

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ
КАЗАХСТАН

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МАГИСТРАТУРА

Кафедра «Педагогика и психология»

Магистерская диссертация

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ
ШКОЛЕ ПРОФИЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ**

520900 «Психология»

Исполнитель _____ Жданко Г.В.
(подпись, дата)

Научный руководитель _____ к.п.н., проф. Ушакова Н.М.
(подпись, дата)

Допущена к защите:

зав. кафедрой
«Педагогика и психология»
_____ к.п.н., проф. Мачнев Н.Ф.
(подпись, дата)

Павлодар, 2005

Павлодарский университет

Задание на магистерскую диссертацию

Магистранту Жданко Галине Витальевне

1. Тема работы «Развитие личности учащегося в процессе обучения в школе профильной адаптации»
(утверждена на кафедре «Педагогика и психология» _____200__ г.)
2. Срок сдачи магистрантом законченной работы 10 мая 2005 г.
3. Исходные данные к работе: необходимость модернизации существующей системы образования, позиция критическо – креативной доктрины образования, которая характеризуется побуждениями личности к инновациям, креативности, стремлением к изменению окружающего мира. Современная гуманистическая парадигма образования среди задач, стоящих перед образовательной школой, определяет приоритет задачи становления личности, создания условий для формирования конкурентноспособной личности, удовлетворения ее социальных потребностей. Реализация данной задачи возможна в школе профильной адаптации.
4. Содержание пояснительной записки (перечень подлежащих разработке вопросов)
 1. Обзор и анализ литературы, статей научно-психологического характера по проблемам профильной дифференциации и профильного обучения.
 2. Теоретические основы процесса развития личности, возрастных особенностей.
 3. Создание модели школы профильной адаптации по технологии Е.В. Сковина.
 4. Разработка и апробация программы «Основы психологических знаний» в профильных психологических классах.
 5. Создание модели выпускника психологического класса.
 6. Психодиагностическое отслеживание процесса развития личности учащихся психологических классов.
5. Дата выдачи задания 03 ноября 2003 г.

Зав. кафедрой _____ Мачнев Н.Ф.
(подпись)

Руководитель _____ Ушакова Н.М.
(подпись)

Задание к исполнению приняла 03 ноября 2003г. _____ Жданко Г.В.
(дата, подпись магистранта)

РЕФЕРАТ

В школе профильной адаптации будет происходить профессиональное развитие личности, если в ней будет создана система специализированной подготовки, ориентированной на дифференциацию, индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

В нашем исследовании изложены: принципы реализации идей профильной дифференциации обучения, организации профильного обучения, психологического сопровождения учебного процесса и процесса развития личности учащегося психологического класса; данные экспериментального исследования процесса развития личности учащихся в процессе изучения программы «Основы психологических знаний».

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что разработаны: модель школы профильной адаптации, в рамках которой реализуются эти условия; модель личности выпускника психологического профильного класса; учебная программа по психологии «Основы психологических знаний»; система психологического сопровождения учебного процесса в школе профильной адаптации; система психодиагностического исследования процессов развития личности учащихся профильных психологических классов.

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о том, что изучение курса «Основы психологических знаний» способствует развитию личности учащегося психологического класса.

Достоверность и обоснованность выводов обусловлены методологией интегративного и деятельностного подходов; логической структурой теоретического и экспериментального исследования; глубоким изучением и анализом проблем профильной дифференциации, процесса развития личности; программой обучения учащихся психологических классов, направленной на развитие личности учащихся; результатами опытно-экспериментального исследования; личным опытом работы магистранта в школе профильной адаптации.

Реализация данных идей осуществлялась на базе средней общеобразовательной специализированной школы профильной адаптации №7 г.Павлодара. Исследованием в течение 2002-2005 г.г. были охвачены профильные психологические классы в количестве 82 человека и экономические классы в количестве 88 человек.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, трех разделов, заключения, списка литературы, приложения; проиллюстрирована схемами и таблицами.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
РАЗДЕЛ 1 ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ	21
1.1 Профильная дифференциация как объект изучения в психолого-педагогической литературе.....	21
1.2 Организации профильного обучения.....	30
1.2.1 Профорientация.....	35
1.2.2 Профессиональное самоопределение личности.....	38
1.2.3 Социально-профессиональная адаптация молодежи.....	39
1.2.4 Модель средней общеобразовательной школы профильной адаптации по технологии Е.В. Сквина.....	41
Выводы по разделу	49
РАЗДЕЛ 2 РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ ПРОФИЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	52
2.1 Определение понятия личности в отечественной и зарубежной психологии.....	52
2.2 Структура личности.....	59
2.3 Развитие личности.....	62
2.4 Возрастные особенности старшего подростка.....	72
2.5 Модель личности выпускника психологического класса школы профильной адаптации.....	81
Выводы по разделу	93
РАЗДЕЛ 3 РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПРОФИЛЬНОМ КЛАССЕ	94
3.1 Психологическое сопровождение профильного обучения.....	94
3.2 Система обучения, программа изучения курса «Основы психологических знаний» в профильном психологическом классе.....	101
3.3 Развитие личности в процессе изучения курса « Основы психологических знаний». Экспериментальные данные.....	105
Выводы по разделу	140
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	142
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	146
ПРИЛОЖЕНИЕ	152

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования заключается в необходимости модернизации существующей системы образования, позиции, критическо – креативной доктрины образования, которая характеризуется побуждениями личности к инновациям, креативности, стремлением к изменению окружающего мира. Современная гуманистическая парадигма образования среди задач, стоящих перед образовательной школой, определяет приоритет задачи становления личности, создания условий для формирования конкурентноспособной личности, удовлетворения ее социальных потребностей.

Важным критерием этой доктрины является субъектность, т.е. личность, стоящая в центре образовательного процесса. При таком понимании личности изменяется образовательно - педагогическое целеполагание и все остальные элементы педагогической парадигмы. Проблема личности, являясь одной из центральных в теоретической и прикладной психологии, выступает как исследование характеристики психических свойств и отношений личности, индивидуальных особенностей и различий между людьми, межличностных связей, статуса и ролей личности в различных общностях, субъекта общественного поведения и конкретных видов деятельности[1]. Среди основных тенденций в развитии образовательного процесса современной школы ведущее место занимает переход от социоориентированной образовательной системы к личностно-ориентированной. Личностно-ориентированный образовательный процесс признает главной ценностью саму личность учащегося, его личностно-субъективные качества как основание организации учебного процесса [2].

Одним из перспективных направлений реализации личностно-ориентированного образования, как свидетельствует практика, выступает создание и развитие сети инновационных общеобразовательных учреждений, в частности школ с профильной адаптации. Будучи образовательной системой личностно-ориентированного характера, школа профильной адаптации в

большой степени, чем другие общеобразовательные учреждения, реализует идею субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе.

Инновационные процессы в общеобразовательных учреждениях, посвященные раскрытию теоретических основ организации педагогического процесса в современной школе, формированию содержания обучения при личностно-ориентированном подходе к образованию, организации профессионального самоопределения учащихся инновационных учебных заведений, исследуются в трудах Л.И.Анциферовой, А.В.Брушлинского, Л.Г.Вяткина, В.В.Давыдова, Т.И.Зверевой, Н.А.Менчинской, В.С.Мерлина, А.В.Петровского, Ю.И.Тарского, И.С.Якиманской, В.А.Караковского, А.Г.Каспаржака, М.М.Поташника, А.Н.Тубельского и др.

В настоящей работе исследуется проблема технологии личностно-ориентированного образования в психологическом классе школы профильной адаптации, которая может быть решена на теоретической основе целого ряда разработок в области психолого-педагогических наук. Согласно Концепции развития образования Республики Казахстан приоритетным направлением функциональной деятельности старшей ступени среднего образования является введение профильного обучения для осуществления углубленной допрофессиональной подготовки учащихся. Принципиально новый подход к построению третьей ступени среднего образования состоит в том, что обучение ведется на принципах вариативности, дифференциации, интеграции и профессионализации содержания образования [3, с.77].

Дифференциация является одним из эффективных дидактических принципов ориентации обучения на удовлетворение образовательных потребностей школьника.

В школьную практику широко внедрены такие ее виды, как уровневая и профильная дифференциация, где главным фактором должен быть отбор содержания образования, выбор средств и организационных форм обучения, воспитания и развития личности каждого участника образовательного процесса.

Цели и задачи профильного обучения реализуются с помощью принципов, обусловленных личностно-ориентированной парадигмой образования и воспитания, и отражают специфику профильного обучения.

Главной целью профильного обучения выступает обеспечение общедоступности для учащихся получения полноценного образования в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, обеспечение профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, установление преемственности между общим и профессиональным образованием [4].

В условиях современной школы наиболее продуктивным, целесообразным является технология профильного обучения, которая соединяется с идеей адаптивной школы, в которой «...должна быть создана среда, помогающая ребенку быть личностью» [5,с.23].

В качестве цели адаптивной школы следует определить создание образовательной среды, обеспечивающей саморазвитие каждого ученика, где «...ученик рассматривается как личность, которая сама может выбрать такой путь обучения, который поможет ей достичь наилучших результатов» [6,с.28]. Такая среда призвана способствовать тому, чтобы ученик мог реализовать себя как субъект собственной жизни, деятельности, общения и самосознания с учетом своих психофизиологических особенностей, учебных возможностей и жизненных целей. И.С Якиманская четко и конкретно определяет в данном контексте значение современной школы: «Школа – это тот социальный институт, где каждый ребенок должен раскрыться как уникальная, неповторимая индивидуальность. ...Это адаптивная многопрофильная школа, в которой через организацию единой для всех, но разнородной образовательной среды создаются условия для профильной дифференциации каждого ученика на основе изучения его личностных проявлений; определения индивидуальной образовательной траектории, способствующей проявлению познавательных интересов и потребностей, личностно значимых целей и жизненных установок» [7].

Однако школа профильной адаптации сегодня еще не достигла в своем развитии системного уровня. Личностно-ориентированные характеристики школы профильной адаптации в основном представлены содержанием образования вне контекста его процессуального компонента, и, прежде всего, технологии образования.

Это связано с тем, что образование в настоящее время переживает кризисное состояние. Масштабы этого кризиса во многих странах различны, поскольку разнообразны структура и организация национальных систем образования, механизмы взаимодействия образования с экономикой, политикой, наукой и культурой. Несмотря на существующие различия, можно выделить наиболее общие черты проявления этого кризиса.

В связи со становлением новых экономических и общественных отношений в Республике Казахстан наблюдается изменение отношения к общечеловеческим ценностям, в том, числе и к знаниям. Если взрослые люди осознают важность получения образования и видят в нем залог будущей экономической самостоятельности, то среди молодежи, наоборот, резко снизился интерес к учению. На сегодняшний день, несмотря на острую необходимость в высококвалифицированных специалистах, экономическая поддержка образования со стороны государства является недостаточной. Как показывают исследования, реформы в области образования и реорганизации школы не отвечают, прежде всего, интересам самих учащихся. Те ребята, которые стремятся получить знания, преследуют, в большинстве случаев, потребительские цели. При этом у школьников наблюдается выборочный интерес к предметам. Особой популярностью пользуется математика, физика и информатика, т.е. предметы естественно-математического цикла, а из гуманитарных дисциплин предпочтение отдается изучению иностранных языков. Перед школой стоит сложная задача повышения интереса к учению, в частности, к предметам гуманитарного цикла как основе развития личности.

Наблюдается рассогласование между потребностями общества, требованиями к профессиональной подготовке специалистов и уровнем их

реальной подготовки. Это рассогласование особенно обострилось из-за использования новейших технологических и информационных систем, а также в связи с теми интеграционными процессами, которые требуют согласованного и довольно высокого уровня образованности людей.

Несоответствие традиционных целей образования как познание мира через научно-техническую информацию и новых задач образования как приобщения человека к основным ценностям культурно-исторического развития общества, опирающихся на целостную практику мировой цивилизации, а не только опыт научного познания [2].

Содержание образования длительное время было нацелено на передачу «основ наук». Типичными были психологическая и социальная не востребованность знаний, потеря в представлении школьников престижности квалифицированного сложного труда. Образование и успеваемость остаются заложниками вступительных экзаменов в вузы. Выпускники школ теряли жизненные ориентиры, позитивные устремления и мотивы, весьма слабо ориентированы на жизненное и профессиональное самоопределение [4].

Как показал анализ литературы и проведенное нами исследование, для современного образования в нашей стране типичны противоречия:

- между потребностью в образовании самой личности и общественными ожиданиями, связанными с содержанием, уровнем и направленностью образования подрастающих поколений;
- между потребностями отдельной личности и условиями массовой школы;
- между реальным процессом развития личности и нивелирующей его системой образования;
- между возросшим интересом молодёжи к проблеме профессионального самоопределения и не владением способами изучения своих индивидуальных возможностей в соответствии с избираемой профессией и др.

Система образования сегодня остро нуждается в проектах и программах, способствующих формированию человека современного общества. Поэтому основная цель педагогических коллективов – выявление и развитие

способностей каждого ребенка, формирование личности, имеющей прочные базовые знания и способной адаптироваться к условиям современной жизни. Именно этим вызвана необходимость индивидуализации образования, повышения его эффективности и функциональности.

Внедрение предпрофильного и профильного обучения следует рассматривать как одно из средств достижения поставленной цели. Такое обучение за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса позволит полнее учитывать интересы и способности учащихся [8].

Анализ педагогических исследований и практики работы учебных заведений в нашей стране и за рубежом позволил нам выделить следующие тенденции преодоления противоречий общего образования на современном этапе:

- обновление и качественное совершенствование процессов обучения, воспитания, развития на содержательном, структурном и технологическом уровне;
- выделение инвариантных и вариативных компонентов учебно-воспитательного процесса;
- ранняя дифференциация с целью выявления склонностей учащихся к разным видам деятельности, широкое профилирование обучения школьников;
- более тесная связь образования с потребностями специальных наук и производства;
- внедрение режима поиска в педагогической деятельности как объективное условие существования разных типов учебных заведений;
- индивидуализация образования: образование должно в максимальной степени способствовать развитию личности, удовлетворять индивидуальные потребности, учитывая социокультурные и личностные особенности.

Указанные выше тенденции обусловлены различием образовательных потребностей учащихся, уровнем подготовленности и состоянием их здоровья, спецификой социально-экономического развития региона, его национальными

и культурно-историческими традициями, особенностями программных педагогических установок развития школьных коллективов.

Анализ педагогической практики, изучение опубликованных материалов, участие в экспериментальной работе дают основание утверждать, что создание и развитие разных моделей и типов школ явилось не только и не просто желательным, но и жизненно необходимым и возможным как теоретически, так и практически. Подтверждением этого, на наш взгляд, могут служить:

- результаты научных исследований об индивидуальных различиях детей в интеллектуальной, эмоциональной, потребностно-мотивационной сферах, особенностях физической подготовки, темпах и уровнях психического развития;

- возникновение рынка образовательных услуг, распространение новейших педагогических идей, концепций, создание разнообразнейших моделей школ;

- создание разнообразных учебных заведений с “уклонами” и специализацией;

- последовательная ориентация на развитие личности в системе непрерывного образования, находящая воплощение в реализации следующей цели: формирование индивидуальности, обладающей интеллектуальным и психологическим потенциалом, необходимым для социальной и профессиональной адаптации к жизни в условиях динамического изменения общества;

- создание личностно-ориентированной модели непрерывного образования и признание ее как наиболее отвечающей требованиям времени;

- осознание потребности в таком изменении системы образования, которое дало бы школе возможность развиваться и функционировать в инновационных, вариативных или альтернативных режимах, обеспечивая выполнение различных вариантов образовательного стандарта (государственного, общественно-государственного, индивидуального).

- повышение роли и значения для молодых людей подготовки к самостоятельному и обоснованному решению выбора сферы трудовой

деятельности, формирования у молодежи социально-психологической готовности при решении сложного вопроса профессионального самоопределения.

Противоречия между объективными общественными и субъективными внутриличностными отношениями человека являются движущей силой его социального изменения и развития.

Данные противоречия определили проблему нашего исследования: переход школы на новую модель планирования и организации УВП с позиции профильной дифференциации, профильной адаптации и лично-ориентированного подхода в школе профильной адаптации.

Актуальность проблемы, ее научная и практическая значимость обусловили выбор темы научного исследования: «Развитие личности учащегося в процессе обучения в средней общеобразовательной специализированной школе профильной адаптации».

Объектом исследования выступает процесс развития личности учащегося психологического класса.

Предметом исследования являются условия и средства реализации развития личности учащегося в психологическом классе школы профильной адаптации.

Цель исследования: выявление и научное обоснование психолого-педагогических условий реализации процесса развития личности учащегося психологического класса в школе профильной адаптации.

Гипотеза исследования состоит в следующем: в школе профильной адаптации будет происходить профессиональное развитие личности, если в ней будет создана система специализированной подготовки, ориентированная на дифференциацию, индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

Для достижения цели исследования и в соответствии с гипотезой были выдвинуты конкретные исследовательские **задачи**:

1. Решить задачу дифференцированного обучения в условиях профильной школы.
2. Разработать модель профильной школы.
3. Разработать модель личности ученика профильной школы с точки зрения психолого-педагогического аспекта.
4. Разработать систему психологического сопровождения учебного процесса в школе профильной адаптации.
5. Разработать программу обучения в психологическом классе в условиях школы профильной адаптации.
6. Разработать систему психодиагностического отслеживания процесса развития учащихся профильных психологических классов.
7. Экспериментально проверить эффективность программы «Основы психологических знаний».

Теоретико-методологической основой исследования являются философские, психолого-педагогические идеи, отражающие современные представления о сущности и существовании человека, формах и механизме его субъективной активности; основные положения гуманистической парадигмы педагогического образования, профильного образования.

