт-Петербурга.

Действительно, как сейчас живут инвалиды? Пенсия не может обеспечить им нормального существования, а плоды благотворительности нерегулярны, ненадежны и недостаточны. А главное, воспитывая и поддерживая иждивенческий стиль взаимоотношений с обществом, они не позволяют инвалиду вырасти в

полноценную, самодостаточную личность и полезного члена общества. Вместе с тем, как показывает анализ медицинского обследования этой группы населения, в ней существенная часть тех, кто еще молод и интеллектуально полностью сохранен, и по своим способностям, (но не по своим практическим возможностям, в частности, - двигательным), смогли бы получить полноценное высшее образование, ведя впоследствии независимую профессиональную жизнь. Пока же они, в основном, на руках своих несчастных родителей, которые с ужасом думают о том, что станет с их ребенком после их смерти!

Поэтому так важна и своевременна **инициатива Санкт-Петербургской Мэрии**, (в рамках общей программы "Город и инвалиды"), направленная на организацию и финансирование высшего образования для инвалидов. Она актуальна не только потому, что она способствует росту духовного самосознания нашего общества, но и потому, что обнаруживает профессиональный подход к перспективным проблемам в этом направлении. Здесь хотелось бы также отметить, что на территории бывшего СССР и даже во всех странах бывшего социалистического лагеря, практически почти нет Университетов высшего уровня, которые предоставляли бы инвалидам подобную возможность.

Поэтому, если в Санкт-Петербургском Государственном Университете дело это будет успешно развиваться и станет возможным построить специальное здание для проживания **студентов-инвалидов** (например, для опорников), то кроме несомненных нравственных продвижений эта программа окупит затраты города за счет притока учащихся из России и близких стран. Петербургский Университет уже на первых порах реализации этого "Проекта" активно включился в работу, разработав специальные учебные программы для обучения инвалидов на двух факультетах.

Филологический факультет предложил специальность **редактора с углубленным знанием иностранного языка**. Это очень удачное решение, позволяющее планировать работу инвалида по окончании обучения в домашних условиях, что становится все обычнее и для здоровых студентов в связи с развитием многоканальных телефонов, персональных компьютеров, электронной почты и многоцветных принтеров.

Юридический факультет тоже пошел этим путем и предложил специальность **юрисконсульта**. Для продвижения в реализации этих начальных этапов "Программы", уже около 50 инвалидов после собеседования с преподавателями Подготовительного отделения Университета, приняты на это отделение и начали в феврале 1996 года занятия. Предполагается, что после такой подготовки они будут осенью держать конкурсные экзамены на эти факультеты, возможно, по программе более снисходительной, чем остальные абитуриенты.

**Отбор на Подготовительное отделение** выявил необходимость собеседования инвалидов не только с преподавателями по профилирующим предметам (русскому и истории), но и с психологами. Согласно приказу ректора Университета, научным руководителем этого проекта была назначена проф. Р.М. Грановская. Поэтому вступительное собеседование было проведено квалифицированными психологами (Р.М. Грановской и канд. психол. наук И.М. Никольской). Для проведения такого собеседования была разработана специальная методика интервью.

**В процессе вступительной беседы с инвалидом**, затрагивались специальные темы для выяснения насколько сильна данному человеку определенная нагрузка. Уточнялись уровни зрения, слуха, возможность скорописи, максимальный объем ежедневных занятий, исходный уровень общекультурных знаний как база последующего развития. Собеседование показало, что часть инвалидов,

обладая достаточными интеллектуальными возможностями, не имеет необходимого запаса жизненных сил, т.е. минимально необходимой для обучения в Университете работоспособности. Поэтому без специальной системы поддержания их здоровья в период учебы будущая учеба может быть опасной для их состояния психики и организма.

**Анализ полученных материалов** показал необходимость психологического и медицинского сопровождения этих групп на период всего обучения. Тем более, что большинство поступающих инвалидов подавлены, девственно психологически неграмотны и не знают способов и приемов поддержания и саморегуляции как общей работоспособности, так и сохранения у себя зрения и слуха при повышении учебной нагрузки. Крайне важным было бы создание центра медицинского сопровождения для них в Университете.

Для создания необходимой структуры такого сопровождения и оказания ей профессиональной и финансовой поддержки предполагается создание специальным образом сформированного **Попечительского Совета**. Обычно в такой Совет приглашают только богатых людей, способных пожертвовать некую сумму на данное дело. Представляется, что полезно сформировать данный Совет не только по этому принципу. Хорошо было бы иметь в нем и специалистов, способных понимать нужды инвалидов и оказывать им реальную профессиональную помощь в рамках своих учреждений. Например, если в Совете участвует директор какого-либо медицинского учреждения, то для него не составляет проблемы обследование в некоем месяце одного из инвалидов или снабжение одного из них лекарством.

Кроме проблемы самочувствия, весьма **остро встали материальные проблемы**. Собеседование показало, что условия жизни большинства абитуриентов таковы, что у них нет своих пишущих машинок, не говоря уж о персональных компьютерах. Поэтому что необходимо минимально - это снабдить их пишущими машинками для возможности выполнения ими домашних заданий Подготовительного отделения, предусмотрев на будущее для тех, кто поступит в Университет после конкурсных экзаменов, предоставление, пусть в аренду, персональных компьютеров с принтерами на все время обучения в Университете. Тогда пишущие машинки можно было бы сохранить и на будущее для тех, кто в данный момент занимается на Подготовительном отделении.

Существенным оказалось и то, что не все инвалиды хотят и способны заниматься на тех двух факультетах, которые сейчас предложили для них свои программы. В большинстве стран, где инвалиды теперь могут получать высшее образование, они учатся в общих группах, вместе со здоровыми, а социальные организации материально поддерживают и оплачивают их обучение персонально. Конечно, сейчас мы еще недостаточно богаты для оплаты спецтранспорта для каждого из них. Поэтому обучение их в отдельных группах - дело вынужденное и, надо полагать, временное. Имея это в виду, предполагается совершенствовать "Программу" в этом направлении.

\* Санкт-Петербургский  
Государственный Университет.  
Подготовительное отделение.

### Психолог Ю.И. Лобанова, член БПА.

Рефлексия - это процесс поиска, установления умственных связей между осознанием существующей ситуации и мировоззрением личности в данной области с целью определения смыслов, отношений и характеристики образов действий (конструктивная функция рефлексивного механизма).

Профессия преподавателя требует частого применения рефлексии. И вопрос - нужна она или нет? - не обсуждается. Ответ "да" естественен. Вопрос заключается в технологии применяемой рефлексии, в качестве и особенностях рефлексии, привлекаемой в тех или иных случаях. Остановимся на трех моментах участия рефлексии в преподавательской деятельности:

1) Одинаковый ли количественный уровень рефлексии необходим преподавателю со стажем и без него? Каково влияние фактора "стажа"?

2) Какие формы рефлексии (например, конструктивная, коммуникативная, оценочная и др.) важны для преподавателя?

3) Обязаны ли Преподаватель и Учитель пользоваться одинаковыми формами и типами рефлексивного механизма, находясь в равных условиях, например, впервые приходя к своим слушателям или ученикам в аудиторию?

По первому пункту. Приняв тот факт, что рефлексия ответственна за организацию умственных связей между актуальным (В.А. Ганзен) и прошлым опытом человека, выделяя конкретную область мировоззрения человека, связанную с его профессиональными знаниями, умениями и навыками, очевидно, что: на начальном этапе рефлексия протекает быстро, так как объем опыта, с которым необходимо соотнестись в процессе рефлексии, невелик. Правда, для его накопления необходима очень высокая частота использования рефлексии.

При наличии большого опыта (конкретного профессионального уровня знаний) рефлексия сама по себе может осуществляться реже, зато длительность и качественный ее уровень сильно возрастает, так как организация связей ведется в большем объеме, в связи с чем даже мелочи, соединяясь с уже освоенными технологиями, дают многогранные результаты, что по мере повторения опыта формирует поведенческий стереотип.

Таким образом, по количественному уровню молодой преподаватель должен старательно пропускать через свой рефлексивный аппарат всю стекающую к нему профессиональную информацию, чтобы она становилась не **"голой теорией"** и не чьей-то чужой технологией, а его **личностным смыслом**, формирующим педагогический опыт. Таким образом, с помощью рефлексии можно достаточно быстро сделать чужой педагогический опыт собственным опытом. Всё зависит лишь от умственной работоспособности преподавателя и доступности информации.

Вполне понятен тот факт, что одной из основных задач преподавания является донесение необходимого материала до аудитории в доступной форме, равно как и умение преподавателя отстаивать свою точку зрения без хамства и в "выигрышном свете". Для выполнения второй задачи, по нашим наблюдениям, очень выгодным оказалось применение именно "рефлексии образа действия". Пример же здесь может быть следующим:

Группа студентов участвовала в игре, способствующей развитию навыков коммуникативного общения. Участникам была дана простенькая (с точки зрения математики) задача. Ее нужно было решить за предельно короткое время,

сформировать собственное мнение по поводу единственно правильного варианта решения и убедить остальных в своей правоте. После того, как группа пришла к единому мнению, всех попросили проследить и записать изменение их собственного хода мыслей в процессе группового решения задачи. Участников также попросили записать исходную, т.е. начальную точку зрения и ее обосновать: показать, кто на нее повлиял и каким образом. Свое конечное мнение нужно было представить и проаргументировать самостоятельно, т.е. собственным способом.

В результате выиграла игру (то есть сумели доказать остальным свою точку зрения, верно решили задачу, и сумели отстоять свое мнение в письменном виде) те, кто был полностью сосредоточен на содержании задачи и применял для представления ситуаций процесса ее решения **рефлексию образа действий**. Те же, кто был подавлен собственными переживаниями, (в т.ч. переживанием чувства собственной важности), старался заметить и описать собственные чувства и чувства окружающих, самостоятельно не сумели ни показать окружающим собственную точку зрения (они меньше всех участвовали в самой игре), ни пояснить окончательную точку зрения и, соответственно, никому ничего не сумели доказать из того, на что они претендовали.

Таким образом, эксперимент доказывает, что **рефлексия** является имманентным процессом, присущим преподавательской и творческой деятельности. В преподавании более успешен тот учитель или вузовский педагог, кто не только более предметно компетентен, но более **компетентен коммуникативно**, т.е. умеет рефлексировать, представлять и осмысливать себя на месте учащегося или студента.

