

Психология развития и педагогическая психология

УДК 159.922
ББК Ю984.03

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

И.С. Арон

Представлены результаты исследования проблемы формирования личностных компетенций обучающихся в современных условиях развития образования. Определены некоторые методологические основания экспериментального исследования личностных компетенций учащихся, оставшихся без попечения родителей. Описаны результаты изучения развития личностных компетенций оставшихся без родительского попечения учащихся школы-интерната, а также качественный анализ этих результатов в контексте проблемы формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: личностные компетенции; профессиональное самоопределение; дети, оставшиеся без попечения родителей; социальная ситуация развития; особая социальная ситуация развития.

Основной идеей модернизации современного образования является его гуманизация, определяющая необходимость ориентации образовательного процесса на создание условий для реализации личностного потенциала обучающихся; развития их творческих способностей, интереса к познанию, формирования навыков самостоятельного социального, профессионального и жизненного выбора на основе индивидуализации и субъективизации содержания образования. Образовательные стандарты нового поколения ориентированы в первую очередь на становление личностных характеристик обучающихся. Среди таких характеристик важная роль принадлежит способностям к саморазвитию, личностному и профессиональному самоопределению, осознанному выбору будущей профессии, успешной реализации собственных жизненных планов.

В основу современных образовательных стандартов положены разработанные в гуманитарных науках важнейшие методологические подходы, обеспечивающие проектирование и конструирование развивающей образовательной среды для достижения планируемых результатов образовательной деятельности, а также предусмотрено построение обра-

зовательного процесса с учётом возрастнотипологических и индивидуальных особенностей учащихся (Асмолов и др., 2007).

Методологической базой современной образовательной парадигмы являются системный, деятельностный и динамический подходы. В современных условиях понимание практической значимости этих подходов отмечается как среди отечественных, так и зарубежных специалистов, занимающихся проблемами развития образования.

Такие методологические подходы могут успешно применяться в психологопедагогической работе по формированию профессионального самоопределения обучающихся. Причём как показали наши исследования (Арон, 2010), основные принципы системного, деятельностного и динамического подходов предельно сконцентрированы в методологическом понятии «социальная ситуация развития», введённом Л.С. Выготским в рамках культурно-исторической концепции развития психики человека (Выготский, 1984).

Так, основные положения системного подхода, заложенные в понятии «социальная ситуация развития», отражены в его опреде-

лении как особенной, неповторимой для данного возраста системы отношений субъекта с социальной действительностью: «социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребёнком данного возраста и социальной действительностью» (Выготский, 1984, с. 259).

В основании положений *динамического подхода* лежит утверждение о том, что понять любое психическое явление можно, только изучив условия его возникновения и закономерности его развития. С позиций этого подхода, основанного на методологическом принципе развития, все закономерности психических явлений, как и всех других явлений, познаются лишь в развитии, в процессе их движения и изменения, возникновения и отмирания.

Реализация *динамического подхода* в концепции возрастного развития Л.С. Выготского представлена в понимании социальной ситуации развития как исходного момента, источника для всех динамических изменений в развитии человека и психики в конкретном возрасте: «Социальная ситуация развития целиком и полностью определяет те формы и тот путь, следуя по которому ребёнок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Выготский, 1984, с. 258). Одновременно с этим сама социальная ситуация развития, по мнению Л.С. Выготского, является динамической системой, которая перестраивается, распадается по мере развития ребёнка и наполняется новым содержанием соразмерно с развитием ребёнка, становясь исходным моментом для следующего возраста.

Анализ основных положений *деятельностного подхода* в отечественной психологии (в частности, положения о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребёнка во взаимосвязи с изучением социальной ситуации развития как источника и показателя возрастного развития) позволяет сделать вывод, что ведущая деятельность и социальная ситуация развития как значимые характеристики возрастного развития находятся в тесных взаимоотношениях. С одной стороны, социальная ситуация развития как система динамических отношений ребёнка с социальной действительностью реализуется посредством деятельности, и именно в деятельности проявляется её содержание, и сама деятельность

влияет на содержание социальной ситуации развития: сформированные в специфической для данного возраста социальной ситуации развития центральные психические новообразования «приводят к новому характеру восприятия внешней действительности и деятельности в ней» (Выготский, 1984).

С другой стороны, деятельность (в первую очередь – ведущая деятельность) во многом определяет содержание социальной ситуации развития ребёнка. Создание условий для реализации ведущего для конкретного возраста типа деятельности способствует оптимизации социальной ситуации развития и является развивающим потенциалом формирования благоприятных отношений ребёнка с социальной действительностью.