Методологические основы исследования составили:

— социально-экономические, теоретические и научные подходы к профориентации (Калугин Н.И., Крупская Н.К., Луначарский А.В., Максимов В.Г., Сазонов А.Д., Симоненко В.Д., Шацкий С.Т.);

— личностно-ориентированный подход, рассматривающий взаимосвязь возрастных особенностей с выбором профессии подростком (Абрамова Г.С., Божович Л.И., Воробьева А.И., Обухова Л.Ф., Петровский В.А., Фельдштейн Д.И., Кон И.С., Немов Р.С., и др.);

— этапно-уровневый подход к формированию мотивационной структуры ребёнка и формированию мотивов профориентации

(Ахметжанова Г.В., Купцов И.И., Леонтьев А.Н., Максимов В.Г., Мудрик А.В., Немов Р.С., Павлутенков Е.М., Реан А.А., Чирков В.И и др.);

—системно-деятельностного подхода детерминации развития личности.

(С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев и др.).

Методы и организация исследования. Для проверки гипотезы и решения поставленных задач была использована совокупность следующих методов исследования:

- теоретический анализ директивных и нормативных документов психолого-педагогической литературы;
- изучение и обобщение инновационного педагогического опыта;
- педагогический эксперимент; формирующий психологический эксперимент, в процессе которого использовались следующие способы осуществления мониторинга: наблюдение; опросные методы; анализ результатов учебной и предпрофессиональной деятельности учащихся профильных классов; тестирование (прогностическое, диагностическое).

В процессе эксперимента мониторинг осуществлялся в следующих формах:

- стартовая диагностика («входной контроль») уровня сформированности основных личностных свойств и качеств учащихся;
- экспресс-диагностика («текущий контроль») развития познавательных и профессионально важных характеристик учащихся под влиянием технологии личностно-ориентированного образования в течение всего времени обучения в психологическом классе;
- финишная диагностика учащихся выпускных классов школы профильной адаптации («выходной контроль») с целью определения влияния технологии личностно-ориентированного образования на уровень развития личностных свойств и качеств, необходимых учащемуся психологического класса как субъекту в будущей профессиональной деятельности.

Инструментарий психологического мониторинга обусловлен теоретическими положениями исследования, стандартизацией и апробацией

методик, что увеличивает надежность полученных данных и позволяет анализировать как качественные, так и количественные результаты. Методики психодиагностического исследования отобраны в соответствии с возрастными особенностями испытуемых и той образовательной средой, в которой они находятся.

Практической базой исследований является средняя общеобразовательная специализированная школа профильной адаптации № 7 (СОСШПА № 7) г. Павлодара.

С 1992 по 1998 г.г. школа являлась научной площадкой внедрения экспериментальной работы «Новая форма организации педагогического процесса» по модели доктора педагогических наук Сквина Е.П. В результате защиты в 1998г. школе был присвоен статус: специализированная школа профильной адаптации.

В рамках научной темы школы: «Пути реализации личностно ориентированного подхода образования в специализированной школе профильной адаптации» сформированы психологические профильные 9, 10, 11 классы, в которых стала апробироваться программа курса «Основы психологических знаний».

С 1998 г. планомерно осуществляется опытно – экспериментальная деятельность по психологическому сопровождению профильных классов. Исследованием в течение 2002-2005 г.г. были охвачены профильные психологические классы в количестве 82 человека и экономические классы в количестве 88 человек.

На каждом этапе деятельности решались следующие задачи.

I. Этап диагностический (1997-1998).

1. Изучение социального запроса на создание психологических классов (анкетирование учащихся, родителей, пед.коллектива).

2. Создание программы курса «Основы психологических знаний» по формированию психологической готовности учащихся к жизненному

самоопределению, включающее личностное, социальное и профессиональное самоопределение.

3. Разработка и внедрение учебных дисциплин в рамках курса « Основы психологических знаний» для учащихся 9-10 кл.: «Психология как предмет», «Психология личности», «Психология конструктивного общения».

4. Создание профильных классов.

5. Разработка структуры деятельности психологического сопровождения УВП в профильных классах.

6. Подбор и разработка диагностических методик, направленных на отслеживание эксперимента.

II . Этап исследовательский (1999 – 2000).

1. Изучение индивидуально – психологических особенностей личности учащихся и учителей в процессе обучения.

2. Изучение влияния эксперимента на психофизиологическое состояние учащихся и учителей.

3. Создание психолого – педагогического всеобуча для учителей и родителей с целью повышения эффективности УВП.

4. Разработка и внедрение учебных дисциплин в рамках курса « Основы психологических знаний» для учащихся 11 классов: «Социальная психология», «Конфликтология», «Элементы практической психологии».

5. Проведение адаптационных экспресс-тренингов.

6. Разработка и внедрение развивающих тренингов для учащихся: «Тренинг конструктивного общения», «Тренинг лидерских качеств», «Тренинг личностного роста» в рамках программы «Профессиональное и личностное развитие самосознания ученика».

III . Этап практический (2001-2002).

1. Внедрение результатов и рекомендаций психологических исследований в УВП.

2. Формирование профессиональных намерений учащихся, изучение их психологических особенностей и качеств личности и соотнесение их с требованиями выбираемой профессии.

3. Изучение профессионального выбора выпускников профильных классов.

4. Совершенствование форм развивающей деятельности по созданию комфортности у субъектов образовательного пространства.

5. Выход на уровень практического применения психологических знаний, умений и навыков учащихся профильных классов в учебно-воспитательной деятельности школы.

6. Создание модели выпускника школы профильной адаптации.

7. Внедрение здоровьесберегающих психологических приемов в УВП.

8. Знакомство представителей образовательного процесса школ города и области с опытом работы психологической службы школы по сопровождению УВП в школе профильной адаптации.

IV. Этап обобщающий (2003 – 2004).

1. Обобщение и анализ результатов экспериментальной деятельности по обеспечению УВП в профильных классах, становлению личности учащихся профильных классов, формированию эффективного взаимодействия в системе учитель-ученик в школе профильной адаптации.

2. Распространение опыта работы психологической службы школы по сопровождению УВП в школе профильной адаптации.

3. Обобщение и систематизация научных исследований в области педагогики, когнитивной психологии, социальной психологии, психологии развития по проблеме «Развитие личности учащегося в процессе обучения в средней общеобразовательной специализированной школе профильной адаптации».

В результате была создана I глава диссертации.

V. Этап завершающий (2004-2005).

Завершение опытно – экспериментальной работы, завершение работы над текстом диссертации.

Научная новизна исследования.

Разработана и внедрена программа «Основы психологических знаний» в практический процесс обучения в школе.

Отработано научно-психологическое сопровождение развития личности учащихся в профильных классах.

Осуществлена экспериментальная деятельность по формированию системы допрофессиональной психологической подготовки.

Определены развивающиеся свойства и качества личности учащегося в процессе его обучения в профильном психологическом классе.

Описана модель школы профильной адаптации.

Разработана модель выпускника профильного психологического класса.

Теоретическая значимость исследования:

- при формулировке теории описаны все элементы ее изложения, использованы разнообразные научные методы;

- изложены идеи, аргументы, доказательства в раскрытии характеристик профильной дифференциации обучения;

- описаны все элементы технологии личностно-ориентированного образования в условиях предпрофессиональной подготовки учащихся в общеобразовательном учреждении профильной адаптации.

Практическая значимость исследования представлена:

- разработанными нормативными документами школы профильной адаптации;

- концепцией и программой развития психологического профильного обучения в школе адаптивного типа;

- моделью обучения в профильном психологическом классе и моделью выпускника.

- индивидуальными учебными планами, авторскими учебными программами, диагностическими методиками, сценариями уроков;
- программой психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в школе профильной адаптации.

Материалы исследования могут быть использованы преподавателями кафедры психологии и педагогики вузов, организаторами образования, руководителями и учителями, психологами различных типов общеобразовательных учреждений.

Достоверность и обоснованность выводов обусловлены методологией интегративного и деятельностного подходов; логической структурой теоретического и экспериментального исследований; глубоким изучением и анализом проблем профильной дифференциации, развития личности; разработанной программой обучения учащихся психологических классов, направленной на развитие личности учащихся; применением психодиагностических методов, обеспечивающих проверку на валидность и надежность; результатами опытно-экспериментального исследования; личным опытом работы магистранта в школе профильной адаптации.

Теоретические положения и результаты исследования обсуждались на научно-практических конференции преподавателей и студентов Пау (г. Павлодар, 2004 г.), в сборнике материалов конференции опубликована статья: «Практическая психологическая помощь учащимся в выборе профиля обучения в Павлодарской общеобразовательной специализированной школе профильной адаптации № 7». Материалы опытно-экспериментальной работы обсуждались на заседаниях кафедры психологии института повышения квалификации учителей, на городских и областных методических объединениях, конференциях, педсоветах, августовских педчтениях по проблемам психологии. Ежегодно проводятся семинары для психологов школ города и области: «Из опыта работы психологической службы СОСШПА № 7», «Психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в школе» и др. С 2003 г. проводятся тренинги для психологов области, где они знакомятся с

апробированными методиками, техниками, упражнениями для ведения тренингов.

Учащиеся психологических классов активно участвуют в конкурсах научных работ. Научный проект Шаймардановой К. «Экология школьных помещений» напечатан в научном сборнике Сатпаевских чтений (2000г. Разработаны и утверждены в ИПК авторская программа курса «Основы психологии», «Элементы практической психологии». Выпускалась печатная продукция: «Играем на здоровье», «Изучение эмоционального состояния», «Организация психологического сопровождения опытно-экспериментальной работы в школе»

Научный проект Синицкой К. «Изучение агрессивности подростков» в 2002 году на областном конкурсе научных проектов занял 3 место, а также награжден стипендией кафедры «Педагогики и психологии» ПАУ «За высокий уровень психологических исследований» (научный руководитель Ксюнина И.В.).

2003-2004 у.г. Гостева Ю. заняла III место в конкурсе научных проектов и на областной, и на республиканской научно – практических конференциях по борьбе с наркоманией и наркобизнесом в рамках Всеказахстанского движения «Школьники - за будущее без наркотиков».

На защиту выносятся следующие положения:

1. Модель школы профильной адаптации.
2. Программа для профильных психологических классов «Основы психологии».
3. Модель выпускника психологического класса.
4. Система психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в школе профильной адаптации.
5. Система психологического мониторинга процесса развития учащихся психологических классов.

РАЗДЕЛ 1 ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

1.1 Профильная дифференциация как объект изучения в психолого-педагогической литературе

Профильная дифференциация в истории народного образования - дело не новое, но специальных исследований по ней мало. Её касаются В.М.Монахов, В.А.Орлов, В.В.Фирсов, Н.Г.Огурцов, Ю. Гильбух, Л.Кондратенко, С.Коробко и другие, которые освещают общие теоретические вопросы профильной дифференциации и отдельные пути практической её реализации.

В современных условиях повсеместного функционирования школ нового типа проблема дифференциации ещё больше актуализируется. В связи с этим представляют интерес работы Е.Ямбурга, М.В.Наянова, в которых профильная дифференциация занимает определенное место в плане определения задач, структуры и кадрового обеспечения школ нового типа. Говоря об образовании, многие стремятся подчеркнуть желание учитывать интересы учащихся, строить процесс обучения разнопрофильно, на разную группу усвоения изучаемого материала так, чтобы цели обучения соответствовали возможностям и желаниям обучаемых и социальному заказу общества. Все это выражается в многообразных концепциях дифференциации обучения.

В литературе под дифференциацией понимают такую систему обучения, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно изменяющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям.

Понятие «дифференциация» - чрезвычайно спорный терминологический вопрос. В современной педагогической литературе широкое распространение получили по отношению к "дифференциации" термины: "дифференцированное

обучение", "дифференцированный подход", "уровневая дифференциация", "профильная дифференциация", "индивидуализация обучения", "индивидуальный подход".

Несмотря на наличие сравнительно обширной литературы, посвященной проблеме дифференциации и индивидуализации обучения, и богатого многолетнего опыта исследовательской и практической работы по этим проблемам, нельзя не отметить отсутствия единства и ясности даже в толковании этих терминов. "Педагогическая энциклопедия" различает понятия "дифференцированное обучение" и "индивидуализация обучения". Дифференцированное обучение, согласно энциклопедии, - это "разделение учебных планов и программ в старших классах средней школы" [9, с.760], а индивидуализация обучения - это "организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению [10, с.201].

Дифференциация (от латинского *differentia* - различие) означает расчленение, разделение, расслоение целого на части, формы, ступени [11, с.224], тогда применительно к процессу обучения мы понимаем дифференциацию как действие, задача которого - разделение учеников в процессе обучения для достижения главной цели обучения и учета особенностей каждого учащегося. Попытки дать толкования понятию "дифференциация обучения" предпринимаются учеными давно. Чтобы отчетливее представить движение научной мысли относительно содержания рассматриваемого понятия, обратимся к определениям этого понятия, сформулированным разными учеными:

1. Калмыкова З.И.: "Дифференциация обучения это создание специализированных классов и школ, рассчитанных на учет психологических особенностей школьников" [12, с.31].

2. Унт И.Э.: "Это учет индивидуальных особенностей учащихся в той или иной форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения" [13, с.8].

3. Дорофеев Г.Ф., Суворова С.Б., Фирсов В.В., Кузнецов П.В.: “Эта такая система обучения, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно меняющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям [14, с.15-21].

Данный перечень позволяет наглядно представить, как обогащалось и развивалось интересующее нас понятие "дифференциация обучения". Последнее определение, на наш взгляд, наиболее емко, из него следует, что дифференциация обучения на современном этапе является определяющим фактором демократизации и гуманизации образования. Мы согласны с таким определением сущности понятия "дифференциация обучения".

Опираясь на указанное определение, сформулируем цели дифференциации обучения с социальной, дидактической и психолого-педагогической точек зрения.

С социальной точки зрения целью дифференциации обучения является формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества в целях рационального использования возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом.

С дидактической точки зрения целью дифференциации является решение назревших проблем школы путем создания новой дидактической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально новой мотивационной основе.

С психолого-педагогической точки зрения конечной целью дифференциации является его индивидуализация, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого ученика.

Рассмотрев понятие "дифференциация обучения", нельзя не коснуться следующего понятия - "дифференцированный подход".

Если речь идет о дифференцированном подходе, то говорится о технологии индивидуального подхода к учащимся с целью определения уровня их способностей и возможностей, их профильной ориентации, максимального развития каждой личности на всех этапах обучения.

Профильная дифференциация предполагает обучение разных групп старшеклассников по программам, отличающимся глубиной изложения материала, объемом сведений и даже номенклатурой включенных вопросов, а также профессионально ориентированным содержанием обучения. .

Оба вида дифференциации - уровневая и профильная - сосуществуют и взаимно дополняют друг друга на всех ступенях школьного образования, однако в разном удельном весе. В основной школе ведущим направлением дифференциации является уровневая, хотя она не теряет своего значения и в старших классах. На старшей ступени школы приоритет отдается разнообразным формам профильного изучения предметов.

Вместе с тем дифференциация по содержанию может проявляться уже и в основной школе, где она осуществляется через систему кружковых занятий (во всех классах) и факультативов (в VIII-IX классах). Эти формы предназначены для школьников, проявляющих повышенный интерес к какому-то предмету, имеющих желание и возможность работать больше отводимого расписанием времени.

Такова в общих чертах принципиальная схема дифференциации школьного обучения, которую рекомендуется реализовать в современной школе.

Проблема дифференцированного подхода к обучению, ставшая сегодня одной из наиболее актуальных, имеет многолетнюю историю в отечественной и зарубежной педагогике и дидактике. Первые высказывания о необходимости индивидуального подхода к учащимся в условиях коллективной работы принадлежит еще Яну Амосу Коменскому [15], который в "Великой дидактике" указал на необходимость сочетание индивидуальной и групповой учебной деятельности в условиях классно-урочной системы. Идея

осуществления дифференцированного подхода к ученикам в условиях коллективной работы класса и сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной деятельности школьников на уроке нашли отражение в трудах К.Д. Ушинского [16].

В начале XX века проблема индивидуализации и дифференциации получили освещение в трудах П.Ф.Каптерова, В.И.Водовозова, В.П.Вахтерова [17], [18], [19] и др. Индивидуализация в 30-е годы стала рассматриваться односторонне: главным образом, как средство предупреждения неуспеваемости и второгодничества. Вместе с тем, в исследованиях П.П.Блонского, С.Т.Шацкого, Н.К.Гончарова [20], [21], [22] рассматриваются и другие аспекты проблемы индивидуализации обучения. Так, С.Т.Шацкий призывал учителей внимательно изучать индивидуальные особенности детей. "Мы часто не учитываем роста ребенка, его продвижения, - говорил он учителям опытных школ рассуждая о повышении качества образования в докладе "Повышение качества урока", - по этой причине мы можем очень сильно тормозить развитие ребенка. Отсюда у нас частое явление - отсутствие у ребят интереса к занятиям" [23,с.256].

В основу развертываемой в настоящее время отечественными учеными концепции дифференцированного обучения были положены достижения русской дореволюционной и советской педагогики, опыт зарубежной школы. Большую роль в определении теоретических основ дифференцированного обучения как необходимого условия разностороннего и гармонического развития личности сыграли работы советских ученых А.М.Арсеньева [24], С.И.Шварцбурда [25], Д.А.Эпштейна [26] и многих других.

Идея профильного обучения на старшей ступени школьного образования как реализация проблемы дифференциации обучения нашла отражение в работах Г.В. Дорофеева, Ю.М.Калягина, Л.В. Кузнецовой, В.И.Монахова, В.А.Орлова, С.Б.Суворовой, М.В.Ткачевой, Н.Е.Федоровой, В.В. Фирсова [14], [27], [28] и др. В них отмечается, что профильное обучение способствует качественной подготовке выпускников школ к дальнейшему обучению в вузах

по избранному профилю и, в конечном итоге, подготовке высококвалифицированных специалистов в различных областях народного хозяйства, науки и техники. Иными словами, в педагогической литературе рассматриваются различные аспекты дифференциации, связанные с организацией педагогического процесса. В основном, они исходят из необходимости учитывать индивидуальные различия учащихся в учебном процессе. Проблемы профильной дифференциации в организационно-педагогическом аспекте изучены несколько вскользь.

Как видно из анализа педагогической литературы, специальных исследований, посвященных организации профильной дифференциации, мало.