Литература:

1. Проблемы рефлексии в научном познании. - Куйбышев, ГУ, 1983.
2. Зейгарник Б.В. "Опосредование и саморегуляция в норме и патологии". - Вестник МГУ. - Серия М. - "Психология", 1981.
3. Рефлексия в науке и обучении. - Новосибирск, 1984.
4. Словарь "Психология". /Под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. - М.: Педагогика, 1980

\* Кафедра практической  
психологии СПбГАСУ

## ОТ ДИАДЫ К ТРИАДЕ В ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИИ ШКОЛЬНОГО КЛАССА

---

**Аспирант Ю.А. Бодня, член БПА**

Обращение к теме **межличностного взаимодействия в триаде** неслучайно. В некоторых исследованиях, посвященных различным вопросам психологии малых групп, проблема триадного взаимодействия представлена довольно четко.

В социально-психологической литературе на протяжении последних десятилетий оставался открытым вопрос о минимальном количестве членов малой группы - диада или триада?

По данным А.И. Донцова, в американской социальной психологии в 70% исследований малых групп изучается диадное **взаимодействие**. С одной стороны,

такое острое внимание к парному общению вполне оправдано. Известно, что в реальной жизни многообразие человеческих взаимоотношений и закономерности межличностного взаимодействия проявляются в диадных образованиях. Базовый тип группы - семья, начинается с пары супругов.

По мнению Н.Н. Обозова, изучение отношений в диаде весьма плодотворно, поскольку позволяет исследовать широкую тематику социально-психологических явлений, которые характерны для непосредственного межличностного взаимодействия. Таким образом, диада как элементарная малая группа вызывает весьма оправданный интерес для исследователей в области социальной психологии (7).

С другой стороны, многие авторы (К.Е. Данилин, А.У. Хараш, 1974; Р.Л. Кричевский, 1990) приводят весьма веские аргументы в пользу **триады как наименьшей единицы малой группы**. Заслуживает внимание высказывание Р.Л. Кричевского о том, что для такой микрообщности как диада характерен "**усеченный**" характер внутригрупповых отношений, тогда как триада представляет собой большую по объему малую группу и именно в триаде наблюдается вся полнота межличностных связей, в т.ч. "отношение к отношению" (5).

Одной из первых обстоятельных публикаций о необходимости изучения триады является работа К.Е. Данилина и А.У. Хараша (3). Авторы анализируют **диадическое общение** и приходят к выводу, что в парном взаимодействии часто возникает ситуация коммуникационного "**заикливания**" и предметная задача совместной деятельности может теряться. Только **в триаде** возникает принципиальное новое качество в системе общения - **качество рефлексивности**. С включением в диаду третьего лица происходит переструктурирование группы и возникает **позиция наблюдателя**.

Данные социологической науки также свидетельствуют в пользу триады как наименьшей количественной границы малой группы. Семья является особым видом малой группы и имеет свои отличительные черты. С появлением ребенка семья становится более стабильной. Т.е. когда семья приобретает структуру триады, организуется семейная среда, в которой удовлетворяются различные общечеловеческие потребности (7).

Заметим, что интерес, направленный на изучение триадного взаимодействия, является довольно традиционным и постоянным для нашей психологической науки. Начиная с **1962** года, с момента выхода в свет первой публикации Ф.Д. Горбова, посвященной вопросам "групповой психологии", возникает целая серия работ, экспериментальных исследований триадного взаимодействия (2, 3). Важным является тот факт, что в изучении триады как бы "высвечиваются" различные грани такого внутригруппового взаимодействия.

Во многих работах **триада** выступает своеобразным "аккомпанементом" исследования различных феноменологических характеристик, относящихся к малой группе: лидерство, внутригрупповые конфликты, совместимость и сработанность, обучаемость группы. Пристальное внимание психологов к этим проблемам в подготовке космонавтов объясняется изучением малых групп в условиях групповой изоляции, "автономности" существования, а также потребностью в исследованиях взаимоотношений людей в условиях экстремальной совместной деятельности (лётные экипажи, спортивные команды, различные экспедиции). К этому направлению примыкают исследования Ф.Д. Горбова и М.А. Новикова, А.А. Леонова и В.И. Лебедева (2;4). В данных работах различные механизмы межличностного взаимодействия раскрывались с помощью моделирования условий совместной деятельности. Примером такой аппаратной модели является гомеостат, созданный Ф.Д. Горбовым и М.А. Новиковым (2).



Ф.Д. Горбовым выявлен принцип интегративной оценки группы, который заключается в том, что успешность решения групповой задачи определяется характером взаимодействия членов группы. Этот же автор сформулировал паритетный и авторитарный принципы работы в группе; впервые предпринимает попытки анализа межличностного взаимодействия в триаде в условиях совместной деятельности (2).

В современной социальной психологии появились работы, в которых **триада рассматривается как центральная единица анализа** (2,9). Существенный интерес представляют публикации В.А.Толочка. В них автор анализирует **триадное взаимодействие** в ракурсе проблемы руководства. По мнению В.А. Толочка, **управленческая триада** (вышестоящий руководитель - руководитель - нижестоящий руководитель) служит моделью структуры управления. Автор приводит доказательства того, что такая триада существует объективно. В.А. Толочек предлагает использовать триаду для анализа стилей руководства, психологической совместимости подчиненного и руководителя (9).

Особое внимание привлекают работы, в которых рассматриваются в качестве предмета анализа **"школьные триады"**. Например, объектом изучения в исследовании **Я.Л. Коломинского** (5) становится триада "ученик - учитель - ученик", характеризующаяся как подсистема взаимоотношений в школьном классе. Такая триада способна изменяться в зависимости от учебного предмета.

В исследовании **В.Н. Панферова** (8) объектом также является триада в классе, но акценты расставляются по-иному. Вопросы взаимодействия изучаются с точки зрения его психодиагностических и психокоррекционных эффектов. В контексте последующего изучения проблемы важным является такой факт, как проявление в процессе триадного взаимодействия индивидуально-личностных особенностей участников межличностных отношений.

Своеобразное психолого-педагогическое решение смыслового взаимодействия субъектов в тренировочном процессе (спортсмен - тренер - исследователь) содержится в работе **Ю.А. Гагина**. Здесь взаимодействие изучается на предметно-символьном уровне, используется понятие подлинного смысла двигательного действия в качестве базового компонента трехсубъектной функциональной системы (1).

Итак, можно заметить в современных социально-психологических исследованиях малых групп своеобразную нюансировку вопроса межличностного взаимодействия в триадах. В одних исследованиях триада выступает как объект наблюдения в процессе изучения различных групповых феноменов. В других работах триада является основной единицей анализа. Также можно отметить, что в последнее время появились работы, в которых появляется "возрастной" принцип изучения триады. Однако в современной социальной психологии вопросы межличностных отношений в триаде освещены недостаточно, поэтому обращение к этой теме по-прежнему актуально. В частности, неизученным продолжает оставаться вопрос **специфики триадного взаимодействия в зависимости от возраста его участников и характера решаемой задачи в условиях совместной деятельности.**

#### Литература:

1. **Гагин Ю.А., Гаврилов В.И.** Теория и практика двигательного мастерства. Под ред. Ю.А. Гагина. - Алма-Ата, 1990. - 184 с.
2. **Горбов Ф.Д., Новиков М.А.** Гомеостатический принцип моделирования групповой деятельности //Проблемы космической медицины. - М., 1996. - 415 с.
3. **Данилин К.Е., Хараш А.У.** Диада или триада? (К вопросу об оптимальном численном составе коллективного субъекта)

управления) //Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами. М., 1974. - 184 с.

**4. Коломинский Я.Л.** Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). - Минск: Изд-во БГУ, 1976. - 350 с.

**5. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.** Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. М.: Изд-во МГУ, 1990. - 205 с.

**6. Леонов А.А., Лебедев В.Н.** Психологические проблемы межпланетного полета. М.: Наука, 1975. - 248 с.

**7. Обозов Н.Н.** Межличностные отношения. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. - 151 с.

**8. Панферов В.Н.** Психодиагностические и психокоррекционные эффекты в ситуации экспериментального взаимодействия //Ребенок в современном мире (Тезисы конференции 14-16 июля 1994 г.). - СПб, 1994. - С. 81.

**9. Толочек В.А.** Триада управления и стиль руководства //Социологические исследования. - 1992, № 1.

\* Кафедра практической психологии  
РГПУ им. А.И. Герцена.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ШКОЛЕ:**

### **ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ШКОЛЫ**

---

**Т.В. Андриюкова, Ю.И. Жихарева, члены БПА.**

Современная Российская школа, "встав под знамена" **детоцентрической педагогики**, реально продолжает существовать в рамках научно-технократической парадигмы. Возникающие при этом противоречия между целью, формами и методами организации учебно-воспитательного процесса явилось причиной значительного роста числа учебных заведений, занимающихся опытно-экспериментальной работой. Создавая модель школы, реально осуществляющей идеи "детоцентрической педагогики" на практике, многочисленные экспериментаторы неизбежно приходят к выводу о необходимости более глубокого внедрения психологии личности в школьную жизнь. Разговор о том, какую роль должна играть психологическая служба в школе, представляется сегодня наиболее актуальным.

Наша школа (общеобразовательная средняя школа № 262 Красносельского района Санкт-Петербурга) является экспериментальной площадкой по отработке концепции: "Становление и реализация индивидуальности учащихся и педагогов на основе педагогического мониторинга". В нашей экспериментальной работе в школе психологической службе отведена значительная роль. Эта роль определяется целями и задачами становления и реализации интегральной индивидуальности учащихся и самих педагогов.

Работу психологической службы мы планируем в трех основных направлениях: диагностика, коррекция, управление планированием образовательного процесса. Эти три направления тесно взаимосвязаны.

Осуществляя диагностику индивидуальных и индивидуальных свойств личности и отслеживая динамику развития учащихся, психолог получает ценную информацию, позволяющую спланировать образовательный процесс таким образом, чтобы создать оптимальные условия для становления и реализации индивиду-

альности учащихся. Чтобы эта взаимосвязь была действенной необходимы методики, позволяющие получить объективную информацию и четко отлаженные механизмы воздействия психологической службы на управление учебно-воспитательным процессом.

Существует ряд тестов, тестовых методик и диагностических бесед, позволяющих выявить индивидуальные свойства личности. Но мы хотим не только диагностировать, но и побуждать учащихся и педагогов к становлению и реализации их индивидуальности. В этом плане представляют большой интерес психолого-педагогические диагностические беседы, разработанные кандидатом педагогических наук, доцентом, членом-корреспондентом БПА **Юрием Александровичем Гагиным**.