Методологические положения, сконцентрированные в теории социальной ситуации развития, явились основой изучения *проблемы профессионального самоопределения личности и разработки концепции формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению в особой социальной ситуации развития*.

Социальная ситуация развития профессионально самоопределяющейся личности может быть определена как динамическая система объективных (*социальный контекст*) и субъективных (*психологическая готовность к профессиональному самоопределению*) компонентов в сфере самоопределения, определяющая успешность профессионального самоопределения личности в целом.

Социальный контекст социальной ситуации развития профессионально самоопределяющейся личности представлен, по нашему мнению, особенностями общения и межличностных отношений в микро- и макрогруппах, влияющими на профессиональное самоопределение.

Психологическая готовность к профессиональному самоопределению включает когнитивные, деятельностные, мотивационные и личностные компоненты, при этом сформированность каждого из них оказывает существенное влияние на успешность профессионального самоопределения.

Особая социальная ситуация развития профессионально самоопределяющейся личности (в контексте вышеизложенного) обусловлена влиянием особых, специфических социальных контекстов и субъективных факторов профессионального самоопределения. Одной из таких особого рода ситуаций является си-

туация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проживающих и обучающихся в условиях школы-интерната.

Теоретический анализ проблемы позволил определить основное содержание объективного и субъективного компонентов психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков, оставшихся без попечения родителей. При этом социальный контекст (объективный компонент) социальной ситуации развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, характеризуется ограниченностью их контактов с внешним миром, жёсткой регламентацией всех действий ребёнка, неадекватной организацией жизненного пространства, эмоциональной упрощённостью и бедностью контактов (Дементьев, 2000; Фурманов, 2004).

Очевидно, что психологическая готовность к профессиональному самоопределению у таких подростков недостаточно сформирована (в том числе в части личностного компонента готовности), искажена структура самосознания вследствие дефицита постоянной поддержки со стороны взрослого, отмечается слабая дифференцированность внутреннего мира, одноплановость и неадекватность самооценки. Такие дети ориентированы преимущественно на внешнее окружение, в котором они видят причину всего происходящего; у них проявляются различные эмоциональные нарушения, упрощённость эмоциональных проявлений, вялость, апатичность, отсутствие жизнерадостности (Конева, 2009; Прихожан, 1990; Радина, 2000).

Эмпирическое исследование особенностей профессионального самоопределения подростков, оставшихся без попечения родителей, проводилось в Государственном образовательном учреждении Республики Марий Эл «Волжская средняя общеобразовательная школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Цель исследования – разработка и эмпирическая проверка концептуальной модели формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению в особой социальной ситуации развития. В прикладном плане в рамках исследования осуществлялись мероприятия по формированию психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков, оставшихся без попечения родителей.

В настоящей публикации представлены результаты исследования по развитию *лично-*

стных компетенций оставшихся без родительского попечения подростков, выделяемых в структуре их психологической готовности к профессиональному самоопределению.

Изучение личностных особенностей учащихся общеобразовательной школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее – учащиеся школы-интерната), было проведено с использованием стандартизированных диагностических методик:

– Методика «Социально-психологическая адаптация» (СПА, К. Роджерс, Р. Даймонд, в адаптации Т.В. Снегирёвой, см. Практикум по возрастной психологии..., 2002, с. 348–354), в частности, шкалы «Приятие – неприятие себя», «Приятие других – конфликт с другими», «Эмоциональный комфорт – эмоциональный дискомфорт»;

– Методика «Самоактуализация личности» (А. Шостром, в адаптации Ю.Е. Алешиной и др., см. Практикум по психологии менеджмента, 2003..., с. 190–204), в частности, шкалы «Сензитивность», «Самоуважение», «Самопринятие», «Взгляд на природу человека», «Принятие агрессии»;

– Методика изучения способностей к самообразованию и саморазвитию (Андреев, 2004, с. 433–436).

Выбор вышеперечисленных методик определялся, в том числе, многократным подтверждением их валидности, надёжности и прикладной функциональности.

Дополнительно учитывались результаты опроса участников исследований по разработанной нами анкете «Психологическая готовность к профессиональному самоопределению» (представленной в двух вариантах – для учащихся и педагогов). Сравнивались результаты самооценки учащимися различных компонентов психологической готовности к профессиональному самоопределению (по материалам анкеты для учащихся) с результатами оценки психологической готовности учащихся, вынесенной педагогами (по материалам анкеты для педагогов).