В соответствии с предметом нашего исследования остановимся на анализе профильной дифференциации. Изучение педагогической литературы, где освещается вопрос, связанный с дифференциацией, показывает, что профильная дифференциация имеет свою историю. История профильной дифференциации обучения представляет значительный научный интерес. Истоки её уходят ещё во времена дореволюционной России. Первая попытка осуществления дифференциации обучения в школе относится к 1864 г. [29]. В школе дореволюционной России проблема профильной дифференциации рассматривалась как один из возможных вариантов обеспечения качественного среднего образования. При этом предполагалось, что обучение различных групп учащихся проводится благодаря наличию различных типов учебных заведений, дающих среднее образование: гимназий, реальных училищ, кадетских корпусов и пр. Каждый тип учебного заведения имел свой учебный план и свои учебные программы, посредством которых и осуществлялась дифференциация обучения. Более того, в начале XX века обсуждалось несколько различных проектов типологии учебных заведений. В XX в. в практике школ опробованы различные виды дифференциации обучения, среди них - дифференциация по способностям. Другой разновидностью этой системы была дифференциация по интеллекту на основе интеллектуальных тестов.

Новый импульс идея профильного обучения получила в процессе подготовки в 1915 - 16 годах реформы образования, осуществлявшейся под руководством Министра просвещения П.Н.Игнатьева. По предложенной структуре 4 - 7 классы гимназии разделялись на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую, реальную. В 1918 г. состоялся первый Всероссийский съезд работников просвещения и было разработано Положение о единой трудовой школе, предусматривающее профилизацию содержания обучения на старшей ступени школы. В старших классах средней школы выделялись три направления: гуманитарное, естественно-математическое и техническое.

Характерным явлением в 20-х годах стали профессиональная школа 2-й ступени и введение профуклонов (школьной и дошкольной педагогике, медицине, технике, и др.) Наряду с общеобразовательными, обязательными для всех, учащиеся получали теоретическую и практическую подготовку по избранному профилю.

В примерных учебных планах для I и II ступени единой трудовой школы 1920 г. допускалось различное содержание обучения, тесно связанное с местом расположения и условиями работы школы: городская школа с промышленной ориентацией; сельская школа с ориентацией на сельское хозяйство.

Несколько позже на северо-западе России в школах было организовано и обучение по уклонам: индустриальному, промышленно-экономическому и педагогическому. Однако в отмеченных случаях профильная дифференциация более походила на профессионализацию, так как основывалась на соображениях скорейшей подготовки специалистов среднего звена для быстро развивающийся промышленности и сельского хозяйства.

С начала 30-х годов курс на единообразие школы, регламентация всего учебно-воспитательного процесса трудно сочетались с практикой дифференциации обучения.

С 1934 г. школа вернулась к дореволюционным традициям. За основу был взят тип русской школы, в котором сливались естественное и гуманитарное отделения. В 1934 г. ЦК ВКП(б) и Совет Народных комиссаров СССР принимают постановление "О структуре начальной и средней школы в СССР", предусматривающее единый учебный план и единые учебные программы. Однако введение на всей территории СССР единой школы со временем высветило серьезную проблему: отсутствие преемственности между единой средней школой и глубоко специализированными высшими учебными заведениями, что заставило ученых-педагогов в который раз обратиться к проблеме профильной дифференциации на старших ступенях обучения[30].

С середины 50-х годов проблема дифференциации обучения вновь приобрела актуальность. Этому способствовали прежде всего причины социального характера. Жестко регламентированная унифицированная, слабо связанная с жизнью школа не соответствовала не только демократическим устремлениям общества, не и требованиям научно-технического прогресса. На дифференциацию обучения возлагались задачи не только более полного удовлетворения интересов и склонностей учащихся, но и более эффективной специальной подготовки школьников в общественном производстве.

Академия педагогических наук в 1957 г. выступила инициатором проведения эксперимента, в котором предполагалось провести дифференциацию по трем направлениям: физико-математическому и техническому; биолого-агрономическому; социально-экономическому и гуманитарному. С целью дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в 1966 г. были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в 8-10 классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые, постоянно развиваясь, сохранились вплоть до настоящего времени.

С 1958/59 учебных годов начался эксперимент по внедрению дифференциации обучения в школу в рамках факультативных занятий. Но

вместе с тем, в течение длительного времени в советской дидактике проблема профильной дифференциации разрешалась без учета проблемы индивидуализации.

В 60-70 годы существовали и другие формы организации дифференциации обучения: специализированные классы и школы с углубленным изучением отдельных предметов. Несмотря на положительный опыт реализации дифференциации обучения, в начале 70-х годов исследование проблем дифференциации обучения было прекращено, а сама идея дифференциации обучения продолжала рассматриваться как порождение буржуазной школы.

В конце 80-х годов возобновились исследования теоретического и практического аспектов дифференциации обучения, в стране появились новые виды общеобразовательных учреждений (лицей, гимназии), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. В 1990 г. в связи с переходом на личностно-ориентированную парадигму образования и воспитания была разработана концепция дифференциации обучения в средней общеобразовательной школе, направленная на формирование у школьников более высокого уровня знаний с учётом их возможностей, способностей, интересов, на знакомство с достижениями науки, культуры, техники, осознанный выбор профессии.

Дифференциация обучения в сочетании с единством базового образования рассматривается в качестве определяющего фактора демократизации и гуманизации образования. Дифференциация учебного процесса, включающая профилированное обучение старшеклассников, курсы по выбору и факультативы, рассматриваются как необходимая составная часть общего конструирования учебного плана.

Опыт школы, особенно последних лет, доказывает необходимость организации профильной дифференциации обучения как системы.

Как показывает практика, для реализации идеи уровневой и профильной дифференциации требуется серьезная перестройка всей методической

системы. В то же время очевидно, что переход школы в такое качественно новое состояние осуществляется постепенно, по мере накопления теоретических разработок и практического опыта.

1.2 Организации профильного обучения

Важнейшим вопросом организации профильного обучения является определение структуры и направлений профилизации, а также модели организации профильного обучения. При этом следует учитывать, с одной стороны, стремление наиболее полно учесть индивидуальные интересы, способности, склонности старшеклассников (это ведет к созданию большого числа различных профилей), с другой - ряд факторов, сдерживающих процессы такой во многом стихийной дифференциации образования: введение единого национального тестирования, утверждение стандарта общего образования, необходимость стабилизации перечня учебников, обеспечение профильного обучения соответствующими педагогическими кадрами и др.[29].

Многолетняя практика убедительно показала, что, как минимум, начиная с позднего подросткового возраста, примерно с 15 лет, в системе образования должны быть созданы условия для реализации обучающимися своих интересов, способностей и дальнейших (послешкольных) жизненных планов.

В настоящее время в высшей школе сформировалось устойчивое мнение о необходимости дополнительной специализированной подготовки старшеклассников для прохождения вступительных испытаний и дальнейшего образования в вузах. Традиционная непрофильная подготовка старшеклассников в общеобразовательных учреждениях привела к нарушению преемственности между школой и вузом, породила многочисленные подготовительные отделения вузов, репетиторство, платные курсы и др.

В соответствии со стратегией модернизации образования дальнейшие тенденции развития данной сферы связаны с усилением дифференциации образования, одним из механизмов которого является профильное обучение.

Прежде всего, следует разграничить понятия "профильное обучение" и "профильная школа".

Профильное обучение - средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Профильная школа есть институциональная форма реализации этой цели. Это основная форма, однако перспективными в отдельных случаях могут стать иные формы организации профильного обучения, в том числе, выводящие реализацию соответствующих образовательных стандартов и программ за стены отдельного общеобразовательного учреждения.

Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

Таким образом, управление профильным обучением, отработка механизмов создания и сопровождения профильных классов, повышение качества образования обучающихся в них старшеклассников, обоснованное расширение числа профилей с учетом интересов школьников – это актуальные задачи, на решение которых будут сосредоточены управленческие усилия.

Важнейшим вопросом организации профильного обучения является определение структуры и направлений профилизации, а также модели организации профильного обучения [4].

При этом следует учитывать, с одной стороны, стремление наиболее полно учесть индивидуальные интересы, способности, склонности старшеклассников (это ведет к созданию большого числа различных профилей), с другой - ряд факторов, сдерживающих процессы такой во многом стихийной дифференциации образования: введение единого государственного экзамена,

утверждение стандарта общего образования, необходимость стабилизации федерального перечня учебников, обеспечение профильного обучения соответствующими педагогическими кадрами и др.

Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов, что и будет обеспечивать гибкую систему профильного обучения. Эта система должна включать в себя следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные [3].

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

- Общественный запрос на профилизацию школы

- Основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Кардинальные изменения требуют концентрации управленческих усилий на следующих направлениях:

1. Отработка целевой модели профильной школы. Профилизация обеспечивает предпрофессиональную подготовку учащихся в соответствии с их индивидуальными интересами и способностями.

2. Одним из условий решения задачи построения профильной школы является четкий отбор содержания образования и использование для его реализации эффективных технологий обучения.

3. Особое внимание при построении моделей профильной школы необходимо уделить использованию возможностей информационных технологий.

4. Важная составляющая качественного профильного образования связана с развитием творческих, исследовательских умений школьников. Одним из показателей, характеризующих этот компонент образования, является участие школьников в НОУ, олимпиадах и конкурсах.

5. Основные идеи профильного обучения связаны с подготовкой учащихся к осознанному выбору профессии

6. Проведение семинаров, обучающих курсов, предназначенных для повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих в профильных классах.

Профильная школа должна также разрешить противоречие между большим объемом содержания образования, перегрузкой учеников и реалиями современного рынка труда, которому требуются мобильные работники, способные самостоятельно мыслить, добывать и анализировать информацию, проявлять активность и деловую инициативу, пользоваться современными информационными и производственными технологиями [31].

Таким образом, профильное обучение на старшей ступени общего образования должно:

- ориентироваться на развитие личности каждого школьника;
- отвечать его интересам, склонностям и возможностям;
- соответствовать современному уровню развития науки и техники;
- иметь универсальную и мобильную структуру, способную легко меняться под воздействием внешних условий;

— отражать специфику местности, где находится учебное заведение, ее национальные и региональные особенности.

Реализация всего вышеперечисленного даст возможность каждому учащемуся в как можно более раннем возрасте выявить и развить свои способности, самоопределиться в будущей профессиональной деятельности.

Перед профильным обучением стоят задачи:

— определить содержание профильной подготовки учащихся на старшей ступени общего образования;

— обеспечить учащимся углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

— создать условия для дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных траекторий с учетом его потребностей и потребностей рынка труда;

— способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

— отработать гибкую систему профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями дополнительного, начального, среднего и высшего профессионального образования, учреждениями культуры, компьютерных и других клубов для расширения возможностей социализации учащихся с учетом потребностей рынка труда (разработать варианты моделей профильной школы для социальной защищенности учащихся);

— расширить спектр внеурочных образовательных услуг по различным образовательным областям;

— разработать критерии отбора учащихся в профильные классы (систему психолого-педагогической диагностики учащихся по набору в профильные классы);

— разработать механизм подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров для профильной школы.

Таким образом, проблема профильного обучения в казахстанской школе находится в русле основных мировых тенденций поисков оптимальных путей её решения.

Понятие профильного обучения включает в себя понятия: профориентация, профессиональное самоопределение, профессиональная адаптация.

1.2.1 Профориентация

Реализация современных требований, предъявляемых к общеобразовательной школе, значительно активизировала разработку научных и практических проблем профориентации. Профориентация – это «ориентирование» школьника, а «самоориентирование» учащегося – это уже профессиональное самоопределение [32]. Можно выделить ряд направлений, способствующих решению практических вопросов профессионального самоопределения подрастающего поколения. К ним относятся: система профориентации, вооружающая школьников необходимыми знаниями для ориентации в мире профессий, умениями объективно оценивать свои индивидуальные особенности (руководитель Б.А.Федоришин, Киев); диагностические методики изучения личности школьников в целях оказания индивидуальной помощи в выборе профессии (В.Д.Шадриков, Москва); (Воронин Н.П., Ярославль; Забродин Ю., Москва); теоретические и методические основы профориентационной консультации молодежи, банк профессиокарт (Е.А.Климов, Москва); системный подход к профориентации школьников (В.Ф.Сахаров, Киров; Н.К.Степаненков, Минск); общественно-значимые мотивы выбора профессии (Е.М.Павлютенков, Комсомольск-на-

Амуре); особенности профориентации студентов в условиях высшей школы (Н.Ш.Шадиёв, Ташкент; П.А.Шавир, Тюмень; Н.Н.Чистяков, Кемерово); формирование элементов духовной культуры в процессе подготовки учащихся к сознательному выбору профессии (Г.П.Шевченко, Луганск).

Однако, несмотря на некоторые положительные результаты, профориентация в современных условиях всё ещё не достигает своих главных целей – формирования у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям. Существенным тормозом развития профориентации является то, что она, как правило, рассчитана на некоторого усредненного ученика; отсутствует индивидуальный, дифференцированный подход к личности выбирающего профессию; используются в основном словесные, декларативные методы, без предоставления возможности каждому попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и в избираемой.

О низкой результативности профориентационной работы со школьниками свидетельствуют и противоречия, связанные с профессиональным самоопределением учащихся: между их склонностями, способностями и требованиями избираемой профессии; осознанием уровня своего общего развития и возможностью менее квалифицированной работы; их притязаниями и реальными возможностями заполнения вакантных мест; склонностью и представлениям о престиже профессии; желанием заранее попробовать себя в избираемой профессиональной деятельности и отсутствием таковой возможности в школе и ближайшем её окружении; несоответствием здоровья, характера, привычек требованиям, предъявляемым профессией и др. Данные противоречия можно отнести к группе внутренних, личностно-психологических.

Но не менее значимы и противоречия социально – экономические: между возросшими требованиями к современному специалисту и действующими формами и методами, сложившимися на основе представлений об экстенсивных путях развития народного хозяйства, его кадрового обеспечения;

профессиональными планами молодежи с высоким уровнем образования и экономической необходимостью народного хозяйства заполнить вакантные рабочие места с тяжелым физическим трудом; потребностью общеобразовательной школы и других социальных институтов в специалистах – профориентаторах и отсутствием стабильной комплексной подготовки их в вузах страны; необходимостью координации и интеграции профориентированных воздействий и решением её узковедомственными путями и средствами[33].

Анализ накопленного опыта в области теории и практики профориентации, выявленных противоречий, путей их развития и решения позволяет следующим образом сформулировать определение профориентации : это многоаспектная, целостная система научно – практической деятельности общественных институтов, ответственных за подготовку подрастающего поколения к выбору профессии и решающих комплекс социально – экономических, психолого – педагогических и медико – физиологических задач по формированию у школьников профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах высокой квалификации [34].

“Если же на это процесс посмотреть через призму психологической науки, то на первый план выступают психологические понятия и концепции, объясняющие особенности того или иного выбора. В рамках этого подхода формируется и соответствующий образ профориентации как психологического явления, состоящего из двух взаимосвязанных сторон:

- а) принятие учащимися решения о своем профессиональном выборе;
- б) воздействия на психику учащегося с целью формирования профессиональных намерений, осуществления такого выбора профессии, который бы соответствовал интересам и способностям личности и одновременно находился бы в соответствии с общественными потребностями” [26].

«Третий подход - социологический. При этом процесс профессиональной ориентации рассматривается как часть более общего процесса социальной ориентации молодежи. Соответственно и выбор профессии рассматривается как акт, обусловленный общей жизненной ориентацией, стремлением личности занять определенное место в социальной структуре общества, в социальной группе» [26, с.28].

Отсюда следует необходимость осуществления междисциплинарного подхода как в вопросах понимания сущности профориентации, так и в практической работе по ориентированию молодежи на те или иные профессии.

Изложенное выше понимание профориентации как единства практической работы и теории позволяет дать следующее определение.

Профессиональная ориентация – “это целенаправленная деятельность по подготовке молодежи к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями и одновременно с общественными потребностями в кадрах определенных профессий и разного уровня квалификации. Она представляет собой единство практической деятельности и развивающейся междисциплинарной теории и реализуется не только в учебно-воспитательном процессе работы с учащимися” [26,с.28].

Система профориентации является подсистемой общей системы трудовой подготовки школьников, непрерывного образования и воспитания, цель которых – всестороннее развитие личности, гармоничное раскрытие всех творческих сил и способностей, формирование духовной культуры подрастающего поколения. Она реализуется решением комплекса вышеназванных задач, обеспечивающих профессиональное самоопределение учащихся.

1.2.2 Профессиональное самоопределение личности

Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентации, моделирование

своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала. Личностное самоопределение человека происходит на основе освоения общественно выработанных представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности. В настоящее время социальная ориентация во многом определяет профессиональное самосознание человека, его профессиональное самоопределение и профессиональный выбор.

Специфические моменты самосознания, формирование Я-концепции, включающей образ «Я-профессионала», зависят от степени согласованности идеального и реального «образа-Я» и идеального и реального образа профессии. Соотношение «Я-реального» и «Я-идеального» определяет требование человеку к себе. Потребности в удовлетворении собственного «Я» (самоуважении, собственной значимости и компетентности) должна реализоваться в самоутверждении и самовыражении человека в его стремлении проявить себя.

Не только познание, но и осуществление себя формирует самосознание человека, его «внутреннее-Я», его мотивацию.

Осуществление себя в профессии включает формирование образа профессии, особенно на этапе выбора сферы профессиональной деятельности.

Образ будущей профессии достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты. Соответствие эмоционально-оценочных компонентов существенным содержательным компонентам профессии делает выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека.

1.2.3 Социально-профессиональная адаптация молодежи

Профессиональная адаптация – важнейший этап процесса профессионального самоопределения человека. На этом этапе выявляются недостатки предшествующей профессиональной ориентации и

профессиональной подготовки, осуществляется процесс формирования новых установок, потребностей, интересов в сфере труда и, наконец, выявляется, насколько жизненные планы оказались реальными.

Профессиональная адаптация - это “процесс приспособления учащихся к будущей профессии в общеобразовательных школах, профтехучилищах, техникумах, вузах и т.д. к условиям их профессионального труда в результате чего происходит закрепление кадров в народном хозяйстве” [35, с.111].