Предлагаемые методики имеют в основе гуманистические позиции: вера в человека, в его силы и возможности совершенствования. Мы же должны способствовать раскрытию сущности человека, его личностному росту, возможности свободно развиваться, реализовываться ему как личности, предлагаемые психолого-педагогические диагностические беседы не дают жесткой, окончательной характеристики учащегося, они направлены на возможность его развития. Данные беседы разработаны для учащихся старших классов. Беседы проводятся на основе современного анализа нескольких ключевых суждений. На основании этого анализа дается оценка в трех уровнях: высоком, среднем, низком. Суждения могут варьироваться в зависимости от целей беседы и корректироваться в ходе беседы. В результате беседы мы не только даем уровневую оценку, но и намечаем пути дальнейшего развития, даем реципиенту стимул для дальнейших размышлений, пробуждаем у него интерес к обсуждаемому вопросу.

**Психологической службой** нашей школы используется **6** оригинальных методик. Дадим им краткое описание.

- **Методика УЖЗ** - психолого-педагогическая диагностическая беседа **"Оценка уровня жизненной зрелости старшеклассников"**.

Жизненная зрелость старшеклассников характеризуется следующими личностными свойствами: развитым чувством ответственности, осознанием проблемности личностной жизни как противоречия человеческой сущности и бытия и, в частности, противоречия между духовными и материальными потребностями, стремлением к осуществимости своего "Я" путем реализации своего потенциала на основе индивидуального стиля деятельности и общения, способности к активному участию в жизни общества. Уровневая оценка жизненной зрелости старшеклассников дается суммарно по всем суждениям.

В диагностической беседе первичное суждение используется в качестве намека, т.е. неполностью высказанной мысли, которая может быть понята на основе предположения, основанного на знаниях и убеждениях реципиента. При этом первичное суждение не содержит в себе предпосылки "выгодного" для реципиента ответа. После ответа на первое суждение (если ответ положительный) делаются две последовательные развертки (интерпретации) первичного суждения, вторая допускает частичную альтернативу. Развертки суждений допускают большую свободу для проводящего беседу, чем сами суждения. При этом желательно учитывать особенности реципиента (его темперамент, характер, настроение, речевую культуру и т.д.). Стимульный материал для проведения беседы представляет собой подготовленные педагогом первичные суждения (от трех до пяти) с двумя последовательными развертками каждого из них.

- **Методика ОСИЖ** - психолого-педагогическая диагностическая беседа **"Оценка осознания учащимися 9-11 кл. самостоятельности индивидуальной жизни"**. Осознание самостоятельности индивидуальной жизни выпускниками

школы представляет собою относительно полное отражение в их "внутреннем опыте" действительной и возможной свободы их поведения, жизненных ориентации и выборов, их личностной независимости от родителей, взрослых, школы. Методика ОСИЖ позволяет оценивать характер (особенности) и глубину (уровень) осознания самостоятельности индивидуальной жизни. При оценке особенностей осознания устанавливается источник его формирования. Уровень осознания определяется по субъективным критериям, выводимым аналогично другим методикам психолого-педагогических бесед.

- **Методика ОПЛЖ** - психолого-педагогическая диагностическая беседа **"Оценка осознания старшеклассников проблемности личностной жизни"**. Основная проблема личности и личностной жизни состоит в противоречивости единства ее сущности и существования (бытия). Эта проблема выражается в трудностях ценностных и смысловых ориентации, в выборе этически оправданной стратегии жизни, того жизненного пути, который соответствует возможностям человека и отвечает условиям осуществимости его индивидуальности.

С помощью методики ОПЛЖ оценивается характер и глубина осознания проблемности личностной жизни. При оценке характера осознания устанавливается источник осознания и вид знаний, лежащих в основе. При определении уровневой оценки используются субъективные критерии, установленные для всех методик, построенных на принципах психолого-педагогической диагностической беседы.

- **Методика ЖСЧ** - психолого-педагогическая диагностическая беседа **"Оценки понимания старшеклассниками жизненного смысла человека"**.

С помощью данной методики оценивается характер и понимание жизненного смысла человека. Характер понимания: научное, житейское или религиозно-мистическое, самостоятельное, книжное или репродуцированное, общепринятое в соответствующей социальной среде или самобытное. Способ определения уровневой оценки тот же, что и в вышеизложенных методиках.

- **Методика О"Я"** - психолого-педагогическая диагностическая беседа **"Оценка осознания старшеклассниками осуществимости своей индивидуальности"**.

Осознание осуществимости своей индивидуальности оценивается косвенно путем анализа особенностей и глубины понимания предъявляемых реципиенту суждений, касающихся как опыта, так и перспектив его развития и личностного роста. При оценке характера осознания устанавливается причина, источник, которыми оно определяется.

- **Методика НСЛ-тест** для оценки **направленности самовыражения личности**. Тест предназначен для оценки трех видов направленности личности подростка, которые все могут быть свойственны в различных соотношениях: а) на успех, в) на проверку себя в трудностях, с) на полезность другим. Результаты тестирования позволяют составить формулу направленности самовыражения личности.

Все вышеперечисленные методики построены на обратной связи. Они пробуждают интерес реципиента к обсуждаемому суждению, утверждают его важность. Использование этих методик в школьной практике позволяет не только оценивать результативность учебно-воспитательного процесса, направленного на становление и реализацию индивидуальности учащихся, но и выявляет пути дальнейшего развития личности отдельного ребенка и образовательного процесса в целом.

Более подробно с концепцией экспериментально-психологической работы в нашей школе, методиками, описанными в настоящей статье и стимульным мате-

риалом этих методик можно будет познакомиться в готовящейся к изданию брошюре под редакцией Ю.А. Гагина "Становление и реализация индивидуальности учащихся и педагогов на основе педагогического мониторинга" (концепция, программа опытно-экспериментальной работы, диагностика).

#### Литература:

1. Гагин Ю.А. и др. Уроки развития индивидуальности детей и школьников // Вестник Балтийской Академии. - СПб, 1995. - Вып.1. - с.35-37.
2. Пейсахов Н.М. (ред.). Психологическая служба в вузе. - Казань; изд. КГУ, 1981. - 240с.
3. Раченко И.П. НОТ учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 238с.
4. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. - Минск, 1978. - 288с.

\* Средняя общеобразовательная  
школа № 262  
Красносельского района СПб.

## ЭСТЕТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

---

### Психолог И.Н. Ольхова, член БПА

Для того, чтобы проследить, влияет ли действительно внедрение программы общеэстетического образования на учебную мотивацию учеников нашей (546-й) школы, было проведено настоящее исследование. Методика исследования и способы обработки эмпирического материала подбирались таким образом, чтобы получить возможность сопоставить отношение школьников разных классов к предметам эстетического цикла с общей школьной (учебной) мотивацией.

При обследовании учащихся начальной школы использовались следующие методы:

- 1 - **ранжирование** изучаемых предметов по степени значимости при помощи цветной индексации (1 -ые классы);
- 2 - **проективный тест "Я в школе"** (1-4 классы);
- 3 - **анкета Н.Г. Лускановой** для определения школьной мотивации (2-4 классы);
- 4 - **метод незаконченных предложений (2-4 классы)**.

При обследовании учащихся средней школы также использовались метод незаконченных предложений и, кроме того, методика Ю.А. Гагина "ТЯПА", по которой ученики оценивали предметы эстетического цикла по трем параметрам:

- **ясность**, понятность изучаемого предмета (материала);
- **полезность**, практичность в общеобразовательном и житейском смысле;
- **эмоциональность**, увлекательность изучаемого материала.

**В первых** классах высокая и хорошая школьная мотивация была обнаружена у 81% учащихся. Одновременно выявлено, что 46% первоклассников испытывают напряжение при обучении письму. Такое напряжение, естественное для детей этого возраста, связано со сложностью психомоторной саморегуляции движений, выполняемых по малой амплитуде, с трудностями восприятия и воспроизведения фигур в пространстве, с необходимостью вести руку по заданной траектории, с недостаточной психологической готовностью к школе.

**Установлено**, что предметы, включенные в программу эстетического образования (оригами, рисование, роспись по дереву, бытовой дизайн), помогают преодолеть названные сложности, так как являются эффективной тренировкой и зрительного восприятия, и зрительно-моторной координации. В связи с этим, первоклассники демонстрируют положительное эмоциональное отношение к предметам эстетического цикла.

**Во вторых классах** высокая и хорошая школьная мотивация зафиксирована у 80,5% учащихся, а положительное отношение к предметам эстетического цикла - у 69,5%. В третьих и четвертых классах - 78% и 68,5% соответственно.

Таким образом, у учащихся начальной школы прослеживается достаточно высокий положительный выбор по предметам эстетического цикла, но общая учебная мотивация выражена еще больше.

\* У учащихся средней школы картина иная. Из двенадцати обследованных классов (от пятого до одиннадцатого включительно) положительная мотивация на предметы эстетического цикла выше, чем общая школьная мотивация в семи классах, в одном оба показателя равны и в четырех классах выше школьная мотивация. Среднее арифметическое положительной ориентации на предметы эстетического цикла - **76,5% (60-89)**, а школьной мотивации - **70,9%** (15-86).

**В шестнадцати классах** (со второго по одиннадцатый) мы высчитали коэффициент ранговой корреляции между средними значениями этих двух предметов он равен **0,748 (p 0,01)**. Это, на наш взгляд, с достаточной очевидностью свидетельствует о том, что предметы эстетического образования оказывают позитивное влияние на формирование учебной мотивации школьников всех клас-

#### Литература:

1. "Рабочая книга школьного психолога" под ред. И.В. Дубровиной - М.: Просвещение, 1991
2. Фридман Л.М., И.Ю. Кулагина "Психологический справочник учителя". - М: Просвещение
- Гмаркова А.К., Т.А. Матис, А.Б. Орлов "Формирование мотивов учения", - М.: Просвещение 1990
4. Щербакова И.Г. "Влияние семейной группы на становление учебно-познавательной мотивации младших школьников." "Вопросы психологии. - 1987. - №2.

Общеобразовательная школа №  
546 Красносельского района  
СПб.

# МЕТОДИКА ОЦЕНКИ МОТИВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

---

**Профессор Ю.Я. Киселев, чл.-корр. БПА**

**Мотивация** - важнейший фактор учебной деятельности, обуславливающий отношение ученика к занятиям в школе и дома, его активность, желание учиться, реакции на интеллектуальные нагрузки, быстроту и эффективность восстановления.

**Мотивацию** можно понимать как совокупность потребностей и мотивов, побуждающих человека к активной деятельности в определенном направлении.