В качестве основного метода психолого-педагогического воздействия применялся метод тренинга, характеризующийся комплексным характером воздействия и опирающийся на достаточно широкий исследовательский опыт успешного применения с целью развития личности и межличностных отношений. Наряду с групповыми тренинговыми занятиями проводилось индивидуальное психоло-

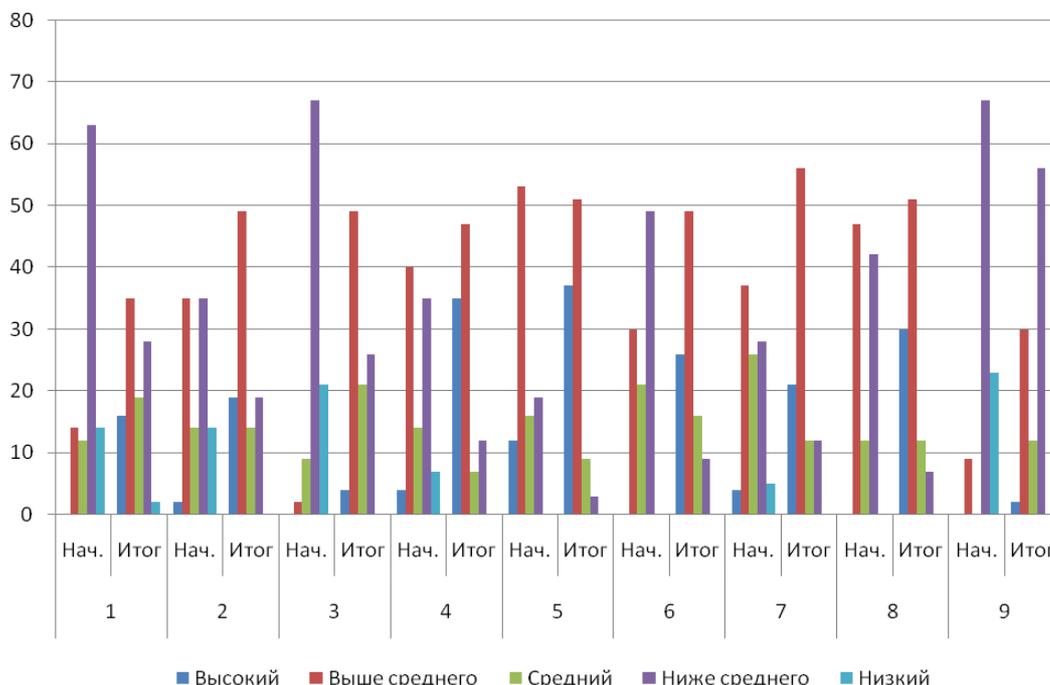
гическое консультирование подростков. Кроме того, в рамках исследования в целях содействия профессиональному определению проводился комплекс психолого-педагогических мероприятий (дни профессионального самоопределения; конкурсы профессионально ориентированных социальных проектов; просмотры тематических видеоматериалов; изучение специальных интернет-ресурсов; встречи с представителями разных профессий; организация психолого-педагогической и методической работы с педагогами школы-интерната и др.)

Для выявления динамики развития личностных компетенций подростков-участников исследования сравнивались результаты первого (начального) этапа психодиагностики (полученные до реализации развивающей программы) и итоговой психодиагностики (после ее реализации).

Результаты первого этапа психодиагностики личностного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению учащихся школы-интерната свидетельствуют о недостаточной их личностной готовности к профессиональному само-

определению, проявляющейся, прежде всего, низкими показателями по шкалам принятия себя, эмоционального комфорта, способности к самообразованию и саморазвитию. При этом распределение полученных данных в выборке обследованных учащихся по этим шкалам охватывает достаточно большие доли контингента. Так, у 56 % подростков уровень развития способностей к самообразованию и саморазвитию ниже среднего, у 77 % участников исследования уровень принятия себя низкий и ниже среднего, а 88 % подростков-сирот испытывают эмоциональный дискомфорт.

На основании анализа результатов итоговой диагностики, проведенной после реализации коррекционно-развивающей технологии, можно сделать вывод о положительной динамике в развитии личностных компетенций подростков-участников исследования (см. рисунок). Значимость различий подтверждена данными статистической обработки результатов с использованием Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок (различия между результатами начальной и итоговой диагностики статистически значимы на уровне $p < 0,05$ для всех исследуемых личностных компетенций).