Под профессиональной адаптацией понимают также “социально-экономический процесс приспособления человека к осваиваемой профессии” [35,с.112]. В процессе адаптации происходит активное включение личности в ту или иную социальную, профессиональную группу, освоение социально-психологических отношений в этой группе.

Следовательно, в профессиональной адаптации можно выделить две взаимосвязанные стороны: профессиональную и социально- психологическую.

“Профессиональная адаптация включает в себя овладение необходимыми знаниями, умениями, навыками, умением быстро ориентироваться в различных производственных ситуациях, контролировать и программировать свои действия” [14; с.12].

“Социально-психологическая адаптация заключается в приспособлении молодого работника к правилам поведения, действующим в конкретной социально-профессиональной группе. Сюда входит ознакомление с целями и задачами коллектива, его традициями, отношениями между руководителями и подчиненными и т.п.” [35, с.113].

Таким образом, главным ключом к успешности организации профильного обучения на старшей ступени общего образования является определение формы (модели) организации профильного обучения каждой конкретной общеобразовательной школой.

1.2.4 Модель средней общеобразовательной школы профильной адаптации по технологии Е.В. Сквина

Реализация данной стратегии планомерно осуществляется в средней общеобразовательной специализированной школе профильной адаптации № 7 г. Павлодара.

Для организации профильного обучения проблемой является переход школы на новую модель планирования и организации УВП с позиции профильной адаптации.

Для решения этой проблемы

с 1992 по 1998 средняя школа №7 г. Павлодара являлась научной площадкой внедрения экспериментальной работы «Новая форма организации педагогического процесса» по модели доктора педагогических наук Сквина Е.П.

За этот период в школе действовали медицинские, биологические, экономические, кадетские классы, математические.

На протяжении последних пяти лет в параллелях 9-11 классов сформировались следующие профили: экономический, психологический, пользователи персонального компьютера.

1998 – 2002 – психологическое сопровождение локального эксперимента по поточно-модульной системы обучения. С 2002- школа является экспериментальной площадкой проекта «Школа - здоровая социальная среда»

Цель профильного обучения в нашей школе - создание образовательной среды, обеспечивающей саморазвитие каждого ученика и учителя, формирование гармоничной, социально – адаптированной конкурентноспособной и профессионально ориентированной личности.

Первые профильные классы в нашей школе были открыты в сентябре 1992 года.

Разрабатывая локальную программу профильного образования, мы исходили из следующих принципиальных положений.

1. Выбор модели школы должен учитывать: наличие социального заказа со стороны учащихся и их родителей в подготовке по отдельным предметам на уровне, превышающем программные требования; ориентацию на продолжение образования по выбранному профилю в вузах, или средних специальных учебных заведениях; существование "ножниц" в требованиях, предъявляемых к выпускникам школы и абитуриентам вузов; решение задачи обеспечения конкурентоспособности выпускников школы.

2. Профиль обучения определяется выбором области знаний для углубленного (частично-углубленного, расширенного) обучения. Выбор программ по профильным дисциплинам должен учитывать: степень реальной подготовки большинства учащихся класса по предметам выбранной специализации; структуру "пробелов" в знаниях; степень сформированности общеучебных умений и навыков; разброс интересов, ориентацию учащихся на поступление в конкретные учебные заведения после окончания школы.

3. Целями организации профильных классов являются: интенсификация учебно-познавательной деятельности; создание условий для рационального сочетания учебы с осознанным выбором дальнейшего жизненного пути; учет личностных особенностей учащихся, их интересов и запросов, создание индивидуальных траекторий развития личности.

4. «Точками входа» при формировании профильных групп являются 8-е и 10-е классы. При этом при конструировании учебных планов должны быть обеспечены возможность социально-педагогических проб и перехода учащихся из одного класса в другой в случае ошибки в выборе профиля обучения.

5. Учебные планы профильных классов конструируются на основе базисного учебного плана школ Российской Федерации с учетом регионального компонента. Время, отведенное на изучение профильных предметов и спецкурсов, обеспечивается за счет школьного компонента базисного учебного плана. Суммарная учебная нагрузка не должна превышать предельно допустимую (с учетом объема дополнительных образовательных услуг, посещения учащимися подготовительных курсов в вузах).

6. При формировании профильных классов необходимо учитывать: желание учащихся; их реальные возможности; мнение родителей и преподавателей, ведущих предметы выбранной специализации; рекомендации методического объединения (психолого-педагогического консилиума); данные профдиагностики; результаты тестирования с использованием методик, направленных на изучение уровня умственного развития учащихся, степени усвоения ведущих понятий школьного курса, уровня сформированности логического мышления.

7 Зачисление в профильные классы должно проводиться на конкурсной основе, без вступительных экзаменов [36].

В случае необходимости оправдано проведение консультаций для учащихся и их родителей с участием школьного психолога, специалистов по вопросам профориентации и профотбора.

Первый этап реализации программы предполагал: отработку механизма комплектования профильных классов и учебных групп; создание принципиально новой модели внутришкольного контроля, предполагающей диагностику эффективности образовательного процесса в классах нового типа; разработку вариантов учебных планов, программ, тематического планирования для профильных математического, биологического классов. В последствии были сформированы экономический, спортивный профили; школа кадетов.

Можно ли совместить требование интенсивной образовательной подготовки в профильных классах и традиционные формы организации учебно-воспитательного процесса? Можно ли создать комфортные условия для обучения, не снижая требований по комплексу образовательных предметов? Есть ли реальная возможность, если не избежать значительных перегрузок, то хотя бы свести их воздействие до минимума?

Разработанная Е.В. Сквиным модель организации обучения не сводится к проектированию модульного расписания и изменению режима работы школы, что уже само по себе является мощным резервом повышения качества образования.

Технология модульного обучения предполагает разработку дидактических модулей, "сконструированных в режиме развития и в рамках единицы содержания образования педагогических сценариев учебного процесса, связывающих в единый функциональный узел содержание главы (ее объем, уровень сложности); необходимое для полного усвоения время; технологию учебного процесса (средства - методы - оргформы) с возможностями и особенностями учебной группы, потока, класса". Важным этапом в развитии методов обучения в старших классах сегодня становится задача модульного построения школьных курсов. Для этого каждый модуль должен быть обеспечен необходимыми дидактическими и методическими материалами, перечнем основных понятий, навыков, умений, которые необходимо усвоить.

По мнению Е.В. Сквина, модульное конструирование курсов позволит организовать обучение каждого ребенка в собственном ритме. Модульная технология обучения требует от учителя серьезной и напряженной работы.

При организации профильного обучения содержание проектируемого модуля подвергается жесткой селекции. Ведущий принцип - подача материала крупными блоками. Задача учителя - "не расширяя объема дисциплины, а сокращая его, дать ученикам весь необходимый запас базовых знаний, а также формировать методы мышления, позволяющие самостоятельно применять накопленные знания и получать новые"; научить видеть "суть, скрытую за частными явлениями", "выделить инвариант (базовый компонент) содержания образования".

Не случайно обязательным компонентом проектируемых дидактических модулей должны стать программы формирования содержательной мотивации учебной деятельности, управления вниманием на различных этапах занятия, развития памяти, речи, интеллекта, эмоционально-волевой сферы личности. Наш опыт, опыт других школ, использующих элементы модульной технологии,

разработанной под руководством Е.В. Сквина, позволяют дать положительный ответ на этот вопрос.

За основу организации обучения принят 30-минутный временной интервал (модуль). Выбор продолжительности не случаен: он продиктован законами восприятия информации, физиолого-гигиеническими требованиями.

В основе работы нашей школы - уроки-блоки (1х30; 2х30 - в классах первой ступени, 3х30 - в 5-11-х классах). Такой подход позволяет, с одной стороны, уменьшить количество изучаемых предметов до 2-3 в день, с другой - сократить в 3-4 раза время, необходимое учащимся для выполнения домашнего задания. Сокращение времени на выполнение домашних заданий происходит как за счет уменьшения его объема, так и путем сведения к минимуму времени, затраченного на переход от одного предмета к другому.

Значительному снижению перегрузки учащихся способствует и рациональная система организации каникул, которые проводятся через равные промежутки времени. Оптимальная продолжительность учебного цикла - 5 (6) недель; каникул - 6 учебных дней. По модели Е.В. Сквина школа имеет определенную структуру, организацию и содержание деятельности школьных модулей (Таблица 1).

Таблица 1. Организация жизнедеятельности школы

Модуль	Классы	Кол-во циклов	Блоки	Каникулы
Дошкольный	6-7 лет			
Начальный: классы ускоренного обучения; по интересам.	1 2-4	7 6	1-30мин 2-30мин	6 раз по 4-5 дней. 5 раз по 5-6 дней
Подростковый: классы с углубленным обучением, с поточно-модульной системой.	5-7 8-9	6 3 три-мestra	3-30мин	5 раз по 5-6 дней 3 раза по 7-11 дней
Довузовской подготовки: классы психологические, экономические, медицинские, юридические.	10-11	2 семестра	3-30мин	2 раза по 7-22 дней

В структуру объединения входят следующие модули:

- 1) начальное обучение (7-10 лет; 1-4-е классы базовой девятилетней школы);
- 2) 5-7-е классы базового девятилетнего образования (школьники в возрасте 11 -- 14 лет);
- 3) 8-9-е классы базового девятилетнего образования (школьники в возрасте 15-16 лет);
- 4) 10-11-е классы общеобразовательной средней школы (школьники в возрасте 17-18 лет).

В общей системе объединения школьных модулей на разных уровнях выдвигаются четыре направления подготовки учащихся; умственное развитие, физическая готовность и здоровье, социальная готовность, развивающая деятельность.

Своеобразие модуля 3 заключается в том, что при сохранении школой социального заказа семьи к предыдущим задачам добавляется новая- профессиональная ориентация: обеспечение осознанного выбора сферы будущей деятельности (учебно-познавательной или трудовой), углубленное изучение отдельных предметов, в том числе и профильного обучения.

Главным в работе модуля 4 является формирование профильных классов как системообразующей единицы для выхода на региональную систему образования с учетом заказов высших и средних специальных учебных заведений (в том числе университетских профилей), производства и органов местного самоуправления.

Эти классы могут быть как узкопрофильными, так и многопрофильными. Наряду с ними возможны и классы с углубленным изучением предметов.

Успешному решению комплекса проблем модулей помогает организация специальных служб, отделов и центров общешкольного модуля: административную, информационно-диспетчерскую, методическую, медицинскую, социально-педагогическую и психолого-физиологическую[28].

Теоретической основой функционирования школьных модулей может быть сочетание личностно -ориентированного и деятельностного подходов к ребенку и ученику, в соответствии с которыми происходит детальное изучение и учет их психологии, потребностей, интересов стремлений и возможностей, осуществляются процессы обучения, воспитания, развития и формирования личности человека [37].

В 1998г. школа получила статус инновационной школы профильной адаптации, организующей поиск и разработку новых методик, учебных классов, технологий обучения, апробацию и внедрение экспериментальных учебных программ, обеспечивает медицинское обслуживание, психологическое сопровождение педагогического процесса и адаптации школьников.

С 1998 года в рамках научной темы школы: «Интенсификация познавательной деятельности учащихся как условие самореализации личности в специализированной школе профильной адаптации» сформированы профильные психологические классы (9-11 кл.) в которых стала апробироваться программа курса « Основы психологических знаний».

С 1998 г. школа определила основную стратегию своего развития.

Тема школы: профильное обучение как условие индивидуализации и дифференциации.

Цель обучения: обеспечить углубленное изучение отдельных предметов, программы общего среднего обучения для существования дифференцированного обучения с широкими и гибкими возможностями для построения школьниками индивидуальных образовательных программ. Стратегическая задача – создание системы специализированной подготовки ориентированной на индивидуализацию и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации школы с учреждениями начального, среднего и высшего профильного обучения.

Задача состоит в том, чтобы выпускник нашей школы не просто приобрел конкретные готовые знания, а получил такое фундаментальное образование,

которое позволило бы ему осознанно осуществить свой профессиональный выбор, самостоятельно продолжить образование и быть конкурентоспособным в современном социуме.

Пять ценностных ориентаций определяют стратегию экспериментальной работы, содержание инновационных образовательных проектов и формируют дух и уклад школы.

1. Профильность. Задача - создать педагогические условия, в которых каждый учащийся школы сможет получить современное фундаментальное образование, позволяющее ему не только найти определённый профиль учебной деятельности, но и сформировать умение самостоятельно учиться, а при необходимости и переучиваться. Каждый ученик, совместно с педагогами и родителями, выстраивает индивидуальный образовательный маршрут в соответствии со своими склонностями и способностями. Данный маршрут проходит через базисное и профильное пространство школы. При этом задача педагогов - максимально расширить пространство свободы выбора учащегося в учебной среде; задача ученика - осуществить ответственный выбор образовательного маршрута в соответствии со склонностями и способностями; задача родителей - поддержать индивидуальные образовательные маршруты детей.

2. Профориентация. Задача - создать педагогические условия, в которых каждый ученик смог бы выбрать будущую профессию в соответствии со своими склонностями и способностями. Профориентационное пространство средней школы, профильное пространство старшей школы, образовательные центры помогают выпускнику осуществить осознанный выбор будущей профессиональной деятельности. Идеал профориентационной работы - готовность ученика к созданию собственного рабочего места для реализации своих уникальных способностей.

3. Социальность. Задача - создать педагогические условия, в которых каждый ученик за время обучения в школе сможет сформировать набор

компетентностей, помогающих ему активно включиться в жизнедеятельность современного социума.

Толерантность, коммуникабельность, готовность к конструктивному диалогу, умение работать в команде и креативность, а также самостоятельность, понимаемая как владение алгоритмами проектной деятельности, - компетентности, помогающие выпускнику школы стать конкурентоспособным в современном социуме. Набор этих качеств определяется решением всех участников образовательного процесса.

4. Здоровьесбережение. Задача - создать педагогические условия, в которых совместными усилиями учителей, учеников и родителей достигается сохранение, восстановление, совершенствование и защита физического, психического и нравственного здоровья учеников в образовательной среде школы. Утвержденные всеми участниками образовательного процесса программы здоровьесбережения, предполагающие преимущество педагогической работы в течение всего периода учёбы ребёнка, физкультурно-оздоровительные мероприятия, проектно - исследовательская деятельность и другие технологии - помогут ученику в формировании его готовности к здоровому образу жизни.

5. Гражданственность. Задача - создать в школе демократическую среду, содействующую формированию готовности ребёнка жить по нормам гражданского общества, которое прирастает личностями, имеющими активную гражданскую позицию. Разнообразные формы школьного самоуправления, партнерство во взаимодействии участников образовательного процесса, открытость обсуждения проблем жизни школы, организация учебной и внеучебной деятельности на демократических началах - эти и другие формы школьной жизни содействуют формированию мотивации к гражданским поступкам у взрослых и детей.

Выводы к первому разделу. Таким образом, главным ключом к успешности организации профильного обучения на старшей ступени общего

образования является определение формы (модели) организации профильного обучения каждой конкретной общеобразовательной школой.

Для реализации идеи уровневой и профильной дифференциации требуется серьезная перестройка всей методической системы, определение структуры и направлений профилизации, а также модели организации профильного обучения.

Переход к профильному обучению должен преследовать следующие основные цели: создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ; обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования; способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями; расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования; образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным. Основные идеи профильного обучения должны быть связаны с подготовкой учащихся к осознанному выбору профессии [38].

Профильная школа должна также разрешить противоречие между большим объемом содержания образования, перегрузкой учеников и реалиями современного рынка труда, которому требуются успешные, конкурентноспособные личности. Для решения этой проблемы, профильное обучение на старшей ступени общего образования должно: ориентироваться на развитие личности каждого школьника; отвечать его интересам, склонностям и возможностям; соответствовать современному уровню развития науки и техники; иметь универсальную и мобильную структуру, способную легко меняться под воздействием внешних условий. Все это возможно в

образовательном пространстве средней общеобразовательной
специализированной школе профильной адаптации.

РАЗДЕЛ 2 РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ ПРОФИЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

2.1 Определение понятия личности в отечественной и зарубежной психологии

С переходом на статус профильной школы возрастает роль не только базисного образования, но и сформированность качеств личности обучающегося: профессиональная компетентность, мобильность, конкурентоспособность, инициативность, т.е. определение модели выпускника. Чтобы обозначить модель выпускника профильной школы обратимся сначала к вопросам изучения понятий: личность, структура личности, развитие личности.

Понятие «личности» является одним из основополагающих для всех концепций. В настоящее время многие психологи интересуются проблемой развития личности, ее формирования и изменения. Проблема личности, являясь одной из центральных в теоретической и прикладной психологии, выступает как исследование характеристики психических свойств и отношений личности, индивидуальных особенностей и различий между людьми, межличностных связей, статуса и ролей личности в различных общностях, субъекта общественного поведения и конкретных видов деятельности. На данный момент существует множество теорий личности. Так, например, Л.Хьелл и Д. Зиглер в своей книге «Теории личности» описывают более десятка из существующих в зарубежной психологии.

Направленность на целостный подход к психологическому изучению личности человека издавна интересовала философов. Его теоретическая разработка характерна для ряда отечественных психологов: Б.Г.Ананьева; Б.Ф.Ломова; А.В.Петровского; А.Г.Ковалёва; С.Л.Рубинштейна; Е.В.Шорохова; К.Л.Абульханова; В.Н.Мясищева; Д.Н.Узнадзе; Б.В.Зейгарник; И.М.Палей;

Б.С.Братусь. Проблемой развития личности занимались такие психологи, как Бодалёв Л.А.; Брушлинский А.В.; Давыдов В.В.; Зинченко В.П.; Кон И.С.; Лазурский А.Ф.; Мерлин В.С.; Платонов К.К.; Рейнвальд Н.И.; Рубцов В.В.; Фельдштейн Д.И.; Шкуратова И.П.; Ядов В.А.