**Мотивационный потенциал** личности реализуется в деятельности, ориентированной на достижение жизненно важного результата. Три главных фактора определяют мотивацию такой деятельности:

1) **привлекательность достижения успеха** или избегания неудачи (чего больше хочется: быть впереди или не быть сзади);

2) **личностный стандарт** или уровень притязаний (как оценивает себя, свои возможности, какое положение или место занимает среди сверстников и устраивает ли это место или положение);

3) **предпочитаемый тип** каузальной атрибуции относительно своих усилий или способностей (как сам обычно объясняет достигнутый результат: своими способностями или затраченными усилиями, или сложившимися обстоятельствами).

Для оценки **мотивационного потенциала** школьника предлагается опросник, содержащий 11 шкал, включающих 31 оценочную шкалу типа "градусник". (Настоящий опросник является модификацией опросника, сделанного Ю.Д. Куликовым и мной в 1989 г. для оценки мотивации спортсменов).

Основные шкалы опросника, помимо количественной оценки различных мотивационных параметров, дают также содержательную информацию для конкретизации психолого-педагогических влияний и воздействий на школьника.

**Первая и вторая шкалы** отражают самооценки школьника в сфере его учебной деятельности. Кроме них, об отдельных составляющих самооценки личности можно судить по подшкалам "а, б, в, г" одиннадцатой шкалы.

**Третья шкала** характеризует тип каузальной атрибуции относительно собственных успехов и неудач. Кроме того, по этой шкале можно судить и о направленности самоконтроля (Locus control), т. е. о свойственной ученику интернальности (готовности принять на себя ответственность за результат деятельности) или экстернальности (стремление связать результат с внешними обстоятельствами).

**Четвертая шкала** несет информацию о степени вовлеченности ученика в жизнь школы.

**Пятая шкала** отражает оценку собственных перспектив.

**Шестая шкала** говорит о том, к чему ученик стремится и что в конечном счете его устраивает.

**Седьмая шкала** оценивает силу мотивов к учебе.

**Восьмая и девятая шкалы** определяют привлекательность последствий достижения успеха или избежания неудачи. (Частное от деления среднего арифметического показателей шкалы восемь на среднее арифметическое показателей шкалы девять свидетельствуют о соотношении выраженности мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи).

## ОПРОСНИК ДЛЯ ИЗМЕРЕНИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА.

### Инструкция испытуемому:

"Вам предлагается ряд вопросов, на которые следует ответить, используя линейную шкалу. На каждой линии надо отметить черточкой то место, которое наиболее точно отражает Вашу точку зрения на данный вопрос. При этом важно помнить, что крайняя левая точка линии означает наименьшую количественную Вашу оценку, а крайняя правая - наибольшую.

Отвечая на вопросы, Вы можете отмечать **любую точку на линии** между крайними, включая и их самих."

1. Оцените свой умственный уровень в данный момент по сравнению со школьниками Вашего возраста:

Самый низкий уровень |—————| Самый высокий  
уровень

2. Насколько Вы уверены, что после школы Вам удастся поступить учиться или работать туда, куда больше всего хочется?

Совершенно не уверен |—————| Абсолютно уверен

3. В какой степени зависит от Вас самих (от Ваших способностей, Вашей воли и т. д.) или от других обстоятельств (от Ваших родителей, учителей, друзей, товарищей по школе, от везения и т. п.):

а) Ваши достижения в школе:

От других обстоятельств |—————| От меня самого

б) Ваши школьные неудачи:

От других обстоятельств |—————| От меня самого

4. Если вдруг выяснится, что Вы сможете быть более успешным в другой школе, то захотите ли Вы перейти туда?

Совсем не захочу |—————| Обязательно захочу

5. Насколько Вы уверены, что достигните в жизни того, чего захотите?

Совсем не уверен |—————| Абсолютно уверен



6. Ради чего Вы стремитесь учиться, что и в какой мере Вам особенно важно?

а) достижение самых высоких оценок по основным предметам:

Не стремлюсь |—————| Очень стремлюсь

б) возможность обращаться с умными и интересными людьми, хорошо проводить время:

Не стремлюсь |—————| Очень стремлюсь

в) самосовершенствование, гармоничное развитие личности:

Не стремлюсь |—————| Очень стремлюсь

г) удовольствие от самого процесса учебы:

Не стремлюсь |—————| Очень стремлюсь

д) повышение собственного авторитета в глазах других:

Не стремлюсь |—————| Очень стремлюсь

е) достижение в будущем личных материальных благ:

Не стремлюсь |—————| Очень стремлюсь

ж) возможность продолжить свое образование после школы:

Не стремлюсь |—————| Очень стремлюсь

7. В какой мере стоит жертвовать многим ради достижения большого успеха в учебе, если при этом возможны лишние напряжения, неудачи, потери?

Совсем не стоит |—————| Стоит безусловно, несмотря ни на что

8. Когда Вы добиваетесь достижения важной цели, Вы стремитесь к успеху, чтобы(?):

а) повысить самоуважение (доказать себе "я могу", "я много стою"):

Не стремлюсь |—————| Очень стремлюсь

б) повысить свой умственный и нравственный уровень:

Не стремлюсь |—————| Очень стремлюсь

в) повысить свой авторитет в глазах других (учителей, одноклассников, родных, знакомых и т. д.)

Не стремлюсь |—————| Очень стремлюсь

г) повысить свою уверенность в достижении самой главной жизненной цели:

Не стремлюсь |—————| Очень стремлюсь

9. Когда Вы добиваетесь важной цели, в какой мере Ваша боязнь неудачи связана с (7):

а) Снижением самоуважения

Мало связана |—————| Очень связана

б) снижением своего авторитета в глазах других людей:

Мало связана |—————| Очень связана

в) утратой уверенности в возможности достижения своей самой главной жизненной цели:

Мало связана |—————| Очень связана

г) сожалением о напрасно принесенных жертвах (потерянном времени, затраченном труде, неудобствах и т. п.):

Мало связана |—————| Очень связана

д) потерей возможности получить вознаграждение за свои успехи:

Мало связана |—————| Очень связана

10. Вы больше склонны рисковать ради возможного достижения самого большого успеха в своей карьере или удовольствоваться более скромным успехом, но быть полностью уверенным в его достижении?

Склонен к риску |—————| Не склонен к риску

11. В какой мере Вам не хватает для достижения самых больших высот в Вашей учебе и жизни

а) собственных способностей:

Очень не хватает |—————| Вполне хватает

б) умения "мобилизоваться" и "настроиться" в нужный момент:

Очень не хватает |—————| Вполне хватает

в) целеустремленности и терпения, когда бывает трудно или попадаешь в тяжелые условия:

Очень не хватает |—————| Вполне хватает

г) хладнокровия, выдержки в очень ответственных и, может быть, даже рискованных ситуациях:

Очень не хватает |—————| Вполне хватает

д) правильного руководства и помощи:

Очень не хватает |—————| Вполне хватает

е) поддержки и сочувствия окружающих, товарищей по школе:

Очень не хватает |—————| Вполне хватает

ж) хороших условий жизни и учебы:

Очень не хватает |—————| Вполне хватает

\* Отделение психопедагогики  
Балтийской Педагогической  
Академии (ОПП-БПА)  
Руководитель, профессор  
Г.Д. Горбунов.

## НОВЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:

=====

МЕЖДУНАРОДНАЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОГРАММА  
"ЛИЧНОСТЬ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ".

---

**Психологи Е.Г. Булгакова, Е.В. Легкодух, члены БПА (Украина)**

В г.Киеве открылся специальный **Институт развивающих психотехнологий** (директор Е.В. Легкодух). Целью работы этого института является разработка и использование отечественных и зарубежных психотехнологий для раскрытия индивидуальности человека, осуществления психокоррекционной помощи, а также для содействия внутреннему развитию групп и организационных структур в сфере образовательной деятельности.

Основополагающей для института является **международная учебно-исследовательская программа** психологического развития взрослых людей "Личность и человеческие отношения" (PRH).

Международная учебно-исследовательская программа  
психологического развития взрослых людей  
**"Личность и человеческие отношения"**  
**(PRH):**

1. Программа нацелена прежде всего на содействие саморазвитию человека» то есть:

- **раскрытие** его неповторимой индивидуальности;
- **осознание** ценности своей личности;
- **лечение** психологических травм прошлого, препятствующих проявлению его врожденных дарований;
- **высвобождение** его творческого потенциала;
- **становление** его самостоятельным и ответственным хозяином собственной жизни;
- **освоение** ценностного опыта человечества;
- **осуществление** своего жизненного предназначения.

Программа нацелена на содействие внутреннему развитию **групп и организационных структур** с целью создания благоприятных условий для роста включенных в них лиц.

2. В настоящее время данная программа является уникальным **инструментом интегрального воспроизводства личностно и социально значимого опыта со временной гуманистической психологии, психотерапии и психопедагогики**. Методика направляемого самоанализа в сочетании с последующим текстовым методическим обеспечением позволяет включать этот опыт непосредственно в **"ткань личного опыта"** обучаемых. Общедоступный язык учебных пособий и комментариев ведущего позволяет донести этот опыт до любого человека независимо от уровня его образования, социального положения, степени подготовки и рода занятий, а также идеологической и религиозной принадлежности.

3. Общепедагогическую часть программы составляет ряд тематических **учебных курсов** (около тридцати), разбитых на четыре цикла: "Самопознание", "Жизнь в группах", "Психологическое содействие", "Семья и воспитание".

4. Курсы проводятся в **группах до двадцати человек в течение шести дней по семь часов в день**. После учебного курса участники имеют возможность про-



Рис. 1. Осуществимость индивидуальности (по Ю. А. Гагичеву)

## ВВОДНЫЙ УЧЕБНЫЙ КУРС "КТО Я?"

Проводит Мэй Хили (США)

### ЦЕЛИ КУРСА:

1. Настоящий учебный курс нацелен прежде всего на то, чтобы помочь вам выявить устойчивое ядро **своей** личности. Выявив это устойчивое ядро, которое люди обычно называют своим "существом" или своей "сутью", вы обретаете надежную основу для дальнейшего личностного роста, ибо наша суть является средоточием возможностей нашего развития.
2. Учебный курс нацелен также на то, чтобы помочь вам **исследовать важнейшие** элемента **своей личности** и характер их взаимодействия.
3. Яснее сознавая возможности развития своей личности и механизмы ее функционирования, вы сможете лучше **распоряжаться своей жизнью**.

### СОДЕРЖАНИЕ КУРСА:

1. В первой части курса мы исследуем **шесть важнейших элементов личности**, влияющих на наше поведение. Мы исследуем их как психологические реалии, то есть как объекты непосредственного восприятия.
  - 1). Свой "образ себя", - существующие у нас представления о себе.
  - 2). Образ "других людей", - поскольку они присутствуют внутри нас.
  - 3). Свое существо или "свою суть", - устойчивое ядро нашей личности.
  - 4). Свое "я", - психологическую инстанцию, ответственную за принятие решений.
  - 5). Свою восприимчивость, - особенности нашего реагирования на происходящее.
  - 6). Свое тело, - поскольку оно служит источником наших сил.
2. Во второй части мы рассматриваем исходные **психологические установки и правила** принятия **решений**, способствующие развитию личности.

### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ:

1. Работа ведется в **малой группе в течение шести дней** по семь часов в день.
2. Работа основана на методе **направляемого самоанализа**, который позволяет участникам исследовать соответствующие психологические реалии на материале личного опыта.
3. Участники **обмениваются опытом**, полученным в ходе самоанализа, что позволяет им расширить свой личный опыт.
4. Участникам раздаются **методические материалы**, которые служат ключом к истолкованию их личного опыта, изучаемого в ходе учебного курса.

На всех курсах нашей учебной программы **каждый человек обучает себя сам**. Учебный курс - это время, посвященное **работе над собой**, а не просто усвоению готового знания. Учебным материалом здесь служит **опыт, который предстоит пережить в ходе открытия себя для себя**. Вот почему мы предпочитаем называть этот учебный процесс **процессом само-познания и само-развития**.

Институт предлагает программу интенсивной психологической подготовки для специалистов в области образования.

### ПРИКЛАДНЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ:

#### "ТРЕНИНГ ЛИЧНОСТНОЙ ДИАЛОГИЧНОСТИ"

Программа видеотренинга направлена на развитие психологической способности участников вступать в отношения развивающего диалога с самим собой, другими людьми, окружающим миром и позволяет вам:

**1. Повысить свою эффективность в различных ситуациях взаимодействия с людьми:**

- 1.1. научиться лучше слышать, видеть, чувствовать и понимать других людей и соответственно продуктивнее строить собственное поведение;
- 1.2. овладеть технологией разрешения межличностных противоречий и конфликтов;
- 1.3. расширить диапазон практических умений конструктивного взаимодействия в условиях беседы, спора, дискуссий, собраний, публичных выступлений, переговоров; в отношениях "педагог-учащийся", "педагог-группа учащихся", "педагог-коллега", "педагог-родители" и др.;
- 1.4. развивать умение оказывать психологическое содействие и поддержку тем, кто в ней нуждается;
- 1.5. выработать умение противостоять попыткам других людей манипулировать Вашим состоянием и поведением;
- 1.6. развивать способность личными усилиями содействовать продуктивному ходу взаимодействия между людьми; обогатить свой арсенал навыков и умений, необходимых для создания атмосферы сотрудничества и сотворчества в группах и коллективах (учебных, производственных, семейных...);
- 1.7. познакомиться с некоторыми принципами организации "самообучающихся сообществ"

**2. Оптимизировать взаимоотношения с самим собой:**

- 2.1. научиться лучше ориентироваться в своем внутреннем мире (своих состояниях, потребностях, возможностях, зонах личных затруднений...);
- 2.2. получить опыт разрешения внутриличностных противоречий и конфликтов, гармонизации своего внутреннего мира;
- 2.3. расширить диапазон средств самовыражения;
- 2.4. научиться быть более открытым новому опыту
- 2.5. открыть доступ к своим потенциальным возможностям, ранее не востребованным и научиться личными усилиями способствовать их развитию;
- 2.6. развить способность к самоопределению и целеполаганию в условиях повышенной степени неопределенности и риска;
- 2.7. овладеть некоторыми стратегиями достижения успеха;
- 2.8. продвинуться в осознании феномена "личный выбор - личная ответственность - личная свобода";
- 2.9. получить навыки взаимодействия со своими глубинными психологическими структурами, что позволяет решать самый широкий спектр проблем (личный рост, профилактика дистрессов, выработка оптимальных форм поведения в сложных жизненных ситуациях, повышение творческого потенциала...)

**ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ КОНСУЛЬТАТИВНЫХ  
И ТРЕНИНГОВЫХ РАБОТ КИЕВСКОГО ИНСТИТУТА  
РАЗВИВАЮЩИХ ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ:**

**1. Компьютерная диагностика личности** с интерпретацией результатов и последующим психологическим консультированием.

Количество часов: 1-3

**2. Тренинг-семинар: "Диалог-Сотрудничество-Успех"** (Базовый курс).

**ЦЕЛИ:**

- повышение личной эффективности участников в различных ситуациях взаимодействия с людьми;
- осознание зон ригидных установок и поведенческих стереотипов, а также зон незадействованных психологических возможностей;
- расширение диапазона коммуникативных умений;

Количество часов: **48-72.**

**3. Тренинг-семинар: "Введение в психосинтез".**

(Самопознание и самоутверждение)

**ЦЕЛИ:**

- глубинное познание себя;
- осознание своих базовых потребностей;
- нахождение путей саморазвития и самоосуществления;
- саморегуляция и самоконтроль (снятие напряжения, вхождение в ресурсные состояния и т.п.);
- навыки самоизменения (изменения черт характера, привычек, установок);
- программирование ближайшего жизненного этапа (самоопределение).

Количество часов: **28.**

**4. Практический семинар: "Психосинтез в бизнесе"**

(Развитие личностных ресурсов управляющего, самоменеджмент)

**ЦЕЛИ:**

**I. Осознание своих сильных и слабых профессиональных сторон:**

- нахождение внутренних ресурсов для оптимизации личной эффективности в роли профессионала (руководителя);
- освоение приемов самооптимизации в напряженных рабочих ситуациях;
- выработка оптимального индивидуального стиля работы;

**II. Создание рабочей команды:**

- синхронизация рабочего процесса;
- развитие интуитивного взаимопонимания;

Количество часов: **40.**

**5. Видеотренинг: "Управленческая команда".**

**ЦЕЛИ:**

- освоение языка и приемов точной и результативной коммуникации в управленческой команде;
- отработка процедуры принятия решений в команде на основе дифференциала личных намерений, ответственности и объективных данных о проблемной ситуации;
- тренировка взаимодействия в условиях повышенной деловой и психологической сложности.

Количество часов: **46**

**6. Видеотренинг: "Кандидат в депутаты и его команда"**

**ЦЕЛИ:**

- выявление сильных сторон, оценка возможностей и определение сферы применения своих способностей каждым из участников предвыборной кампании;
- активное проигрывание типовых ситуаций делового взаимодействия (публичное выступление, парное взаимодействие, коллективное решение проблем, переговоры);
- создание привлекательного имиджа будущего депутата.

**Количество часов: 40.****7. Видеотренинг: "Деловое взаимодействие".****ЦЕЛИ:**

- налаживание конструктивных деловых взаимодействий между сотрудниками фирмы, руководителями разного ранга;
- выступление перед аудиторией, умение убедить слушателей;
- установление контакта с собеседником, достижение взаимопонимания;
- проведение деловых совещаний, собраний;

**Количество часов: 32-40.****8. Тренинг-семинар: "Ведение деловых переговоров"****ЦЕЛИ:**

- осознание своего поведения в различных ситуациях при несовпадении мнений (конфликте);
- овладение успешными стратегиями ведения конструктивного спора и разрешения конфликта;
- наработка эффективных навыков ведения переговоров на разных этапах (подготовка, ведение, завершение);

**Количество часов: 30-40.****9. Тренинг-семинар: "Стратегия успеха".**

(Нейро-лингвистическое программирование);

**ЦЕЛИ:**

- искусство коммуникации;
- технология сбора точной информации;
- стратегия достижения цели;
- основные навыки саморегуляции;

**Количество часов: 8-40.****10. Практический семинар: "Мозговой штурм"**

(метод нестандартного решения различных проблем);

**ЦЕЛИ:**

- упражнение в коллективной выработке решения организационных и управленческих проблем (увеличение прибыли, усовершенствование услуг, ответная реакция на действие конкурента и т.д.);

**Количество часов: 6-8.****11. Индивидуальные консультации управленческого персонала****ЦЕЛИ:**

- определение задач организационных изменений;
- выработка позитивного представления о способах развития управленческой культуры и использования человеческого потенциала организации;
- представление психологической поддержки и содействие в решении личностных и деловых вопросов персонала;

**Количество часов: 1-3.**



Киевский Институт Развивающих Психотехнологий (КИРП) считает практически полезным сотрудничество с "Отделением личностного и профессионального развития" Балтийской Педагогической Академии (ОЛПР-БПА; руководитель академик М.К. Тутушкина). В перспективе сотрудничества обмен исследовательскими программами, проведение совместных обучающих семинаров по проблемам психотехнологий в образовательной деятельности и др.

\* Киевский Институт  
развивающих психотехнологий.  
Директор Е.В. Легкодух (Украина).

## КОММУНИКАТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИГРА ДЛЯ УЧИТЕЛЬСКОГО ПЕРСОНАЛА ШКОЛЫ

---

**А.М. Каменский, засл. педагог БПА.**

Среди психологов известны **коммуникативные игры** по отработке умения принимать коллективные решения. "Кораблекрушение", "Полет на Луну", "Экологическая катастрофа" и другие. Суть этих игр сводится к индивидуальному ранжированию значимости каких-либо действий или предметов и выработке умений принимать коллективные решения на основе сравнения своей стратегии со стратегиями других людей. Во время обсуждения участники игры рефлексировуют, пытаясь ответить на вопрос о том, что мешало и что помогало им в переговорах для принятия согласованного решения. В результате предполагается выработка группой **правил коллективной работы**.

Однако, существенным недостатком таких игр является их оторванность от реальных профессиональных задач, что часто воспринимается негативно участниками, особенно пожилого возраста, создавая отрицательную предварительную установку.

Предлагаемая методика осуществляет проведение игры для педагогов на конкретном педагогическом материале и включает в себя несколько этапов.

### **I этап. Индивидуальное решение.**

Участникам раздаются заранее заготовленные бланки с перечислением видов деятельности учителя школы при его знакомстве с классом. В течении **10-15** минут педагоги заполняют эти бланки. Пример инструкции приводится ниже:

**"Уважаемый коллега!** Представьте, что Вас направили из РУНО в школу, сказав, что есть вакансия по преподаваемому Вами предмету вместе с классным руководством и заведованием кабинетом. Каков, на Ваш взгляд, наиболее рациональный путь знакомства с классом? Ставьте по порядку цифры от одного до шестнадцати, начиная, с того, что, как Вам кажется, необходимо выполнить прежде всего:

- Просмотр личных дел, медицинских карт.
- Беседа с педагогом-предшественником, проводившим в классе уроки по Вашему предмету.
- Беседа с администрацией.
- Изучение журнала.
- Беседа с педагогом работающим в классе.