Распределение выборки учащихся школы-интерната по уровню шкальных значений результатов исследования по методикам психодиагностики личностного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению:

1 – шкала «Приятие – неприятие себя»; 2 – «Приятие других – конфликт с другими»; 3 – «Эмоциональный комфорт – эмоциональный дискомфорт»; 4 – «Сензитивность»; 5 – «Самоуважение»; 6 – «Самопринятие»; 7 – «Взгляд на природу человека»; 8 – «Принятие агрессии»; 9 – «Способности к самообразованию и саморазвитию»; Нач. – результаты начального этапа исследования; Итог. – результаты итогового этапа исследования

О наличии позитивных изменений в развитии личностного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению учащихся школы-интерната свидетельствуют также результаты опроса подростков по анкете «Психологическая готовность к профессиональному самоопределению» и материалов анкетирования их педагогов, оценивавших такую психологическую готовность учащихся.

Так, на этапе начальной диагностики у воспитанников интерната, по данным самооценки, в выборке обследованных учащихся преобладали эмоции злости и грусти (у всех 100 % обследованных), радости (93 %), при том, что эти данные совпадали с мнением педагогов в отношении преобладающих эмоций детей. На этапе итогового анкетирования негативные эмоции отмечались у подростков существенно реже (грусть – у 81 % респондентов, злость – у 67 %). По данным анкетного опроса существенно повысилась доля подростков, называвших в качестве преобладающей эмоции интерес к чему-либо (с 21 % до 40 % численности выборки). При этом данные анкетирования педагогов свидетельствуют о более существенной динамике показателя проявления интереса у подростков (с 14 % подростков в первом этапе исследования до 60 % на этапе после проведения коррекционной работы).

Сравнительный анализ самооценки учащимися уровня развития своих познавательных процессов и вынесенных педагогами оценок этих показателей на начальном этапе диагностики показал, что учащиеся значительно выше, чем их учителя оценивают уровень развития у себя характеристик памяти, внимания, мышления и воображения. Так, большинство школьников (68 %) оценивают уровень развития своего мышления на 4 и 5 баллов, при том что такой уровень развития познавательных процессов у своих воспитанников отмечают только 12 % опрошенных педагогов.

Аналогичный характер носит и рассогласование мнения учащихся школы-интерната и их педагогов в отношении оценки развития волевой сферы и характера подростков. Так, 70 % учащихся считает, что их волевые характеристики достаточны, в то время как все 100 % педагогов отмечают нарушения в развитии волевых процессов у воспитанников школы-интерната.

Среди черт своего характера школьники чаще называли активность (у 65 % выборки респондентов-подростков), общительность (53 %), доброту и обидчивость (по 37 % соответственно), целеустремленность (35 %), самостоятельность (33 %). В то же время учителя считают, что преобладающими чертами характера у учащихся являются: недисциплинированность (у 86 % выборки подростков), лень (у 84 %), упрямство (81 %), обидчивость (53 %), пессимистичность (49 %).

Одной из основных причин несовпадения мнений учащихся и педагогов по многим вопросам анкеты является недостаточно адекватная самооценка и недостаточный уровень самопонимания учащихся. В частности, подтверждением этому является достаточно частая распространенность на начальном этапе диагностики ответа «Не знаю» на вопросы о себе. Так, 70 % школьников при первом анкетировании не смогли назвать свой темперамент, 63 % – охарактеризовать свои способности, 44% – перечислить преобладающие потребности.

Результаты итогового этапа анкетного опроса, проведенного после реализации психолого-педагогических мероприятий, существенно отличаются от результатов первоначального этапа. При анкетировании педагогов отмечается позитивная динамика в оценке развития познавательных и эмоционально-волевых характеристик школьников. Сами подростки отмечают, что они стали более общительными (53 % респондентов) дисциплинированными и активными (по 51 % соответственно), оптимистичными (35 %), инициативными (33 %). Положительно в плане развития самооценки и самопонимания школьников следует оценить и тот факт, что при повторном анкетировании различия между самооценками школьников и оценками их педагогов были не настолько существенными, как при первом опросе. Кроме того, школьники практически при ответе на вопросы о своих личностных качествах практически не использовали ответ «Не знаю».