При всём многообразии существующих подходов, в психологии в настоящее время принято выделять несколько относительно независимых друг от друга направлений современного человекознания: биогенетическое, социогенетическое и персоногенетическое направления. В центре внимания представителей биогенетической ориентации находятся проблемы развития человека как индивида, обладающего определёнными антропогенетическими свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, пол, тип телосложения, нейродинамические свойства мозга, органические побуждения и др.), которые проходят различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы вида в онтогенезе. Представители разных течений социогенетической ориентации изучают процессы социализации человека, приобретения социальных установок и ценностных ориентаций, формирование социального и национального характера человека как типичного члена той или иной общности. В центре внимания исследователей персоногенетической ориентации стоят проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого Я, борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера и способностей, самореализации и личностного выбора, непрерывного поиска смысла жизни.

В обособлении биогенетического, социогенетического и персоногенетического направлений проявляется детерминация развития личности влиянием двух факторов — среды и наследственности.

В рамках системно-деятельностного подхода (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев) разрабатывается иная схема детерминации развития личности. В этой схеме свойства человека как индивида рассматриваются как предпосылки развития личности. Социокультурная среда представляет собой источник,

питающий развитие личности. Среда несёт те общественные нормы, ценности, роли, церемонии, орудия, системы знаков, с которыми сталкивается индивид. Подлинными основаниями и движущей силой развития личности выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности в мире людей, приобщение её к культуре. Развитие личности осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов. Деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, которые складываются у человека с наиболее референтной группой (или лицом), является определяющим фактором развития.

В теории Л.И.Божович (1968) показано, как в сложной динамике взаимодействия деятельности и межличностного общения ребёнка в разные периоды его жизни формируется определённый взгляд на мир, названный внутренней позицией [39]. Эта позиция и есть одна из главных характеристик личности, предпосылка к её развитию, которая понимается как совокупность ведущих мотивов деятельности.

А.Н.Леонтьеву, основоположник деятельностного подхода, основной внутренней характеристикой личности считает мотивационную сферу личности, особенное значение в его теории личности имеет “личностный смысл”. Личность, по его мнению, - это психологическое образование особого типа, порождаемое жизнью человека в обществе. Соподчинение различных деятельностей создаёт основание личности, формирование которой происходит в онтогенезе прижизненно[40]. Интересно отметить те особенности, которые А.Н.Леонтьев не относил к личности, прежде всего генотипически обусловленные особенности человека: физическая конституция, тип нервной системы, темперамент, динамические силы биологических потребностей, аффективность, природные задатки, а также прижизненно приобретённые навыки, знания, умения, в том числе профессиональные. Это составляет индивидуальные свойства человека. Понятие индивид, по А.Н.Леонтьеву, выражает, во-первых, целостность и неделимость отдельной особи данного

биологического вида, во-вторых, особенности конкретного представителя вида, отличающие его от других представителей этого вида. Индивидуальные же свойства, в том числе генотипически обусловленные, могут многообразно меняться в ходе жизни человека, однако от этого личностными не становятся. Личность не есть обогащённый предшествующим опытом индивид. Свойства индивида не переходят в свойства личности. Хотя и трансформированные, они так и остаются индивидными свойствами, не определяя складывающейся личности, а составляя предпосылки и условия её формирования. Личность, как и индивид, есть продукт интеграции процессов, осуществляющих жизненные отношения субъекта [41].

Согласно А.Н. Леонтьеву, личность - качественно новое образование. Она формируется благодаря жизни в обществе. В ходе деятельности человек вступает в отношения с другими людьми - в отношения общественные, и эти отношения становятся личностнообразующими. Со стороны самого человека его формирование и жизнь как личности выступают прежде всего как развитие, трансформация, подчинение и переподчинение его мотивов. Общий подход к пониманию проблемы личности, обозначенный А.Н.Леонтьевым, нашёл своё развитие в работах А.В.Петровского и В.А.Петровского. А.В.Петровский даёт следующее определение личности: «Личностью в психологии обозначается системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее уровень и качество представленности общественных отношений в индивиде» [42]. Г.У.Олпорт сформулировал известное определение личности: «личность есть динамическая организация тех психофизических систем в индивиде, которые определяют его поведение и мышление» [43]. Таким образом, он рассматривал личность как постоянно изменяющуюся динамическую систему. Важно понять, что личность – образование общества и, поэтому, ее подлинная сущность выражается в общении и социальном взаимодействии, доступна диалогическому проникновению, которому сама ответно и свободно раскрывается. По большому счету, личность – это и есть диалог, внутренний (диалог человека с самим

собой) и внешний (диалог с другими). Человек активен в этом диалоге, он субъект, познает окружающих и самого себя, изменяет окружающих и себя и осознает результаты своих влияний.

Таким образом, возможно, условно выделить два аспекта в научном понимании развития личности – социальный (где человек – объект, на которого оказывают влияние) и субъектный (где человек – деятель, творец и влияет сам). Человек – существо социальное. Личность каждый ее момент жизни в социуме является объектом воздействия различных социальных структур и исторических процессов. Социальные структуры определяют сегодняшний день личности, смену ее ролей, или функций. Наша личность – своеобразный набор реакций на различные социальные ситуации, причем реакций достаточно успешных. Личность - феномен общественного развития, конкретный живой человек, обладающий сознанием и самосознанием.

Для психологической конкретизации понятия личности нужно ответить хотя бы на вопросы о том, в чем состоит новообразование, называемое личностью, как происходит формирование личности, как представляется с позиции самого субъекта рост и функционирование его личности. Критерии сформировавшейся личности таковы:

1) наличие в мотивах иерархии в определенном смысле - как способности преодолевать собственные непосредственные побуждения ради чего-то другого - способности к поведению опосредованному. При этом предполагается, что мотивы, благодаря коим преодолеваются непосредственные побуждения, социальны по происхождению и смыслу (просто опосредованное поведение может иметь в основе и стихийно сложившуюся иерархию мотивов, и даже "стихийную нравственность": субъект может не отдавать себе отчета в том, что именно заставляет его поступать определенным образом" однако действовать вполне нравственно);

2) способность к сознательному руководству собственным поведением; это руководство ведется на основе осознанных мотивов-целей и принципов (в

отличие от первого критерия, здесь предполагается именно сознательное соподчинение мотивов - сознательное опосредование поведения, что предполагает наличие самосознания как особой инстанции личности).

В ходе общественного развития человека системы регуляции и стимуляции постоянно взаимодействуют, и на их основе возникают все более сложные психические свойства, отношения и действия, направляющие личность на решение жизненных задач. Единство личности на всем жизненном пути обеспечивается памятью-преемственностью целей, поступков, отношений, притязаний, убеждений, идеалов и пр. Западная психология рассматривает личность как "целиком психическое существо".

В отечественной психологии личность рассматривается в единстве (но не тождестве) и чувственной сущности ее носителя - индивида и условий среды социальной. Природные свойства и особенности индивида выступают в личности как ее социально обусловленные элементы. Личность - опосредующее звено, через которое внешнее воздействие связано со своим эффектом в психике индивида. Личность характеризуется:

1) активностью - стремлением субъекта выйти за собственные пределы, расширить сферу деятельности, действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний;

2) направленностью - устойчивой доминирующей системой мотивов - интересов, убеждений, идеалов, вкусов и прочего, в чем проявляют себя потребности человека;

3) глубинными смысловыми структурами (системами смысловыми динамическими, согласно Л. С. Выготскому)[44], обуславливающими ее сознание и поведение; они относительно устойчивы к вербальным воздействиям и преобразуются в деятельности совместной групп и коллективов (принцип опосредования деятельностного);

4) степенью осознанности своих отношений к действительности: отношения, установки, диспозиции и пр. Развитая личность обладает развитым самосознанием, что не исключает неосознаваемой психической регуляции некоторых важных сторон ее активности. Субъективно для индивида личность выступает как его Я, как система представлений о себе, конструируемая индивидом в процессах деятельности и общения, коя обеспечивает единство и тождественность его личности и обнаруживает себя в самооценках, в чувстве самоуважения, уровне притязаний и пр. Образ Я представляет собой то, каким индивид видит себя в настоящем, в будущем, каким он хотел бы быть, если бы сумел, и пр. Соотнесение образа Я с реальными обстоятельствами жизни индивида позволяет личности изменять поведение и реализовать цели самовоспитания. Апелляция к самооценке и самоуважению личности - важный фактор направленного воздействия на личность при воспитании.

Личность как субъект отношений межличностных обнаруживает себя в трех репрезентациях, образующих единство:

1) личность как относительно устойчивая совокупность ее интраиндивидуальных качеств: симптомокомплексы психических свойств, образующих ее индивидуальность, мотивы, направленности личности; структура характера личности, особенности темперамента, способности;

2) личность как включенность индивида в пространство межиндивидуальных связей, где взаимоотношения и взаимодействия, возникающие в группе, могут трактоваться как носители личностей их участников; так преодолевается, например, ложная альтернатива в понимании взаимоотношений межличностных либо как феноменов группы, либо как феноменов личности: личностное выступает как групповое, групповое - как личностное;

3) личность как "идеальная представленность" индивида в жизнедеятельности других людей, в том числе за пределами их наличного взаимодействия; как результат активно реализуемых человеком смысловых преобразований сфер интеллектуальной и аффективно-потребностной других

личностей. Индивид в своем развитии испытывает социально детерминированную потребность быть личностью - полагать себя в жизнедеятельности других людей, продолжая свое существование в них, и обнаруживает способность быть личностью, реализуемую в социально значимой деятельности.

2.2 Структура личности

В отечественной психологии существует ряд попыток представить структуру личности (А.Г.Ковалёв[45], В.С.Мерлин [46], С.Л.Рубинштейн [47], К.К.Платонов [48], В.А.Крутецкий , А.И.Щербаков[49]). Наиболее обоснованную и развёрнутую структуру личности предложил К.К.Платонов. В предложенной им динамической функциональной структуре личности содержится как координационный (взаимосвязи между подструктурами личности на одном иерархическом уровне), так и субординационный (взаимосвязи между подструктурами личности, представленными на разных уровнях) принципы построения. На основе критерия соотношения социального и биологического в качествах личности в её структуре выделены четыре иерархически соотносящиеся подструктуры:

- 1) направленность личности;
- 2) опыт;
- 3) индивидуальные особенности психических процессов;
- 4) включает биопсихические свойства.

Кроме того, в структуре личности выделены две общие интегративные подструктуры (характер и способности), которые, в отличие от иерархических подструктур, пронизывают все четыре уровня иерархии, вбирая в себя качества из подструктур каждого выделенного уровня. В то же время каждая из общих подструктур отражает определённый аспект изучения поведения личности: устойчивость проявления черт в различных видах деятельности (тогда речь

идёт о характере личности) или в каком - то конкретном виде деятельности (речь идёт о способностях личности к данному виду деятельности):

1) подструктура личности, названная «направленность личности», объединяет качества направленности и отношения личности, проявляющиеся как моральные черты. Черты личности, входящие в эту подструктуру, в своём подавляющем большинстве не имеют непосредственных врождённых задатков

(исключая влечения и склонности), а отражают индивидуально - преломленное общественное сознание. Направленность личности включает в себя такие её формы, как влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, убеждения, мировоззрение. В этих формах направленности личности проявляются и отношения и моральные качества личности, и различные потребности. Эта подструктура формируется путём воспитания.

2) подструктура личности, названная «опыт» объединяет знания, навыки, умения, привычки, приобретённые в личном опыте путём обучения, но уже с заметным влиянием и биологически и даже генетически обусловленных свойств личности. Эту подструктуру иногда называют индивидуальной культурой, или подготовленностью.

3) подструктура личности, названная «особенности психических процессов», объединяет индивидуальные особенности отдельных психических процессов, или психических функций, понимаемых как формы психического отражения: памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств, воли.

4) подструктура личности, названная «биопсихические свойства», объединяет свойства темперамента, возрастные свойства личности и её патологические.

Свойства личности, входящие в эту подструктуру, несравнимо больше зависят от физиологических особенностей мозга, а социальные влияния их только субординируют и компенсируют. Активность этой подструктуры определяется основными свойствами нервной системы.

Структура личности - целостное системное образование, совокупность социально значимых психических свойств, отношений и действий индивида,

сложившихся в процессе онтогенеза и определяющих его поведение как поведение сознательного субъекта деятельности и общения. Личность - саморегулируемая динамическая функциональная система непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий, складывающихся в процессе онтогенеза человека. Стержневым образованием личности является самооценка, которая строится на оценках индивида другими людьми и его оценивании этих других. В широком, традиционном смысле - личность, это индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности.

Взгляды С.Л.Рубинштейна [50] позволили выделить устойчивую систему значимых личностных черт. Важнейшими психологическими характеристиками личности являются устойчивость ее свойств, единство и активность.

1. Устойчивость свойств личности -- это относительное постоянство ее психического склада, позволяющее изучить личность и предвидеть ее поведение в той или иной ситуации.

2. Единство свойств личности – неразрывная связь черт личности друг с другом, при которой каждая особенность приобретает свое значение в зависимости от соотношения с другими чертами. Поэтому невозможно как изучать, так и формировать личность школьника «по частям», - нельзя изучать и воспитывать отдельные черты, отвлекаясь от других черт.

3. Активность личности выражается в ее многосторонней деятельности, направленной на познание окружения и себя самого, эта характеристика требует изучения и формирования личности в многообразных видах ее деятельности.

Личность – это сложное целое, тем не менее, при изучении ее внутренней психологической структуры можно выделить несколько взаимосвязанных основных направлений. С.Л.Рубинштейн писал: «Изучение психического облика личности включает три основных вопроса.

Первый вопрос, на который мы стремимся получить ответ, когда хотим узнать, что представляет собой тот или иной человек, гласит: чего хочет человек, что для него привлекательно, к чему он стремится? Это вопрос о его направленности, об его установках и тенденциях, потребностях, интересах и идеалах.

Но вслед за вопросом о том, чего хочет человек, естественно встает второй: а что он может? Это вопрос о способностях, о дарованиях человека, о его одаренности.

Однако способности – это только возможности, для того, чтобы знать, как реализует и использует их человек, нам нужно еще знать, что он есть, что закрепилось в качестве стержневых особенностей его личности. Это вопрос о характере.

Таким образом, три основных стороны личности школьника, которые требуют изучения – это направленность, определяющая цели, стремления, мотивы деятельности; способности, как психологические предпосылки успешности этой деятельности, а именно интеллектуальные способности; и устойчивые эмоциональные реакции, обуславливающие стиль и индивидуальные особенности поведения.

2.3 Развитие личности

Развитие личности происходит в условиях социализации индивида и его воспитания.

Развитие – это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека. Основными свойствами развития, отличающими его от всех других изменений, являются необратимость, направленность, закономерность. Необратимость – это способность к накоплению изменений, «надстраиванию» новых изменений над предшествующими. Направленность – это способность системы к

проведению единой, внутренне взаимосвязанной линии развития. Закономерность – это способность системы к воспроизведению однотипных изменений у разных людей. [51с.2].

Идея развития пришла в психологию из других наук. Как отмечают Дж. Баттерворд и М. Харрис, эволюционная теория оказала значительное влияние на формирование идей психологии развития. Главная из них состояла в том, что развитие впервые стала рассматриваться как последовательная адаптация ребенка к окружающей среде. Человек наконец был признан частью природы, что потребовало изучения сходства и различия между ним и животными. Кроме того, теория Дарвина обратила внимание на биологические основы человеческой души, генезис человеческого.

Наиболее крупные достижения в этой области пришлись на первую треть XX в., и связаны они с именами таких зарубежных и отечественных ученых, как А. Адлер, А. Бине, Дж. Болдуин Карл и Шарлота Бюлер, А. Гезелл, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, З. Фрейд, С. Холл, В. Терн, Б. Аркин, М.Я. Басов, П.П. Болонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, А.П. Нечаев, Г.А. Фортунатов и др.

В последующие годы свой вклад на понимание различных аспектов психического развития внесли такие как отечественные ученые как В.Г. Ананьев, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, а также видные представители зарубежной психологии: А. Бандура, Д. Боулби, У. Бронфенбреннер, А. Валлон, Х. Вернер, Л. Кольдберг, Б. Скиннер, Э. Эриксон и др.

Однако, несмотря на значительные результаты этих исследований, единого понимания психического развития не достигнуто. Вместо этого имеется множество теорий, концепций и моделей развития, прямо противоречащих друг другу. Сам процесс развития не универсален и не однороден. Это означает, что в ходе развития действуют разнонаправленные процессы: «общая линия прогрессивного развития переплетается с

изменениями, которые образуют так называемые тупиковые ходы эволюции или даже направлены в одну сторону регресса» [52].

В психологии проблема развития интенсивно разрабатывается в рамках генетической психологии, сравнительной психологии, психогенетики, психологии развития и акмеологии. [51,с.22]

Развитие личности реализуется в деятельности, управляемой системой мотивов, присущих данной личности. Деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, складывающийся у человека с самой референтной группой (или лицом),-определяющий, ведущий фактор развития личности. Как предпосылка и результат развития личности выступают потребности. Его движущей силой служит внутреннее противоречие между растущими потребностями и реальными возможностями их удовлетворения. Система отношений межличностных в группах порождает противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью референтной группы принимать лишь проявления его индивидуальности, соответственные ценностям, задачам и нормам функционирования и развития этой общности. Это противоречие снимается в деятельности совместной.

В самом общем виде развитие личности можно представить как процесс вхождения человека в новую среду социальную и интеграции в ней как результат этого процесса. Когда индивид входит в относительно стабильную общность социальную, он при благоприятных обстоятельствах проходит три фазы личностного становления:

1) адаптация - предполагает усвоение действующих ценностей и норм и овладение соответственными средствами и формами деятельности, а потому в некоей степени уподобление индивида другим членам общности;

2) индивидуализация - порождается обостряющимися противоречиями между потребностью "быть как все" и стремлением к максимальной персонализации, что характеризуется поиском средств и способов обозначения своей индивидуальности;

3) интеграция - детерминируется противоречием между стремлением быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общности, и потребностью общности принять, одобрить и развивать лишь те его особенности, что способствуют ее развитию и потому развитию его самого как личности в группе; если противоречие не устранено, наступает дезинтеграция и, как следствие, либо изоляция личности, либо ее вытеснение из общности, либо деградация.