- Приглашение родителей в школу.
- Приход к учащимся на дом.
- Просмотр дневников.
- Собеседование с учениками.
- Непосредственная встреча с классом.
- Адаптация учебных программ по своему предмету под нужды класса.
- Знакомство со школьным зданием, расположением помещений.
- Знакомство с Вашим кабинетом, его оборудованием, пособиями, ТСО.
- Изучение методических материалов коллег.
- Знакомство с методическим кабинетом школы, библиотекой, видеотекой и т.п.
- Знакомство с тетрадями учащихся.

Вы можете сравнить свое решение с тем эталоном, который выработан компетентными органами."

### **II этап. Групповое решение.**

Аудитория делится на группы (3-5 групп по 8-10 человек). Состав групп может определяться ведущим либо самими участниками - в зависимости от специфики ситуации (для сработанных коллективов предпочтительнее может быть второй вариант). 15-20 минут идет коллективное обсуждение. Ведущий наблюдает за работой групп, выявляет роль каждого участника и стиль общения. Желательно **заснять этот этап на видеопленку для просмотра** и обсуждения в режиме "стоп-кадра" на следующем этапе. Перед этим этапом ведущему желательно провести опрос участников, выяснив, насколько они уверены в правильности коллективного решения.

### **II этап. Коллективное решение.**

На столы участников раздаются бланки с эталонным решением (см. пример ниже):

#### **"Уважаемый коллега!**

Экспертная группа считает наиболее целесообразным в данной игре следующий порядок действий:

#### **1. Беседа с администрацией.**

Вы еще не приняты на работу, поэтому предпринимать какие-либо действия без ведома администрации было бы неразумной оплошностью.

#### **2. Знакомство со школьным зданием, расположением помещений.**

Для того, чтобы полностью осуществлять действия с 3 по 16, нам необходимо ориентироваться на месте, узнать где учительская, где Ваш кабинет, где санитарная комната и т.д.

**3. Беседа с педагогом-предшественником, проводившем занятия в классе по преподаваемому Вами предмету.**

С этого момента Ваши шаги зависят от выбора стратегии действий: либо сбор основной информации перед встречей с человеком, либо после. На наш взгляд, целесообразно перед тем, как осуществлять непосредственный контакт с людьми, получать о них максимум информации с минимумом усилий. Наиболее информированным в вопросе дел Вашего будущего класса является, видимо, тот, кто был на Вашем месте перед Вами.

#### **4. Знакомство с журналом.**

Скорее всего, информация предшественника будет сопровождаться комментариями по поводу пройденных им тем, успеваемости учащихся, возможно, их социального положения. Таким образом, Вы неизбежно познакомитесь с документом, где содержится эта информация - школьным журналом.

## **5. Знакомство с кабинетом.**

Как правило, наиболее удобным местом для беседы с педагогом может являться его кабинет, где работал Ваш предшественник. Поэтому, может быть, стоит подождать до конца учебного дня и провести беседу именно там, заодно познакомиться с обустройством и содержанием этого кабинета.

## **6. Просмотр личных дел и медицинских карт.**

Это та объективная информация, которая содержит сведения о динамике успеваемости школьника в течение нескольких лет и его физическом состоянии. Ее получить можно быстро еще до знакомства с классом.

## **7. Адаптация учебной программы.**

Вы должны подготовиться к своему первому уроку в классе, и этот урок является одним из звеньев связанной логической цепи. То, что Вы будете делать на этом уроке определяется уровнем подготовки класса, прохождением программы и пр.

## **8. Непосредственная встреча с классом.**

Наступил момент, когда у Вас достаточно много первоначальной информации, и уже можно осуществить первый контакт.

## **9. Знакомство с тетрадями учащихся.**

Проведя в этом классе урок, Вы этим самым поучили повод собрать непосредственно что-либо у учащихся. Из просмотра тетрадей учащихся Вы сможете получить информацию о том, насколько объективна была оценка Вашего предшественника в плане успеваемости.

## **10. Просмотр дневников.**

Из них Вы сможете узнать о дисциплинарных нарушениях (очень редко встречаются сведения о поощрениях), обо всем остальном, содержащемся в дневнике, вы уже узнали из других документов.

## **11. Изучение методических материалов коллег...**

Перед беседой с педагогами разумно что-либо узнать о них, их профессиональных интересах, опыте работы и пр.

## **12. Беседа с педагогами, работающими в классе.**

Этот шаг расширит Ваши складывающиеся представления о классе, сделает их полифоничнее.

Вы сможете услышать разные, порой противоречивые мнения = это поможет вам скорректировать свои первые впечатления.

## **13. Индивидуальные беседы с учащимися.**

Перед встречей с родителями разумнее побеседовать с учащимися, узнать их поближе, выявить их проблемы.

## **14. Приглашение родителей.**

Вы уже обладаете обширной информацией, поделитесь ею с теми, кто призван самой природой осуществлять процесс воспитания - родителями.

## **15. Приход к учащимся домой.**

Теперь уже не грех попроситься в гости. В домашней обстановке дети порой могут раскрыться с неожиданной стороны.

В дальнейшем Ваше знакомство с классом будут расширяться, а Ваши действия - зависеть от Вашей индивидуальности и конкретно складывающейся обстановки. А теперь определите, какой пункт (1-16) упущен?

Мы желаем успеха Вам в реальной практике!

**Группа экспертов."**

При необходимости ведущий комментирует то или иное решение. Участники подсчитывают разницу по модулю между числом собственного решения и эталоном по каждой позиции. Сумма этих модулей является **индексом индивиду-**

**альной ошибки.** Затем находиться таким же путем индекс коллективной ошибки. Участники выясняют, кто же в их команде был ближе всех к истине, какая команда выработала решение, наиболее близкое к эталонному? На этот технологический этап, как правило, уходит 15-20 минут.

#### **IV этап. Обсуждение результатов игры.**

Просматривая видеозапись или анализируя по памяти, участники стараются выработать **правила групповой работы.** Набор этих правил для каждой группы может быть чисто индивидуальным, особенно по формулировкам. Один из возможных вариантов:

а) **Правило единого понимания проблемы.** Прежде чем спорить, необходимо выяснить, какой смысл вкладывает собеседник в содержание спорного вопроса.

б) **Правило единства пространства и времени.** При обсуждении проблемы надо расположиться в пространстве так, чтобы каждым воспринималась информация от каждого в течение всего времени обсуждения. При этом удобно делиться на рабочие группы по 6-10 человек, чтобы каждый человек мог высказаться;

с) **Правило структурированности деятельности.** Коллективное обсуждение предполагает установление порядка высказывания, очередности и т.д. соблюдение регламента повышает эффективность деятельности.

д) **Правило всеобщей активности.** Выслушивать всех и высказываться всем, порой верное решение может быть высказано дилетантом.

е) **Правило критики.** Критиковать не человека, а позицию, воспринимать критику не в свой личный адрес, а по отношению к той позиции, которую ты занимаешь.

ф) **Правило самостоятельности.** Не перекладывать личную ответственность на другого, слепое следование может завести в тупик. Лидер не является непогрешимым по всех вопросах и ситуациях.

г) **Правило ненасилия.** Недопустимо психологическое (тем более иное) давление. Такие методы, как голосование, апелляция к авторитетам, призывы при соединения к большинству не помогают переубедить человека. Даже если он изменяет свое поведение, это не говорит об изменении его убеждений.

**IV этап** можно проводить без ограничения времени. Однако на практике он проходит в течение 40 минут с просмотром видеозаписи и 20 минут без просмотра. Таким образом, вся игра занимает 1,5-2 часа.

Проведение предложенной игры в педагогическом коллективе помогает гармонизировать отношения между участниками и может являться предварительным этапом перед проведением различного рода проблемных семинаров, конференций, педсоветов, где предполагается обсуждение спорных вопросов и требуется принятие коллективного решения.

Учебно-педагогический комплекс "Школа индивидуального развития № 590".

Директор **Каменский А.М.**

Доцент Ю.А. Гагин, чл.-корр. БПА.

Среди современных **педагогических технологий**, все больше широко используемых в общем и специальном образовании, а также в физическом воспитании и спорте, можно выделить те, которые ориентированы на учащегося, на его личность и индивидуальность. Гуманизация образования дает свои плоды в деле **селекции** педагогических систем, и можно с уверенностью сказать, что мы идем к некоторой базовой дидактической системе, построенной на идеях антропоцентризма и человекознания в духе комплексного подхода к Человеку (Б.Г. Ананьев Человек как предмет познания. - Л.: Изд. ЛГУ, 1969. - 389 с).

Этим идеям в той или иной мере отвечают, в частности, следующие дидактические системы и современные педагогические технологии:

- Система **развивающего обучения** (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов).
- Система, основанная на **гуманно-личностном подходе** к учащимся (Ш.А. Амонашвили).
- Система начального образования "**Развивающая среда**" (И.И. Ильясов).
- Система, созданная на **коммуникативно-деятельностной основе** (Л.Ф. Шаталова).
- **Личностно-ориентированные** педагогические технологии системы В.Ф. Шаталова.
- Педагогические технологии, основанные на теории поэтапного формирования **умственных действий** П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной и их варианты, адаптированные для обучения двигательным действием в **физическом воспитании** и спорте (М.М. Боген).
- Психопедагогические технологии (Э. Стоуне) и их адаптация в области физического воспитания и спорта (Г.П. Горбунов).
- **Инновационные педагогические технологии**, построенные на результатах опытно-экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях (А.П. Тряпицына, В.Н. Максимова, Е.И. Казакова и др.).
- **Этическая педагогика** А.С. Валявского.
- Педагогические мастерские, бинарные уроки, масштабные организационно-деятельностные **педагогические игры** и другие технологии обучения и воспитания.

Дальнейшее совершенствование **педагогических технологий**, основанных на идеях антропоцентризма и человекознания, возможно, на наш взгляд, при условии более глубокого теоретического осмысления этих идей в свете отечественной теории интегральной индивидуальности, основы которой заложены в трудах Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, В.С. Мерлина, Е.Ф. Рыбалко и др.

**Концепция антропоцентризма** в соответствии с теорией интегральной индивидуальности может быть рассмотрена с двух принципиально различных точек зрения: центробежной и центростремительной, отражающих проблему "внешнего" и "внутреннего" в психологии.

**Центростремительная точка зрения** в педагогике ставит ученика в позицию объекта педагогического воздействия. Педагогические технологии, стоящие на этой точке зрения, чаще всего называют личностно-ориентированными. Однако

не следует думать, что в них отрицается субъективно-деятельностное начало педагогического процесса. Личностно-ориентированная педагогика ставит в центр образовательного процесса ученика и даже апеллирует к его активности. Но эта активность вызванная, спровоцированная педагогической ситуацией, или, если можно так выразиться, "**реактивная активность**". Здесь учащийся как субъект учебной деятельности является "субъектом обнаруживаемой им активности" (по А.К. Осницкому).