Результаты эмпирического исследования профессионального самоопределения подростков, оставшихся без попечения родителей, свидетельствуют об эффективности психолого-педагогической технологии формирования личностных компетенций, определяющих психологическую готовность подростков-сирот к профессиональному самоопределению, и возможности применения разработанной технологии

при подготовке к профессиональному самоопределению детей, находящихся в других особых социальных ситуациях развития.

Литература

1. Андреев, В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.

2. Арон, И.С. Формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению в детском возрасте / И.С. Арон. – Йошкар-Ола: Марийский институт образования, 2010. – 356 с.

3. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А.Г. Асмолов, И.А. Володарская, Н.Г. Салмина и др. // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 16–23.

4. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

5. Дементьев, И.Ф. Социальное сиротство: генезис и профилактика / И.Ф. Дементьев. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000. – 48 с.

6. Конева, О.Б. Психологические особенности социально-эмоциональных нарушений личности детей-сирот / О.Б. Конева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2009. – № 30 (163). – С. 59–65.

7. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.

8. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Лисиной, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2003. – 448 с.

9. Прихожан, А.М. Дети без семьи / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Педагогика, 1990. – 158 с.

10. Радина, К.Н. Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытом детском учреждении и в семье / К.Н. Радина // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 23–33.

11. Фурманов, И.А. Психология депривированного ребёнка / И.А. Фурманов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 319 с.

Арон Ирина Станиславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры истории и психологии, Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, irinast62@gmail.com.

Поступила в редакцию 12 марта 2014 г.

Bulletin of the South Ural State University
Series "Psychology"
2014, vol. 7, no. 2, pp. 40–46

DEVELOPMENT OF PERSONAL COMPETENCES AS A PSYCHOLOGICAL FOUNDATION FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AMONG BOARDING SCHOOL STUDENTS

*I.S. Aron, Volga State University of technology, Yoshkar-Ola, Republic of Mari El,
Russian Federation; irinast62@gmail.com*

The article contains results of the research on the problem of personal competencies formation among students in modern conditions for education. The researchers have identified some methodological bases of experimental analysis of personal competences among students without parental care. The publication comprises results of study of boarding schools students' personal competences development without parental care, as well as qualitative analysis of these results in the context of formation of psychological readiness for professional self-determination.

Keywords: personal competence; professional self-determination; children without parental care; social situation of development; special social situation of development.

References

1. Andreev V.I. *Konkurentologiya. Uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentnosposobnosti*. [Concurrently. Training course for creative self-development of competitiveness]. Kazan': Center of innovative technologies, 2004, 468 p.
2. Aron I.S. *Formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu v detskom vozraste*. [Formation of psychological readiness to professional self-determination in childhood]. Yoshkar-ola, Mari Institute of education, 2010, 356 p.
3. Asmolov A.G., Volodarskaya I.A., Salmina N.G., Burmenskaya G.V., Karabanova O.A. [Cultural-historical systems and activity paradigm of design standards of school education]. *Problems of psychology*. 2007, no. 4. pp. 16–23. (in Russ.)
4. Vygotskiy L.S. *Detskaya psikhologiya*. [Child Psychology] Collected. Op. vol.6, Moscow: Pedagogy, 1984, vol. 4, 432 p.
5. Dement'ev I.F. *Sotsial'noe sirotstvo: genezis i profilaktika*. [Social orphanhood: Genesis and prevention]. M.: State Institute of family and education, 2000, 48 p.
6. Koneva O.B. [Psychological features of socio-emotional disorders personality of children-orphan] *Bulletin of the South-Ural state University*, 2009, no. 30 (163), pp. 59–65. (in Russ.)
7. Golovey L.A., Rubalko E.F. (eds.) *Praktikum po vozrastnoy psikhologii: Uchebnoe posobie*. [Workshop on age psychology: textbook]. SPb.: Speech, 2002, 694 p.
8. Nikiforov G.S., Lisina M.A., Snetkova V.M. (eds.) *Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professional'noy deyatel'nosti: uchebnoe posobie* [Workshop on management psychology and professional activity: textbook]. St. Petersburg, Speech, 2003, 448 p.
9. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. *Deti bez sem'i* [Children without family]. Moscow, Pedagogy. 1990, 158 p.
10. Radina K.N. [The study of self-acceptance among children living in a closed institution and in the family]. *Questions of psychology*, 2000, no. 3, pp. 23–33. (in Russ.)
11. Furmanov I.A. *Psikhologiya deprivirovannogo rebenka* [Psychology of deprivileging child]. Moscow, VLADOS, 2004, 319 p.

Received 12 March 2014