Если индивид не способен преодолеть трудности адаптационного периода, у него могут складываться качества конформности, зависимости, робости, неуверенности. Если на второй фазе развития индивид, предъявляя референтные для группы свойства личностные, не встречает взаимопонимания, то это может способствовать формированию негативизма, агрессивности, подозрительности. При успешном прохождении фазы интеграции в высокоразвитой просоциальной общности у индивида формируются такие качества, как гуманность, доверие к людям, справедливость, самоопределение коллективное, требовательность к себе и другим, и пр.

Поскольку ситуации адаптации (дезадаптации), индивидуализации (деиндивидуализации) и интеграции (деинтеграции) при последовательном или параллельном вхождении индивида в различные группы многократно воспроизводятся, закрепляются соответственные личностные новообразования, в результате складывается достаточно устойчивая структура личности. Социальная ситуация развития, где происходит социальное развитие личности, динамична. Наряду с динамикой развития личности в пределах относительно стабильной возрастной стадии разворачивается динамика последовательного включения личности в различающиеся по уровню развития общности, каждая из коих доминирует в определенные возрастные периоды. Тип развития личности определяется типом группы, куда она интегрирована. Личность, как и все специфически человеческое в психике, формируется и раскрывается в ходе активного взаимодействия со средой внешней и

предметной, путем усвоения или присвоения индивидом общественно выработанного опыта. В этом опыте непосредственно к личности относятся системы представлений о нормах и ценностях жизни - об общей направленности человека, отношениях к другим, к себе, к обществу и пр.

Формирование личности - это процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но совершенно особый, отличный от освоения знаний, умений и пр. Ведь в результате этого освоения происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование и соподчинение. Достичь этого простым усвоением невозможно - это были бы мотивы знаемые, но не реально действующие. Новые потребности и мотивы, их соподчинение возникают не при усвоении, а при переживании или проживании: этот процесс происходит только в реальной жизни, всегда - эмоционально насыщенный, часто - субъективно творческий.

Самые главные и крупные этапы формирования личности таковы. Согласно А. Н. Леонтьеву, создавшему теорию деятельности, личность "рождается" дважды.[53]. Первое ее "рождение" - в возрасте дошкольном, когда устанавливается иерархия мотивов, первое соотнесение непосредственных побуждений с социальными критериями - возникает возможность действовать вопреки непосредственному побуждению, соответственно мотивам социальным. Оно знаменуется установлением первых иерархических отношений мотивов, первыми подчинением непосредственных побуждений нормам социальным. Итак, здесь зарождается то, что отражено в первом критерии личности.

Второе ее "рождение" - в возрасте подростковом и связано с осознанием мотивов своего поведения и возможностью самовоспитания. Выражается в появлении стремления и способности осознать свои мотивы и проводить активную работу по их подчинению и переподчинению. Эта способность к самосознанию, саморуководству и самовоспитанию отражена во втором критерии личности.

К стихийным механизмам формирования личности можно отнести достаточно общий механизм сдвига мотива на цель, а также более специальные механизмы идентификации и механизма принятия и освоения ролей социальных. Это - механизмы стихийные, ибо субъект, подвергаясь их действию, не осознает их в полной мере, и уж во всяком случае сознательно ими не управляет. Они господствуют до возраста подросткового, но и после продолжают участвовать в развитии личности вместе с сознательными формами самопостроения. Названные механизмы в той мере, в которой касаются развития личности, действуют в русле общего, генерального процесса опредмечивания потребности в общении. Она оказывается главной движущей силой формирования и развития личности.

Социум, общество определяет "жизнь" личности наравне с ее природными особенностями. Биологическое (или натуральное) и культурное (или социальное) начала человека, как говорил Л.С. Выготский, тесно связаны между собой и находятся в постоянном взаимовлиянии [44]. Их взаимосвязь и взаимозависимость опосредуется собственной активностью личности, что подчеркивал еще Н.А. Бердяев: "Существование человека не может быть объектом познания, оно субъект"[54,с.105].

Итак, возможно выделение двух аспектов, которые связаны с развитием личности -- социальный, где личность выступает как объект общественных, социальных влияний и субъектный, соотносимый с активностью человека в преобразовании окружающей среды, в частности отношений в группе.

Б.Г. Ананьев подчеркивал, что по мере формирования и развития личности, растет ее активность в сохранении и преобразовании собственного статуса [55]. Развитая и зрелая личность достаточно успешна в социуме, ее заметно в ситуации взаимодействия с окружающими, она умеет конструктивно влиять, разрешать конфликты, принимать и выполнять решения, как в отношении себя, так и окружающих.

Е.С. Кузьмин ясно определил социальный аспект, как сложную цепь взаимосвязей между макросредой, микросредой и личностью, что составляет

важную личностную характеристику, своего рода "механизм" социального развития человека, создания собственной среды, образа жизни [56]. В психологической литературе такие взаимосвязи получили название "социальной ситуации развития", она уникальна для каждой личности и является одним из источников ее роста, в силу своей динамичности. Потенциал социальной ситуации связан с постоянно меняющейся окружающей средой, течением времени, изменением пространства самопроизвольно и в связи с влиянием других людей.

Формируются, по мнению Г.М. Андреевой, социально-психологические качества личности, "...качества, которые складываются в совместной деятельности с другими людьми, а так же в общении с ними. Они непосредственно проявляются в общей деятельности, обуславливают эффективность личности в группе. Эффективность определяется тем, насколько личность умеет взаимодействовать с другими, сотрудничать с ними, участвовать в принятии коллективного решения, разрешать конфликты и т.д." [57, с.375].

Подводя своеобразный итог можно привести слова Б.Г. Ананьева о том, что "...формирование личностных качеств происходит в общении, поскольку в нем имеется процесс познания человека человеком, и одновременно познание каждого из участников самих себя, переживаний, вызываемых ими друг у друга. Общение является средством формирования у человека отношения к другим людям и к самому себе... Общественные отношения... создают типичных отношений общения. На основе этих индивидуальных отношений и формируются... коммуникативные черты характера"[58,с.65].

Выделяя общение из всех видов деятельности человека, Б.Г. Ананьев подчеркивает, что особой и главной его характеристикой является то, что с его помощью человек строит свои отношения с другими людьми. Ученый пишет: "Поведение человека выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых опредмечивается окружающая его природа, но и как общение, практическое взаимодействие с людьми в

различных социальных структурах”[59,с.315). Он всегда подчеркивал, что общение – главное условие познания людьми действительности, формирования у них эмоционального отклика на эту действительность и основанного на этом познании и эмоциональном отношении поведения в этой действительности.

Б.Г. Ананьев выделяет познание как вид деятельности и устанавливает взаимоотношения труда, познания и общения: "Сознание есть общий эффект конвергенции труда, общения и познания... Человек - субъект, прежде всего основных социальных деятельностей - труда, общения и познания, посредством которых осуществляется как интериоризация внешних действий, так и экстериоризация внутренней жизни личности "[60, с.322]. Более детально анализируя все составляющие общения как психологического процесса, Б.Г. Ананьев выделяет внешнюю и внутреннюю сторону общения: познание участниками общения друг друга, межличностные отношения, саморегуляцию поступков человека с учетом полученного знания, преобразование внутреннего мира участвующих в общении людей. Он указывает, что все эти процессы взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга: “На любом уровне, при любой сложности поведения личности существует взаимозависимость между

- информацией о людях и межличностных отношениях,

- коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения,

- преобразованием внутреннего мира самой личности”[59, с.315]

Деятельность – форма активности человека, взаимодействие его с окружающей средой, в которой он достигает сознательно поставленных целей. Личностный компонент и является целью, которую задает личность во взаимодействии с социальным миром, миром людей. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, “...ценность деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностью самовыражения, применения своих способностей, с возможностью творчества”[61, с.152]. Определяя свои цели,

человек находит себя в любой ситуации и ограничения, неприемлемость для него окружающих людей и событий, связана с потерей цели, отсутствием личностного смысла. Личность занимается поисками смысла, переоценивая значимые и незначимые компоненты ситуации, находя новые значения старых событий, расширяя свои возможности в восприятии и понимании окружающего. Важным моментом этого процесса является самостоятельность личности, подтверждают эту мысль и Л.И. Анциферова, и Э. Ильенков. “Человек как личность, - подчеркивает Л.И. Анциферова, - всегда сам, самостоятельно прокладывает свой жизненный уникальный путь” [62, с.4]. Э. Ильенков считает, что личность умеет “...самостоятельно определять путь своей жизни, свое место в ней, свое дело, интересное и важное для всех, в том числе и для нее самой” [63, с.237].

Следует так же заметить, что аспект саморазвития обязательно входит в целостную систему личности и является определяющим ее признаком, наряду с другими. Так, В.С. Мерлин определяет такие признаки личности как,

во-первых, в личность входит большое количество психических свойств и определяется она большим количеством многообразных условий;

во-вторых, личность характеризует человека, как субъекта, преобразующего действительность, поэтому система ее психических свойств является саморегулирующейся;

в-третьих, личность – система саморазвивающаяся, при этом развитие определяется не только внешними условиями, но и ее свойствами и закономерностями [64].

Личность в жизни выступает сложной, самоорганизующейся и саморегулирующейся системой, социум вмешивается в ее суть, с целью перестроить, изменить ее содержание, а она сопротивляется вторжению, либо принимает его и изменяется, перестраивает свои компоненты в соответствии с требованиями окружающей среды и людей. Интересен момент устойчивости и изменчивости личности. Личность не может меняться полностью, иначе она исчезнет без следа. Стабильные структуры личности, по мнению многих

психологов, складываются еще в 3-5 летнем возрасте. Что же меняется во взаимодействии личности со средой? Несомненно, изменения, динамика связана с особенностями эмоциональных и рациональных отношений личности к воздействиям среды. Рациональная, интеллектуальная часть отношений приносит в них элемент стабильности, а эмоциональная – элемент изменчивости.

Есть в психологической науке и взгляды исследователей, которые ставят на первое место активность человека в деятельности, как основной внутренней фактор развития личности.

Так, Е.Н. Волкова предлагает рассматривать профессиональные особенности человека с позиции анализа его субъектности. "Под субъектностью понимается отношение человека к себе как к деятелю. Атрибутивными характеристиками субъектности являются активность, связанная со способностью к целеполаганию, возможность свободы выбора и ответственность за него, уникальность. Формирование субъектности человека происходит в условиях саморазвития. При этом субъектность является интегративной характеристикой, содержательные и эмоциональные аспекты субъектности составляют единое целое. В структуру субъектности входят осознаваемые и неосознанные компоненты" [65, с.53]. Индивидуальные варианты развития субъектности, по мнению Е.Н. Волковой, могут служить основанием для психологической помощи, профессиональной и социальной.

Субъектность -- категория, связанная с пониманием индивидуального пути человека, развития и изменения его личности. Она, как уже отмечалось, имеет внешние и внутренние характеристики, связана со статусом личности в группе, типом общения и структурой взаимоотношений. По мнению В.А. Якунина именно ими определяются общегрупповые успехи и индивидуальные достижения человека. Предполагается, что социально-психологический статус выступает одновременно и в качестве результата влияния различных внешних и субъективных факторов, и в качестве условия дальнейшего становления и развития человека как личности и субъекта деятельности [66].

Г.Л. Исурина, ссылаясь на взгляды Лазурского А.Р., Рубинштейна С.Л., Мясищева В.Н., Мерлина В.С., Смирнова А.А., Ананьева Б.Г., пишет, что формирование и развитие личности идет через систему ее отношений. Психологическая категория отношения понимается при этом как внутренне субъективные отношения, являющиеся отражением объективных общественных отношений и формирующиеся под их влиянием, и влиянием самых разнообразных микросоциальных воздействий на основе психических свойств человека как индивида [67].

Противоречия между объективными общественными и субъективными внутриличностными отношениями человека являются движущей силой его социального изменения и развития. Так, Г.А. Попов предполагает, что в процессе жизненного пути человека одним из существенных противоречий может стать расхождение между тем, что ему удастся осуществить в реальной действительности и тем, что лежит в сфере его возможностей в идеале [68]. В широком смысле это противоречие можно рассматривать как противоречие между личностной ограниченностью каждого отдельного индивида и универсальными возможностями родовой сущности человека вообще, на личностном уровне данное противоречие воспринимается как расхождение.

2.4 Возрастные особенности старшего подростка

Значимым периодом в возрастном развитии личности являются отрочество и юность. Диагностика и самодиагностика личности особенно важны в этот период, когда молодой человек усваивает социальные нормы, примеряет на себя различные социальные статусы и формирует навыки исполнения социальных и психологических ролей. Выявление резервов личностного развития становится важной задачей.

Возраст и возрастные особенности как ступени развития выступают на этой основе как проявление, как момент различных фаз жизни человека. "Онтогенез" человека - это жизненный путь личности, процесс индивидуального развития. У каждого ребенка свой индивидуальный путь

развития. Разные дети и развиваются не только разными темпами, но и проходят через индивидуально различные ступени развития. Каждая ступень развития конкретного индивида включает в единстве и взаимопроникновении и единичные, и особенные, и общие черты. Поэтому при всем индивидуализированное пути развития каждого человека, конечно, существуют и общие закономерности, знание которых необходимо для понимания индивидуального психического развития ребенка. Возраст не определяет стандарты психического развития. Возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных, в единстве с ними. При этом, во - первых, чем ребенок старше и, во - вторых, чем процессы сложнее, тем большую роль играют индивидуальные особенности, тем значительнее индивидуальные различия [69].

Изучая процесс индивидуального развития человека, его становление, и выделяя в нем различные этапы - младенца, преддошкольника, дошкольника, школьника младших, средних классов, подростка, старшеклассника или юношу, нельзя забывать, что это все звенья единой цепи, единого процесса становления человека. Каждый период в развитии подрастающего человека - это и ступень, и переход от одной ступени к другой. Возрастные характеристики заключаются в стержневых, узловых изменениях, характерных для данного периода. Конкретно онтогенетическое развитие каждого человека совершается по мере того, как он проходит свой индивидуальный жизненный путь, и является формированием, развитием его индивидуальности. По мере этого развития человек, овладевая в процессе обучения и воспитания содержанием культуры и затем, изменяя в своей трудовой деятельности действительность, изменяется сам; но в изменении, поскольку оно является развитием данной личности, сохраняется и определенная преемственность. В силу этого в самом процессе изменения, усложнения, преобразования различных его черт уже с ранних сравнительно лет часто с такой отчетливостью выступает характерный для данного человека облик, который у цельных натур с ярко выраженной индивидуальностью сохраняется в наиболее

общих своих чертах на протяжении всей сознательной жизни. В итоге развития в жизнь вступает и в жизни дальше формируется личность - субъект практической и теоретической деятельности [70].

Социализация личности представляет собой процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе или группе. Выделяют следующие стадии социализации и ведущей деятельности, которая обуславливает главные изменения в психических процессах и особенностях личности ребенка на данной стадии его развития:

Первичная социализация или стадия адаптации (от рождения до подросткового периода ребенок усваивает социальный опыт некритически, адаптируется, приспосабливается, подражает).

Стадия индивидуализации (появляется желание выделить себя среди других, критическое отношение к общественным нормам поведения). В подростковом возрасте стадия индивидуализации, самоопределения «мир и я» характеризуется как промежуточная социализация, т.к. все еще неустойчиво в мировоззрении и характере подростка, ведущая деятельность - общение со сверстниками, ведущая сторона - освоение норм отношений между людьми. Стадия интеграции (появляется желание найти свое место в обществе, «вписаться» в общество).

Юношеский возраст (18-25 лет) характеризуется как устойчиво концептуальная социализация, когда вырабатываются устойчивые свойства личности, ведущая деятельность - учебно-профессиональная деятельность, ведущая сторона - освоение профессиональных знаний, умений. В юношестве выделяют две фазы: одна на границе с детством (ранняя юность), другая - на границе со зрелостью (старший юношеский возраст), которую можно рассматривать в качестве начального звена зрелости. Для первой фазы юности

характерна подготовка к самостоятельному жизненному пути (накопление необходимых знаний, умений поиска, связанные с выбором профессии , приобретение тех или иных качеств личности и т.д.). Для второй - участие в производительном труде и использование приобретённых профессиональных умений и навыков, знаний, стремление к дальнейшему совершенствованию мастерства и нравственных качеств своей личности.

В старшем подростковом возрасте формируется центральная форма эгоидентичности. Бурный физиологический рост, половое созревание, озабоченность тем, как он выглядит перед другими, необходимость найти свое профессиональное призвание, способности, умения – вот вопросы, которые встают перед подростком, и это уже есть требования общества к подростку о самоопределении. На этой стадии заново встают все критические прошедшие моменты. Если на ранних стадиях у ребенка сформировалась автономия, инициатива, доверие к миру, уверенность в своей полноценности, значимости, то подросток успешно создает целостную форму эгоидентичности, находит свое «Я», признания себя со стороны окружающих. В противном случае происходит диффузия идентичности, подросток не может найти свое «Я», не осознает своих целей и желаний, происходит возврат, регрессия к инфантильным, детским , иждивенческим реакциям, появляется смутное, но устойчивое чувство тревоги, чувство одиночества, опустошенности , появляется постоянное ожидание чего-то такого, что может изменить жизнь, но сам человек активно ничего не предпринимает , появляется страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц противоположного пола, враждебность, презрение к окружающему обществу, чувство «не признания себя» со стороны окружающих людей. Если человек нашел себя, то идентификация облегчается [71].

Веским характерным, особенно для подростка и юноши, является в этом возрасте изменение отношения к самому себе, окрашивающее все его действия и поэтому впряженное достаточно заметно в большинстве случаев, хотя иногда и замаскировано, что однако не уничтожает его действенной роли. Именно это

и было побудительной причиной для того, чтобы при изучении юношеского возраста поставить в след за изучением анатомо-физиологических изменений вопрос об представлении о себе в этом возрасте.

В юношеском возрасте постепенно исчезают беспокойства и трудности, которые типичны для первого периода полового созревания. Новые впечатления, беспокойства подростка, уже не являются непонятными и необычными, к ним юноша привык, они беспокоят, но меньше, хотя, понятно, острота их полностью не исчезает. Трата энергии, вызванная предыдущем возрастом в связи с этим, а также в связи с тем, что прирост веса становится больше относительно прироста роста, значительно уменьшается, внутренние силы всё больше увеличиваются.