Совершенно иную ситуацию можно наблюдать с **центробежной точки зрения**. Педагогические технологии, стоящие на этой точке зрения, можно назвать "**направленными от личности**" технологиями.

Активность, проявляемая учащимися в этой технологии, является подлинно субъект- активностью, т.е. "развиваемой самим субъектом, им самим организуемой и контролируемой" (по А.К. Осницкому).

**Субъективную активность** мы связываем в наших исследованиях (1994) с осуществимостью индивидуальности участников образовательного процесса. Осуществимость индивидуальности рассматривается как единство ее становления и реализации, сущности и существования и исследуется нами как наиболее полная по содержанию категория, объединяющая факторы процесса, развития и активности человека в качестве частных проявлений движущих сил происходящих в нем изменений.

Нами предложена **концепция осуществимости индивидуальности** в качестве теоретического основания современной базовой дидактической системы, включающей педагогические технологии, ориентированные на центробежную идею антропоцентризма.

**Концепция осуществимости** (становление и реализация) индивидуальности апробирована в условиях тренировочного процесса в физическом воспитании и спорте. Она реализовалась в русле гуманистического направления антропоцентрической биомеханики.

В соответствии с этой концепцией, целью тренировочного процесса является не решение двигательных задач и овладение действиями на этой основе, а осуществимость (т.е. становление и реализация) индивидуальности (в понимании интегральной индивидуальности по Б.Г. Ананьеву, Б.Ф. Ломову и В.С. Мерлину) . Сами же освоенные двигательные действия, а также двигательные качества и другие результаты тренировки, являются "побочным продуктом" процесса осуществимости индивидуальности (рис.1).

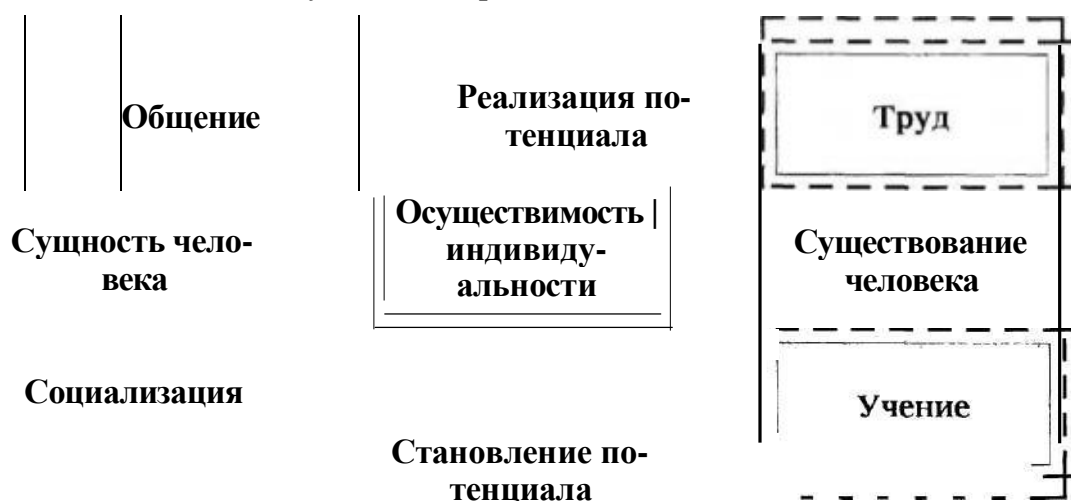


Рис. 1. Осуществимость индивидуальности человека как единство его сущности и существования, становление и реализация.

**Основу осуществимости индивидуальности** составляет обмен личными смыслами двигательных действий между субъектами тренировочного процесса. Становление свойств индивидуальности происходит в результате их самореализации, осуществляющейся в совместной деятельности и общении. Основными свойствами индивидуальности участников тренировочного процесса (спортсмена, тренера, исследователя), которые были обнаружены и исследованы в эксперименте, явились: индивидуальный смысл двигательного действия, индивидуальный стиль тренировочной деятельности, индивидуальный стиль общения на основе индивидуального тезауруса.

**Концепция становления и реализации индивидуальности** включает принцип потенциальной осуществимости индивидуальности, модели двигательных действий (бега, прыжков и др.), а также механизмы реализации моделей.

Исследования показали, что **индивидуальный стиль** двигательных действий является интегральной характеристикой психических и моторных качеств человека, определяющих успешность (эффективность и рациональность) его двигательной деятельности как в условиях закрепления навыка, так и при перестройке систем движений.

**Индивидуальный стиль** общения возникает на основе сформированных индивидуальных смыслов двигательных действий (подлинного смысла ученого, коррекционного смысла тренера и тренировочного смысла спортсмена) и закрепляется в индивидуальном тезаурусе. Целостность тезаурусной системы является показателем сформированности индивидуального стиля общения.

Педагогическая работа в направлении использования концепции осуществимости индивидуальности в качестве основы базовой дидактической системы общего образования началась в школах Красносельского района. Первые итоги этой работы обсуждались на семинаре по современным психологическим и педагогическим технологиям, который состоялся 23 ноября 1995 года на базе Научно-методического центра Красносельского района с участием "Отделения личностного и профессионального развития" Балтийской Педагогической Академии в Санкт-Петербурге. Значительный интерес участников семинара вызвали сообщения **Т.В. Андрюковой** (262 школа) по педагогическим и психологическим технологиям становления и реализации индивидуальности на основе педагогического мониторинга; **СП. Северенковой** (375 школа) по педагогическим мастерским; **А.М. Каменского** (590 школа) по проблемам становления и реализации индивидуальности учащихся и педагогов школы-комплекса в условиях социума жилого района; **И.Н. Ольховой** (546 школа) о психологических аспектах диагностики индивидуальности учащихся в условиях школы эстетической направленности и другие выступления.

В настоящее время развернута широкомасштабная опытно-экспериментальная работа в школах района, где в качестве основной теоретической идеи используются **концепция осуществимости индивидуальности**. Назовем школы, где эта работа проводится наиболее успешно и уже получены определенные педагогические и научные результаты.

- **Школа 590** (учебно-педагогический комплекс, директор А.М. Каменский, руководитель эксперимента - Ю.А. Гагин, зам. по ОЭР - З.Ю. Смирнова) - разработана и совершенствуется парадигма становления и реализации индивидуальности учащихся и педагогов.
- **Школа 375** (директор Л.П. Михайлова, зам. по ОЭР СП. Северенкова, научный руководитель А.А. Окунева, научный консультант Ю.А. Гагин) - разрабатываются технологии педагогических мастерских.

- **Школа 262** (директор Т.С. Хворостенко, зам. по ОЭР Т.В. Андрюкова, научный руководитель Ю.А. Гагин) - разрабатываются технологии становления и реализации индивидуальности на основе педагогического мониторинга.
- **Школа 208** (директор Г.С. Березина, зам. по ОЭР Т.Н. Убийкон, научный руководитель Е.Н. Барышников, научный консультант Ю.А. Гагин) - разрабатывается и реализуется концепция экономического образования, направленного на становление и реализацию индивидуальности.
- **Школа 547** (директор В.П. Шорин, научный руководитель М.В. Иванов, научный консультант Ю.А. Гагин) - разрабатывается педагогическая система становления и реализации индивидуальности в процессе гуманистической духовно-практической деятельности участников образовательного процесса.
- **Школа 546** (директор Б.А. Константиновский, зам. по ОЭР Т.А. Крошкина, научный руководитель Б.А. Столяров, научный консультант Ю.А. Гагин) - исследуются пути осуществимости индивидуальности учащихся и педагогов в условиях углубленного эстетического образования.
- **Школа 382** (директор И.Ф. Малькова, зам. по ОЭР Н.В. Грудо, научный руководитель Ю.А. Гагин) - идет поиск путей становления и реализации индивидуальности на основе правового образования.
- **Школа 369** (директор В.Н. Алешин, зам. по ОЭР Н.И. Волченкова, научный руководитель Л.В. Савельева, научный консультант Ю.А. Гагин) - исследуются пути осуществимости индивидуальности на основе развития свойств "языковой личности".
- **Школа 271** (гимназия, директор Л.Е. Спиридонова, зам. по ОЭР В.М. Стацунова, научный руководитель С.С. Лебедева, научный консультант Ю.А. Гагин) - исследуются пути становления и реализации индивидуальности на основе многопрофильного гимназического образования.
- **Школа 237** (директор В.А. Попов, научный руководитель Ю.А. Гагин, научный консультант Ю.Я. Киселев) - разрабатывается педагогическая система осуществимости индивидуальности учащихся средствами физической культуры и спорта с учетом их взаимодействия с другими компонентами общего образования.

Таким образом мы видим, что благодаря организующей роли БПА и усилиями ее членов (ученых и педагогов-практиков) происходит не только развитие отечественной теории индивидуальности, но и ее внедрение в опытно-экспериментальную работу общеобразовательных учреждений, развивающих современные **педагогические технологии**.

#### Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1980. Т.1. - 321с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Педагогика, 1984, - 464с.
3. Гагин Ю.А. Акмеологическое проектирование развития индивидуальности на основе концепции потенциальной осуществимости // Методическое пособие. - СПб.: СПАГАСУ, БПА, 1994. - 75с.
4. Горбунов Г.Д. Психопедагогика физического воспитания и спорта. Автореферат дис. ... докт. пед. наук. - СПб.: ГАФК им.П.Ф. Лесгафта, 1994. - 54с.
5. Боген М.М. Методологические основы обучения двигательным действием // Теор. и практ. физич. культ., 1985, №3. С.48-50.



6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. - 256с.
7. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии, 1996 №1. С.5-19.
8. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения "внешнего" и "внутреннего" в психологии // Психологический журнал, 1993. Т. 14, №5. С.3-12.

\* Научно-методический центр УНО  
Красносельского района СПб.  
Директор Ю.А. Гагин.

## УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

---

**Педагог-психолог Зуева И.Ю., член БПА.**

**Рабочая программа по курсу "Психическое развитие"** в школе № 590 Красносельского района СПб является авторской разработкой, выполненной в соответствии с концепцией школы индивидуального развития и программой опытно-экспериментальной работы. Уроки психического развития являются неотделимой и одной из составляющих непрерывного психологического сопровождения учащихся, начиная с детского сада и заканчивая выпускным классом школы.

**Цель курса "Психическое развитие"** - повышение общего уровня психического развития каждого ребенка от исходного до возможного, развитие таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление, творческое воображение, а также мотивов учения и интереса к изучаемым предметам.

Для достижения этой цели детям предлагаются различные упражнения, направленные на тренировку названных психических процессов. Все упражнения даются в игровой форме, так как именно в игре ребенок данного возраста лучше воспринимает и усваивает материал. И в то же время ребенку в доступной форме преподносятся такие серьезные ("взрослые") понятия, как: "пространство", "время", "движение", "ассоциация", "слуховая память", "тактильная память" и др.

**Тренировка психических процессов** с целью повышения уровня их развития - первая задача курса. Ставится задача - сделать процесс обучения, а также общение ребенка с окружающими более свободным, радостным, легким и в то же время осознанным. Для этого в рабочей программе предусмотрены занятия по общению. Они содержат сюжетно-ролевые игры, предполагающие имитацию различных жизненных ситуаций, взаимоотношения детей со взрослыми и со сверстниками, некоторые этические нормы и правила, доступные пониманию ребенка и их драматизации в игровой форме.

**Следующая задача курса** - сбор дополнительной психологической информации о каждом учащемся для его дальнейшего психологического сопровождения в процессе учения. В эту часть программы входит изучение социально-психологическое исследование коллектива класса, изучение взаимоотношений между учащимися, между учителями и учащимися и др.

В курс "Психическое развитие" для учащихся 2-х и 3-х классов включены комплексные занятия по развитию психических процессов с использованием специально разработанных опорных сигналов. Пакет опорных сигналов содержит 20 листов, включающих по 7-8 упражнений на развитие внимания, логического мышления на вербальном, числовом, графическом материале, конструктивного мышления, сообразительности, нешаблонности мыслительных операций. Детям предлагаются также загадки, кроссворды, головоломки. Курс "Психическое развитие" методически и по содержанию тесно связан с другими предметами учебного плана, такими как математика, русский язык, чтение, природоведение. Это поможет разгрузить учителей от ряда "второстепенных" частных функций учения, сосредоточить их внимание на овладении умениями, навыками, знаниями, на развитии интегральных качеств личности: интересов, направленности, практичности и т.п.

Работу же по развитию отдельных психических процессов, свойств и функций психики учащихся учитель-психолог берет на себя. При этом его действия согласуются в рабочем порядке с действиями учителя базовых предметов как в содержании, так и в методике. Таким образом, в учебном процессе создаются условия для организации образования как многосубъектной деятельности, в которой возможны становление и реализация индивидуальности личности учащихся и педагогов (по Ю.А. Гагину).

**Успешность** прохождения курса психического развития определяется по результатам психодиагностики детей с учетом динамики их общей успеваемости. При этом учитываются также отзывы учителей и родителей о полезности занятий психолога с детьми, а также и мнение самих школьников.

#### ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА "ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ" ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 1-Х КЛАССОВ.

№ УР-	Название модулей и тем	Коли- чество часов
<b>I. Уроки общения</b>		
1.	Давайте познакомимся	1
2.	Лицо и маска	1
3.	Интонации	1
4.	Первый секрет общения	1
5.	Второй и третий секреты общения	1
6.	Четвертый и пятый секреты общения	1
7.	Если бы я был волшебником	1
8.	Я и мое настроение	1
9.	Путешествие в Играй-городок	1
<b>II. Развитие восприятия</b>		
10.	Восприятие формы	1
11.	Восприятие цвета	1
12.	Восприятие величины	1
13.	Восприятие звука	1
14.	Время в нашей жизни	1
15.	Восприятие времени	1

1	2	3
III. Развитие внимания		
16.	Учимся слушать	1
17.	Будь внимателен!	1
18.	Учимся внимательно смотреть	1
19.	Внимание, угадай-ка	1
20.	Сюжетно-ролевые игры на развитие внимания	2
21.	-"-	
IV. Развитие памяти		
22.	Слушаю и запоминаю	1
23.	Игры на развитие слуховой памяти	1
24.	Я вижу и запоминаю	1
25.	Игры на развитие зрительной памяти	1
26.	Запомни ощущение	1
27.	Я думаю и запоминаю	1
V. Развитие мышления		
28.	Словесно-логическое мышление	2
29.	-"-	
30.	Наглядно-образное мышление	1
31.	Предметно-действенное мышление	1
VI. Развитие воображения		
32.	Мы - фантазеры	1
33.	Путешествуем в страну чудес	1
34.	Заключительное занятие. Веселый конкурс.	1
ИТОГО(часов):		34

## ИНФОРМАЦИЯ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОЛПРА-БПА:

### ПОЛОЖЕНИЕ О КОНКУРСЕ. "Отделение личностного и профильного развития" Балтийской Педагогической Академии.

1. **Цель проведения конкурса:** выявление наиболее перспективных педагогических достижений в различных номинациях конкурса.

2. Конкурс проводится **среди членов БПА** один раз в год.

3. **Тематика работ**, подаваемых на конкурс, должна соответствовать направлению деятельности отделения личностного и профессионального развития.

**4. Порядок** представления конкурсных работ:

4.1. Работы принимаются с 1 января по 28/29/ февраля.

4.2. Рассмотрение, рецензирование и экспертная оценка работ проводится в течение марта и апреля.

4.3. Подведение итогов происходит на майском заседании Отделения ЛПР.

4.4. Победители конкурса награждаются почетными дипломами и призами. Материалы победителей и сведения о них публикуются в Вестнике БПА.

5. Для организации и проведения конкурса назначается **конкурсная комиссия** из членов Президиума **О Л П Р**.

6. Конкурс проводится по следующим номинациям.

**I. Наука** - научные работники, педагоги, психологи - за лучшую научную работу (диссертация, монография, статья) в области психологии образования и педагогики.

**II. Методическая работа** - педагоги, методисты - за лучшую методическую или научно-методическую разработку (образовательная или предметная программа, методические указания, учебные пособия, учебники и др.)

**III. Организация образования** - руководители учреждений, управлений и др. организаций - за реальные достижения и организации работы образовательных учреждений.

**IV. Урок, лекция экскурсия** - педагоги (учителя, преподаватели) - за лучший открытый урок или другое занятие, на котором продемонстрированы со временные педагогические и психологические технологии.

**V. Воспитание индивидуальности** - за лучшую разработку или педагогические достижения в образовательной, воспитательной или индивидуальной работе с учащимися.

На конкурс, проводимый ОЛПР-БПА, предоставляются работы только членов **ОЛПР БПА** (кто не является членом **ОЛПР БПА** может поступить в **БПА**).

На конкурс представляются работы, изданные или подготовленные по разделу "**Наука**" начиная с 1993 г.

по разделу "**Методики**" начиная с 1994 г.

по разделу "**Организация образования**" начиная с 1995 г.

по разделу "**Урок, лекция, экскурсии**" начиная с 1996 г.

Контактные телефоны секретаря ОЛПР — **552-68-74, 259-49-15.**  
**Дворецкая Вера Ивановна.**

**ПЛАН РАБОТЫ**  
**ОТДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**  
**Балтийской педагогической академии на 1996 г.**

- 1. Участие в годичной сессии БПА.**  
Доклады: члена кор., проф., д.ф.н. Оганяна К.М.  
члена кор., доц., к.п.н. Гагина Ю.А.  
- 9 февраля 1996 г.
- 2. Заседание Совета ОЛПР:** "О конференции молодых ученых", "О конкурсе", Журнал "Вестник БПА" - № 4, - 1996 г. Подготовка текста.  
4 марта 1996 г.
- 3. Конференция молодых ученых** - членов БПА  
- 10 апреля 1996 г.
- 4. Проведение семинара** по эстетическому воспитанию в школах на базе 546 школы  
- апрель 1996 г.
- 5. Проведение конкурса** (условия прилагаются)  
- 2-15 мая 1996 г.
- 6. Подведение итогов конкурса**  
- 24 мая 1996 г.
- 7. Конференция на тему:** "Преподавание психологии в общеобразовательных учреждениях"  
- 10-12 июня 1996 г., г. Вологда
- 8 Выпуск "Вестник БПА",** - №4, 1996 г.  
- май 1996 г.
- 9. Подготовка журнала** по материалам конференции молодых ученых и конференции в Вологде. -  
- сентябрь 1996 г.
- 10. Заседание "Круглого стола" ОЛПР** в ПГУ: "Психология рекламы".  
- октябрь 1996 г.
- 11. Заседание "Круглого стола"** и Научно-методического центра Красносельского района: "Проблемы развития индивидуальности в общем образовании".  
- ноябрь 1996 г.

**Председатель ОЛПР БПА, д. пс. н., профессор**  
**Ученый секретарь, доцент:**

**Тутушкина М.К.**  
**Гагин Ю.А.**

# Объявления, Реклама:

## ФАКУЛЬТЕТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ

Объявляет прием слушателей на заочное отделение.

Для специалистов, желающих получить дополнительную  
профессиональную квалификацию  
по специальности 02.04.00 - "Психология"

Обучение платное на договорной основе. Сроки обучения: для лиц с высшим гуманитарным и педагогическим образованием - 2 семестра; для лиц с инженерным образованием - 3 семестра; со средним специальным образованием - 4 семестра.

Диплом выпускника факультета дает право на работу практическим психологом по найму в соответствии с законодательством РФ о труде.

Учебный план и программа обучения предусматривает получение специальности по следующим направлениям профессиональной деятельности практического психолога:

- Психолог-исследователь (область НИР, аспирантура, докторантура).
- Психолог-педагог (преподавательская деятельность).
- Психолог-консультант (социальная и консультационная работа).
- Психолог-менеджер (административно-управленческая работа).
- Психолог-тренер (психоразвивающая, лечебно-коррекционная, оздоровительная, тренерская деятельность).

Слушатели факультета обеспечиваются методическими материалами и учебными программами для самостоятельной учебной деятельности и выполнения контрольных работ.

Для зачисления слушателей факультета поступающий предоставляет в приемную комиссию БПА следующие документы:

- Заявление на имя ректора (Президента БПА);
- Анкету с личными данными и автобиографией;
- Копию документа об образовании;
- Две фотографии 3x4 (2x3);
- Копию документа об оплате обучения за первый семестр на основе договора с БПА;

За справками обращайтесь по телефонам:

259-49-15; 114-66-27; 550-02-11;

а также письменно: СПб, 197342. А/я 74. БПА.

Адрес приемной комиссии: 191021, СПб, ул. Декабристов, 35.  
Кафедра психологии АФК им. Лесгафта. (Гл. учебный корпус, 3 этаж).

Ученый секретарь БПА Станиславская Ирина Геннадьевна.

Телефон: 583-65-14.