На первый план выходят внутренние качества.

Об этом же писал и И.С.Кон. Он говорил о том, что на первой место ставятся умственные способности, знания, умение, навыки. Человек понимает, что внешность можно улучшить с помощью косметики, причёски, занятий спортом, скрыть недостатки. Но при этом в человеке остается его внутреннее содержание. Юноша начинает ценить не только внешность, но и внутреннее содержание. И его ровесники больше внимания обращают уже не на внешность, а на личные качества человека. В этом возрасте человек начинает оценивать других по пословице: «По одежке встречают, по уму провожают»[72].

Рост самосознания - это характерная особенность личности старшего школьника. Уровень самосознания определяет и уровень требования старших школьников к окружающим людям и к самим себе. Они становятся более критичными, предъявляют высокие требования к моральному облику взрослого и сверстника. Самооценка – компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков [73].

С.Л. Рубинштейн, характеризуя процесс развития самосознания у подростков, проводит его через ряд ступеней – от наивного неведения в

отношении себя к все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценке.[74]. В. Кваде, В.П.Трусов представили данные об индикаторах различных типов самооценки подростков. Так, адекватную самооценку, по их мнению, предсказывает достоверно сильная ориентация подростка на будущую профессию и высокая учительская оценка выполнения норм морального поведения [51].

В самооценке старшеклассники проявляют известную осторожность.

И.С.Кон подметил, что чем важнее для личности оцениваемое свойство, тем вероятнее включение в процесс самооценки механизмов психологической защиты. Так же, как и завышенная самооценка, заниженная самооценка неблагоприятно действует на юношу. Самооценка - это осознание собственной идентичности независимо от меняющихся условий среды. В основе самооценки лежит самосознание, так как на определённой ступени развития самосознание становится самооценкой. Самосознание - это знание к себе, отношение к этому знанию и как результат отношение к себе и проявляется оно в виде самооценки [75].

И.С.Кон наиболее доступно и правильно смог описать и рассказать о развитии самосознания и образа «Я» у юношества. Противоречивость положения подростка, изменение его социальных ролей и уровня притязаний - вот что в первую очередь актуализирует вопрос: «Кто Я?» [76].

В этот период происходит переход от внешнего управления к самоуправлению. Но всякое управление предполагает наличие информации об объекте. Отсюда при самоуправлении должна присутствовать информация субъекта о самом себе, то есть самосознание.

Особенно высокие требования учащиеся предъявляют к моральным, нравственным качествам одноклассников. В.Ф.Сафин изучал особенности оценки старшеклассников морально-волевых качеств своих сверстников. Оказалось, что старшеклассники в оценке свойств своих одноклассников моральные качества предпочитают волевым. Это создаёт благоприятную почву для формирования моральных установок, чувств старшеклассников[76].

Ценнейшее приобретение ранней юности - открытие своего внутреннего мира. Открытие своего внутреннего мира очень важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает также много тревожных и драматических переживаний. Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское «Я» ещё неопределенно, расплывчато, диффузно, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую чем-то необходимо заполнить. Отсюда растёт потребность в общении и одновременно появляется избирательность общения, потребность в уединении.

Становление личности включает в себя также становление относительно устойчивого образа «Я», то есть целостного представления о самом себе. Образ «Я» (иногда его называют также «понятие «Я» или «я - концепция») - сложное психологическое явление, которое не сводится к простому осознанию своих качеств или совокупность самооценок. Вопрос «кто я такой?» подразумевает не столько самописание, сколько самоопределение: «Кем я могу и должен стать, каковы мои возможности и перспективы, что я сделал и ещё могу сделать в жизни?»

Всякое вмешательство в жизнь возможно только в условиях общества, в условиях коллективной деятельности, отсюда потребность в общении связывается у юноши с жизнью коллектива. Именно коллектив даёт ему возможность проявить не только свои способности, но даёт ему и уверенность в возможности тех изменений, которые кажутся ему нужными. Дружный коллектив всё больше воспринимается им как та сила, с помощью которой можно всего добиться.

Вместе с тем коллектив требует постоянной работы над самим собой, познание самого себя, своих способностей и своих возможностей и овладение этими возможностями, овладение самим собой, своей волей, своими чувствами и стремлениями. Самопознание всё больше связывается с возможностями такого овладения самим собой.

Таким образом, исходя из слов И.С.Кона и Н.Ф.Добрынина, можно подвести итог о психологическом состоянии личности юношества. К этому периоду уже достаточно определены и стойки особенности характера, способностей, темперамента. Физически формирование уже почти закончилось, но при всём этом появляется «ценнейшее приобретение - открытие своего внутреннего мира». Происходит переход от внешнего управления к самоуправлению. Как уже было сказано, для управления необходима информация, которую юноша начинает искать в своём внутреннем мире. Размышляя, он начинает понимать, что у каждого человека должна быть своя цель в жизни. Для того, чтобы её добиться, нужно улучшить себя, развивать в себе хорошие положительные качества. Старший школьный возраст - это возраст интенсивного формирования мировоззрения. У старшеклассников уже не только имеется достаточный запас знаний, но и отчётливо проявляется стремление и возможность к их систематизации, упорядочиванию[77]. В данный период резко возрастает интерес к теоретическим знаниям, желание обобщить опущенные факты, установить общие принципы и закономерности. Такое положение подготовлено всем ходом предшествующего психологического развития, и прежде всего развитием понятийного мышления.

Еще одно новообразование, возникающее в конце переходного периода, Л. И. Божович называла "самоопределением". С субъективной точки зрения оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции. Самоопределение возникает в конце учебы в школе, когда человек стоит перед необходимостью решать проблему своего будущего. Самоопределение отличается от простого прогнозирования своей будущей жизни, от мечтаний, связанных с будущим. Оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта, предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств, оно опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии. Но, подлинное самоопределение, как отмечала Л. И. Божович, не заканчивается в это время,

оно "как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и является завершающим последним этапом онтогенетического развития личности ребенка" А в конце переходного периода самоопределение характеризуется не только пониманием самого себя - своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни [78].

В исследованиях Л.А. Головей было выявлено, что основой для адекватного профессионального выбора подростков является формирование у них познавательных интересов и профессиональной направленности [79]. При этом прослеживается стадийность развития познавательных интересов, которая охватывает 4 этапа в процессе их становления.

На первом этапе, в возрасте 12-13 лет, интересы подростков характеризуются высокой изменчивостью, они слабоинтегрированы, не связаны со структурой индивидуально-психологических особенностей ребенка и являются преимущественно познавательными.

На втором этапе, в 14-15 лет, отмечается тенденция к большей сформированности интересов, их интеграции, включенности в общую структуру индивидуальных и личностных особенностей.

На третьем этапе, в возрасте 16-17 лет, у подростков усиливается интеграция интересов и в то же время их дифференцированность в соответствии с полом. Кроме того, наблюдается объединение познавательных и профессиональных интересов учащихся, усиливаются взаимосвязи их интересов с индивидуально-психологическими особенностями личности.

На четвертом этапе – этапе начальной профессионализации – происходит сужение познавательных интересов, определяемое сформировавшейся профессиональной направленностью и выбором профессии.

Интересы последнего этапа представляют основу для формирования профессиональной направленности личности и адекватного профессионального выбора [79]. Помимо собственного интереса к определенной профессии,

потребности в самоактуализации и самовыражении, выбор той или иной профессии молодым человеком зачастую определяется социальной престижностью данной профессии, образовательным уровнем и профессией родителей, материальным благосостоянием семьи [51].

Обобщение приведенных исследований позволяет утверждать, что в процессе личностно-профессионального развития юношества происходят следующие прогрессивные структурные изменения личности:

1.Изменение направленности личности:

- расширение круга интересов и изменение системы потребностей;
- актуализации мотивов достижения.
- возрастание потребности в самореализации и саморазвитии.

2. Повышение квалификации и увеличения опыта:

- повышение компетентности
- развитие и расширение умений и навыков.
- освоение новых алгоритмов решения профессиональных задач
- повышение креативной деятельности

3.Развитие сложных частных способностей

-развитие профессионально важных качеств, определяемых спецификой деятельности

- развитие личностно-деловых качеств.

4.Повышение психологической готовности к личностному и профессиональному самоопределению.

2.5 Модель личности выпускника психологического класса школы профильной адаптации

Ожидаемый результат всего учебно-воспитательного процесса школы, в которой осуществляется профильная дифференциация обучения, желательно (а это диктуется и необходимостью определения содержания образования) представить в виде модели выпускника. Она должна быть адекватна

психологической структуре личности, качествам личности наиболее типичных представителей профессий, соответствующих профилю обучения. Модель – это совокупность основных параметров, характеризующих интеллектуальные, социальные, нравственные, физические и психические качества личности выпускника, в целом его устойчивую систему социально значимых черт. Модель включает описание достигаемых уровней образования (что усваивается на уровне информации, какие направления образования усваиваются на уровне допрофессиональной компетентности и т.п.); сферу нравственных, мировоззренческих и эстетических качеств личности, которые формируются и развиваются в процессе обучения. Безусловно, специфика личностно-ориентированного гуманистического образования предусматривает максимальное индивидуальное развитие каждого в русле своих возможностей [80]. Модель описывает тот уровень образования ("планку"), без которого никто не покинет стены учебного заведения, а в расширительном плане этот процесс не ограничен, ибо индивидуальные траектории образования и развития уникальны [81]. Модельное описание — это гарантированный уровень образования, воспитания, развития, система требований общества к выпускнику, интегрированное выражение его социального заказа школе. Выработать у учащихся психологическую установку на конкретную профессию, соответствующую профилю, сформировать у выпускника интерес к ней - основная цель всей деятельности школы.

Целью создания модели выпускника нашего учебного заведения является развитие личности, профессиональное самоопределение выпускника. В связи с переходом на статус школы профильной адаптации, необходимо повысить эффективность педагогического процесса и способствовать повышению профессиональной компетентности и профессиональной рефлексии, повышению мотивации обучения учащихся [82].

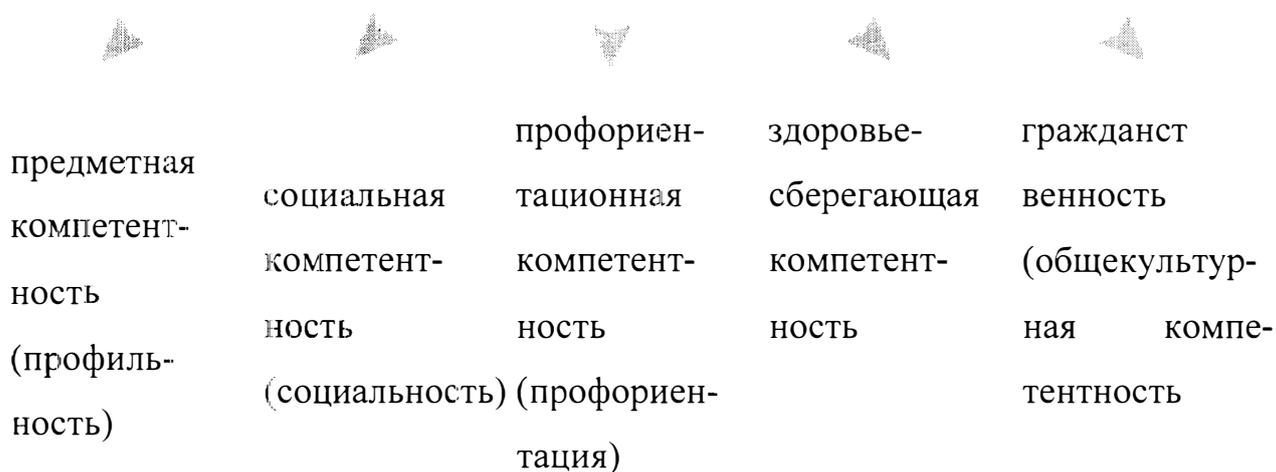
Исходя из вышеизложенного, школа обозначила конечный образовательный результат своей деятельности - готовность выпускника

школы к успешной деятельности в учебной, профессиональной и социальной среде.

Степень совершенства личностного облика выпускника определяется обществом с учетом степени сформированности следующих приоритетных качеств: лично-значимых качеств и социально-значимых качеств.

Задача школы нашла своё отражение в трёх ключевых идеях школы (профильность, профориентация, социальность).

Уровень образованности выпускника школы отражает наличие у него пяти типов компетентностей, являющихся результатом реализации пяти ключевых идей, положенных в основу деятельности СОСШПА:



При формировании структурных элементов модели выпускника мы руководствуемся следующими принципами разработки его личностной характеристики:

устремленность в будущее;

проектирование личности учащегося на основе текущих и перспективных социальных потребностей региона;

учет многофакторности воспитательного воздействия прошлого и настоящего социального опыта учащихся, их активности; воспитание в процессе учебной и внешкольной деятельности.

В то же время есть предпосылки для обобщения основных черт выпускника профильной школы, которые являются приоритетными

компетентностями – компетентностей личности, наиболее актуальных и значимых для её успешной жизнедеятельности в социуме. К таким компетентностям относятся следующие: ориентированные на индивида (лично значимые качества) и социально ориентированные (социально значимые качества) (Таблица 2).

Таблица 2. Модель личности выпускника психологического класса

Самосознание (Я-концепция) Психологическая культура	
Ориентированные на индивида (лично значимые качества)	Социально ориентированные (социально значимые качества)
Здоровый образ жизни – здоровье: духовное, физическое, психическое, нравственное Профильность: Самореализации личности Организационно-деятельностные Самоидентификация Креативность Информационная культура Когнитивные качества Интеллектуальный уровень Профориентация Самоопределение Познавательный потенциал	Гражданственность Гуманистическое мировоззрение Гражданственная позиция Направленность личности Нравственный потенциал личности Эстетический потенциал Этическая грамотность Жизненная позиция Социальность: Коммуникабельность Готовность к командной работе Толерантность Эмоционально-волевой компонент
Уровни развития образовательно-ориентационной профессиональной направленности личности выпускника <ul style="list-style-type: none"> • общий образовательный уровень • базовый уровень • продвинутый уровень • исследовательский уровень. • прогностико-перспективный уровень 	

Психологическая культура как компонент базисной гуманитарной культуры личности имеет сложную структуру и включает в себя: психологическую грамотность, психологическую компетентность, ценностно-смысловой компонент, рефлексивность, культуросотворчество. Она означает овладение психологическими знаниями, умениями, правилами, символами, нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности. Психологическая грамотность проявляется в кругозоре, эрудиции в области разнообразных психических явлений. На основе психологической грамотности формируется психологическая компетентность как “ особый тип организации предметно - специфических знаний, позволяющих принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности” [75]. Основное отличие грамотности от компетентности состоит, на наш взгляд, в том, что грамотный человек знает, понимает (как вести себя, общаться и т. д.), а компетентный - реально и эффективно умеет на основе этих знаний решать те или иные задачи, проблемы.

Социально ориентированные (социально значимые качества)

1. Социально значимые компетентности (качества.)

Коммуникабельность – готовность (потребность + способность) личности к эффективному социальному взаимодействию с другими субъектами образования и с окружающим миром; умение отстаивать свои идеи, выносить непризнание окружающих, "держать удар"; автономность, независимость, устремленность, решительность. Умение преодолеть психологические барьеры при установлении значимых социальных контактов – измеритель коммуникабельности личности. - способность организовать творчество других;

Готовность к командной работе – единство потребности и способности к эффективной групповой деятельности. Деловые качества: работать инициативно, творчески; адаптироваться и взаимодействовать в новых социально-экономических условиях и требованиях; менять стиль поведения в зависимости от определённых условий. Командная работа в лидирующих

сферах человеческой деятельности сегодня строится на принципах социального партнёрства и разделительного лидерства.

Толерантность (лат. *tolerantia* терпение) – 1) готовность к многообразию позиций участников общего дела, основанная на единой парадигме деятельности; 2) уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. 3) толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность – это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. 4) толерантность – это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демократии и правопорядка. 5) проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признаёт такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим.

Эмоционально-волевой компонент - осуществление взаимодействия с окружающим социумом (положительный эмоциональный настрой, совместное решение конфликтных ситуаций, диалог); наличие способности к автономному поведению (проявление волевых усилий в различных ситуациях при переходе от изменения смысла действия внешними способами (влияниями извне) к внутренним способам; саморегуляции поведения).

2.Гражданственность -культура личности, гуманистическое мировоззрение, правовая культура, духовная культура, бережное отношение к

общечеловеческим ценностям, нравственный потенциал личности, самосознание, Я-концепция, направленность личности. Гражданская позиция: должен самостоятельно проследить закономерности исторических и политических процессов, давать объективную оценку общественно-политическим событиям, определять свою жизненную и нравственную позиции: осмысление целей и смысла своей жизни, усвоение ценностей, наличие чувства гордости за принадлежность к своей нации, за свою Родину, знание и понимание основных положений Конституции Республики Казахстан, понимание сущности нравственных качеств и черт характера окружающих людей, проявления в отношениях с ними таких качеств как доброта, честность, порядочность, вежливость, адекватная оценка своих реальных и потенциальных возможностей, объективно оценивать и воспитывать в себе лучшие качества личности; активно участвовать в общественной и государственной деятельности; быть готовым защищать Родину, хранить и умножать её материальные и духовные богатства, беречь и охранять природу. Эстетический потенциал: умение строить свою жизнедеятельность по законам гармонии и красоты, потребность в посещении театров выставок концертов, стремление творить прекрасное в учебной, трудовой, любимой досуговой деятельности, поведении в отношениях с окружающими.

Личностно значимые компетентности (качества)

1. Здоровый образ жизни (как личностная компетентность) – готовность (единство потребности и способности) индивида к образу жизни, способствующему сохранению и восстановлению, совершенствованию и защите своего физического, психического и нравственного здоровья.

2. Профильность - готовность получить современное фундаментальное образование, позволяющее ему не только найти определённый профиль учебной деятельности, но и сформировать умение самостоятельно учиться.

2.1. Организационно-деятельностные (методологические) качества – самодеятельность - внутренне мотивированная (в отличие от внешне стимулированной) деятельность. Мотивационно-оценочный компонент-

наличие целенаправленности в действиях (мотивы и потребности в реализации своих возможностей и способностей, направляющих личность на самостоятельную деятельность, на достижение поставленных целей); наличие способности к рефлексии. Мерой самодеятельности человека является его субъектность. Субъектность человека – это самостоятельный выбор цели деятельности и её задач, постановки проблемы и выдвижение гипотезы по её решению, выбор методов, способов и методик деятельности. Субъектность продолжается в выборе всех необходимых компонентов деятельности: объекта, средств, процесса, условий, результата, системы деятельности в целом и её среды. Самодеятельность – превращение чужих компонентов деятельности в свои, превращение отчуждённой деятельности в освоенную. Если цели образования и все остальные компоненты образовательной деятельности диктуются государством и его ведомством, то учащийся может быть самодеятельностным в той мере, в какой он сознательно разделяет эти внешне заданные установки. Когда обучающийся сам определяет цели и задачи своего самообразования и другие компоненты своей образовательной деятельности, тогда он становится субъектом этой деятельности.

- знание учеником своих индивидуальных особенностей, черт характера, оптимальных темпов и форм занятий каждым из учебных предметов и образовательных областей;

- осознание и умение обосновать свой интерес к тем или иным учебным предметам, отчетливое понимание того, как он себя в них реализует;

- наличие новой, или не достигнутой достойной цели, программы ее достижения, упорство в доведении дела до конца, верность цели;

- умение поставить учебную цель в заданной области знаний или деятельности, составить план ее достижения; выполнить намеченный план исходя из своих индивидуальных особенностей; получить и осознать свой результат; сравнить его с аналогичными результатами одноклассников;

- навыки самоорганизации: планирование деятельности, программирование действий, коррекция этапов и способов деятельности, гибкость и вариативность

действий, упорядоченность деятельности, реализуемость планов; комбинаторность подходов к деятельности, одновременное удержание в сознании разных альтернатив;

- владение методами рефлексивного мышления, умение выстроить свои дальнейшие планы обучения; выявление смысла деятельности, соединение результатов с целями, самосозерцательность, самоанализ и самооценка.

2.2. Самоидентификация личности – деятельность по выявлению своей уникальности в социуме. Для всех нас очевидна биологическая уникальность каждого человека (генотип и фенотип). Социальную свою уникальность мы доказываем на протяжении всей своей жизни. Уникальность не только для своих ближних, но и дальних. Люди, вписавшие свои имена в культуру своего народа и во всемирно-историческую культуру, доказали своё право на самоидентификацию. Самоидентификация ученика в системе образования реализуется через авторство: самостоятельный научный поиск, авторство в написании реферата, авторские методы собственного оздоровления и т.д.

2.3. Креативность – потребность и способность к творческой деятельности.

Креативные качества:

- эмоционально-образные качества: вдохновенность, одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях; образность, ассоциативность, созерцательность, воображение, фантазия, мечтательность, романтичность, чувство новизны, необычного, чуткость к противоречиям, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю борьбу, знакотворчество, символотворчество;

- инициативность, изобретательность, смекалка, готовность к придумыванию; своеобразность, неординарность, нестандартность, самобытность;

- способность к генерации идей, их продуцированию как индивидуально, так и в коммуникации (с текстом, объектом познания, другими людьми);

- умение вести диалог с изучаемым объектом, выбирать методы познания, адекватные объекту; умение определять структуру и строение, находить

проблемы и гипотезы, владеть способами решения различных задач, делать выводы и обобщения, оперативность действий, нестандартность мышления;

- владение культурными нормами и традициями, прожитыми в собственной деятельности; умение аргументировать свои знания и полученные результаты; умение самоопределяться в ситуациях выбора;

- способность обозначить свое понимание или непонимание по любым возникающим вопросам; умение понять и оценить иную точку зрения, вступить в содержательный диалог или спор;

- структурно-системное видение изучаемых областей в их пространственной и временной иерархии; отыскание связей объектов, их причин, связанных с ними проблем;

- выбор фундаментальных объектов среди нефундаментальных, отыскание соподчиняющих связей между ними; видение иерархии, новых функций и связей известных объектов; способность отыскания причин происхождения объекта, способность находить смысл объекта, его источник; различение фактов и нефактов об объекте;

- наличие личностного понимания смысла каждого из изучаемых учебных предметов; владение базовыми знаниями, умениями и навыками; ориентация в фундаментальных проблемах изучаемых наук;

- умение сопоставлять культурно-исторические аналоги со своими образовательными продуктами и результатами одноклассников, вычленять их сходства и отличия, переопределять или дорабатывать собственные образовательные результаты;

- способность отыскивать причины происхождения (появления) культурно-исторического аналога, умение определять его структуру и строение, находить связи с родственными идеальными объектами, строить систему идеальных объектов, выстраивать их иерархию на основе сформулированных принципов и критериев; умение отыскивать системы связей культурно-исторического аналога с соответствующими реальными объектами;

- способность воплощения добываемых знаний в духовные и материальные и деятельностные формы.

Эффективность информационной деятельности человека определяется уровнем овладения лидирующими методами и технологиями работы с информацией.

3.Профориентация - мотивационная сфера профессиональной деятельности; готовность к профессиональному самоопределению, самоактуализации, самоутверждению и самореализации во взрослой жизни, способность выбрать будущую профессию. Познавательный потенциал: в соответствии со своими склонностями и способностями, наличием желания и готовности продолжить обучение после школы, потребностью в углубленном изучении избранной области научных знаний, самостоятельном добывании знаний.

В образовательной модели психологического класса личность учащегося (выпускника) рассматривается не статически, а в непрерывном динамическом формировании и развитии. В соответствии с выделенными критериями определены уровни развития самореализации личности. Представим характеристики уровневых групп.

Рубежными уровнями развития личности учащегося (выпускника) психологического класса являются:

- общий образовательный уровень. Его основные черты — личностное развитие ребенка, познающего и осознающего культурные ценности, себя в этом мире ценностей, мотивированного на саморазвитие и самопознание;

- базовый уровень образовательно-ориентационной профессиональной направленности. Его основные черты — формирование первичного уровня образовательной и функциональной грамотности, освоение параметров жизненной перспективы, которые могут способствовать успешному будущему профессиональному самоопределению. На этом уровне учащиеся осознают

личностную и профессиональную значимость в контексте ноогуманистического подхода к жизни;

- продвинутый уровень образовательно-ориентационной профессиональной направленности. Его основные черты — первичное освоение теоретико-методологических психологических знаний, профессиональное самоопределение, выбор социальной роли, практическое профессиональное самоопределение;

- исследовательский уровень образовательно-ориентационной профессиональной направленности. Его основные черты — включенность в сферу научно-исследовательской деятельности, коррекционной и развивающей деятельности в рамках образовательного процесса.

- прогностико-перспективный уровень выходит за рамки профессиональной ориентации образования, расширяет границы собственно психологического образования, обогащает его новыми аспектами, значимыми в социокультурной среде.

Выводы по второму разделу. Таким образом, с переходом на статус профильной школы возрастает роль не только базисного образования, но и сформированность качеств личности обучающегося, т.е. определение модели выпускника. Исследование понятия личности, ее структуры, определение закономерностей ее развития: выделение двух аспектов в научном понимании развития личности – социальный (где человек – объект, на которого оказывают влияние в данном случае профильное пространство адаптивной школы) и субъектный (где ученик – деятель, творец и влияет сам на окружающее пространство через призму психологических знаний и развития самосознания); изучение возрастных новообразований юношества, определило модель ученика профильного психологического класса.

РАЗДЕЛ 3 РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПРОФИЛЬНОМ КЛАССЕ

3.1 Психологическое сопровождение профильного обучения

Большую роль не только в сопровождении экспериментальной работы по организации профильного обучения в целом, но и в формировании психологических классов сыграла деятельность психологической службы школы.

Главная цель психологической службы нашей школы – содействие оптимизации психологического и личностного развития школьников, обеспечивающее психологическую готовность к жизненному самоопределению, включающего самоопределение личностное, социальное, профессиональное.

Поэтому деятельность психологической службы включает в себя создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование учебной деятельности учащихся, сохранения психического здоровья, духовное и социальное развитие ребенка в каждом возрастном модуле (Таблица 3).

Таблица 3. Структура обучения в разных возрастных модулях

Возрастной модуль	Цель, результат	Форма работы
Образовательное пространство начальных классов	<p>Здоровьесбережение</p> <p>Обучение по программам, обеспечивающим развитие способностей и формирование универсальных знаний, умений и навыков.</p> <p>Готовность ученика к активной познавательной деятельности(развитие</p>	<p>Обучение по программам, обеспечивающим развитие способностей и формирование универсальных знаний, умений и навыков.</p> <p>Развитие интеллекта по системе Зака.</p> <p>Праздник знаний.</p> <p>Коррекционно-развивающая работа психолога.</p>

	познавательных мотивов)	Уроки творческого самовыражения (арт.терапия). Кружок “Я и Земля”.
Образовательное пространство 5 –7 классов	Здоровьесбережение Социальность Профильность -готовность ученика к обучению в условиях предпрофильного пространства (формирование ответственности и самостоятельности в изменившейся учебной среде), -готовность ученика к формированию устойчивых интересов и социально-познавательной мотивации (выбор профиля, проекта, развитие социальности)	Психологические тренинги «Адаптация», «Коммуникация» Саморегуляции – «Помоги себе сам!». Группы психологической помощи. Кружок «Познай себя». Летние психологические профильные отряды. Неделя психологии.
Профориентационное предпрофильное пространство 8-9 классов	Профориентация Социальность Профильность готовность ученика к предварительному профессиональному выбору и определению индивидуального образовательного маршрута в профильном пространстве старшей школы.	Психологические тренинги самоопределения, саморегуляции, общения. Группы психологической помощи. Кружок “Юный психолог”, «Искусство быть собой» Летние психологические профильные отряды. Неделя психологии. Волонтерские группы. Театральная студия “Психодрама” Предпрофильная подготовка, психологический поток (9 кл.)
Профориентационное профильное пространство 10 –11 классов	Профориентация Социальность Профильность -готовность ученика к	Профильные психологические классы . Волонтерские группы, психологические тренинги. Лекторские группы.

	и личностной профессиональной самореализации, -готовность выпускника к осознанному профессиональному выбору, успешному продолжению образования и самореализации в современном социуме (как конечный образовательный результат деятельности школы)	Урок «Этика и психология» Тренинги: «Конструктивного общения», «Лидерских качеств», «Самоопределение», «Личностного роста».
--	---	--

В процессе сопровождения психологическая служба решала различные задачи исходя из специфики работы школы:

Основными направлениями психологической службы являются:

Диагностическое и психопрофилактическое.

Коррекционно – развивающее.

Консультативное.

Валеологическое.

Повышение профессиональной квалификации.

Структура психологической службы.

На данном этапе развития психологической службы в школе работают два психолога.

За каждым закреплены параллели классов, в которых психолог реализует все направления деятельности психологической службы, охватывая работу с учащимися, педагогическим коллективом, родителями и взаимодействие с другими службами и организациями города.

На самоопределение и становление личности ребенка влияют многие факторы. Поэтому психологи нашей школы оказывают психологическую помощь детям, их родителям, педколлективу.

Основными идеями психологической службы школы являются:

-в работе с учащимися - возможность гармоничного развития каждого школьника, адаптированного в обществе.

-с педколлективом – обеспечение информацией, необходимой для принятия управленческих решений по реализации УВП на уровне учителя, классного руководителя, администрации школы, создание оптимальных психологических условий для эффективного УВП с учетом индивидуальных психологических особенностей учащихся.

-в работе с родителями – создание единой воспитывающей среды, обеспечивающее гармоничное развитие ребенка в семье.

-в работе с внешкольными организациями – сотрудничество с целью оптимизации научно- теоретической и практической деятельности психологической службы.

Рассмотрим реализацию основных идей и направлений психологической службы в каждом компоненте структуры нашей психологической службы через различные формы и методы организации работы.

Педколлектив. Главный принцип работы – оказание помощи руководству, учителям в создании обстановки доброжелательной требовательности к ученикам, уважение к их личности, создание ситуации успеха на уроках, формирование у учащихся позитивного отношения к своим возможностям и перспективам профессионального самоопределения, формирование уверенности к себе и способности реализовать свои жизненные планы.

С этой целью в начале учебного года совместно с завучами по учебной части определяется деятельность психолога в методической работе: участие в педсоветах и методсоветах, проведение семинаров, педконсилиумов, лекций, консультаций и тренингов для учителей. Определяются основные стратегии психологического сопровождения учащихся на разных этапах обучения, реализации опытно-экспериментальной работы.

С заместителем директора по воспитательной работе планируется работа с методическим объединением классных руководителей по профилактике правонарушений среди подростков с девиантным поведением, созданию

эффективной воспитывающей среды в классах, управлению и развитию классных коллективов – планирование классных часов, тренингов, диагностической работы, консультаций, работы с родителями.

Психологи нашей школы в тесном контакте работают с инспектором по охране прав детства (оказание помощи детям – сиротам, детям из малообеспеченных семей через индивидуальные консультации, привлечение детей к посещению кружков, факультативов по психологии, обучение в психологических классах), социальным педагогом, медсестрой, валеологом (реализация ОЭР по формированию ЗОЖ), библиотекарем (приобретение литературы с целью просвещения школьников, повышение психологической грамотности родителей, учителей и учащихся). Педагогический клуб «Здоровье»

Родители. На протяжении деятельности психологической службы школы сформировались следующие формы работы с родителями:

1. Родительские собрания - ознакомление родителей

- с психологическими особенностями учащихся на разных возрастных этапах;

- прохождением адаптационного периода первоклассников, пятиклассников, учащихся профильных 9,10 классов;

- преодоление трудностей связанных с УВП и личностным развитием и формированием характера учащихся.

2. Индивидуальные консультации родителей по различным вопросам.

3. Выпуск психологической газеты, лектории для родителей по актуальным проблемам, связанным с воспитанием детей.

4. Диагностика семейных взаимоотношений.

5. Семинары, тренинги по эффективному взаимодействию с детьми.

6. Встречи со специалистами психологических центров.

Учащиеся. На схеме примерной структуры непрерывного образования и объединений школьных модулей указаны важнейшие направления психологического сопровождения школьников в каждом модуле

Психодиагностическая и профилактическая работа.

Все виды психодиагностической работы направлены на то, чтобы помочь ученику поверить в свои возможности, стимулировать у него стремление к самовоспитанию и преодолению негативных проявлений характера. В нашей школе проводится диагностика личностного развития и классных коллективов с целью профилактики при решении конкретных задач:

- определение уровня развития детей;
- выявление причин школьной дезадаптации первоклассников, пятиклассников, учащихся классов поточно – модульного обучения и профильных классов, подготовка педконсилиумов, классно-обобщающего контроля;
- комплектование классов поточно – модульного обучения, углубленных
- (математические, гуманитарные), профильных классов;
- выявление психологических причин нарушения общения, - выявление психологических перегрузок связанных с УВП;

Консультативная работа – проведение индивидуальных и групповых консультаций детей по проблемам обучения, жизненного и профессионального самоопределения, вопросам взаимоотношений со сверстниками, родителями, учителями, самовоспитания и саморазвития.

Самое большое внимание уделяется коррекционно- развивающей деятельности. Психологи школы помогают педколлективу в индивидуализации обучения и воспитания детей, развитии их способностей, склонностей, организуют работу по преодолению отклонений в развитии, нарушение в поведении и обучении детей, способствуют их профессиональному самоопределению.

Начальный модуль. Основная цель - создать условия для адаптации, развития и формирования личности:

- Школа шестилеток
- Уроки развития в 1-4 кл.
- Факультатив «Искусство быть собой»

- Группы здоровья на основе психофизической саморегуляции, гимнастики «ЦИ-ГУН»

- Уроки «Развитие интеллекта» (по системе Зака)

- Уроки творческого самовыражения

- Формирование групп психологической поддержки для детей с различными проблемами с целью улучшения адаптации к УВП, тренинги по развитию познавательных процессов, коммуникации учащихся

- Индивидуальная коррекционная работа школьным психологом или специалистами из реабилитационных центров

Подростковый модуль. Основная цель – организация учебной деятельности с учетом мотивационной сферы, интересов и склонностей учащихся.

- Формирование групп психологической поддержки для детей с с целью улучшения адаптации к УВП при переходе в среднее звено

- Кружки

- Факультативы

- Коррекционная индивидуальная и групповая работа психологами школы или совместно со специалистами центров по профилактике девиантного и делинквентного поведения.

- Группы здоровья на основе психофизической саморегуляции, гимнастики «ЦИ-гун»

- Кружок «Юный психолог»

- Телефон «Доверия» психологических классов по вопросам психологического просвещения.

- Уроки творческого самовыражения.

- Классные часы (совместно с психологами школы, студентами ПГУ), участие в неделе психологи.

- Тренинги общения в профильных отрядах в период летних каникул.

- Тренинг профессионального самоопределения для учащихся 8-9 классов.

Учащиеся старшего модуля. Основная цель – профессиональное самоопределение с целью адаптации личности в обществе.

В нашей школе происходит переформирование учащихся 9-х классов с целью обучения детей в определенном направлении (экономическом, психологическом, информационные технологии и т.д.).

Деятельность психологической службы на протяжении многих лет привела к формированию профильных психологических классов.

3.2 Система обучения, программа изучения курса « Основы психологических знаний» в профильном психологическом классе

Для выявления профессионально значимых качеств личности психологами предлагаются различные методы исследования и просвещения учащихся: консультации, психологическое тестирование, анкетирование, экспресс-тренинги самоопределения, недели психологии, собеседования, факультативные занятия, кружки, классные часы, летние профильные отряды, обучение в психологических классах.

Программа преподавания психологических дисциплин, включающая помимо специальных предметов- тренинга, дает самые широкие возможности для обучения заинтересованных школьников. Но даже в своем минимуме психологическое просвещение развивает возможности учащихся, как к рефлексии своего внутреннего мира, так и способность к осмыслению некоторых психологических аспектов окружающего их социального мира. Некоторые из психологических занятий оказывают значительное влияние на развитие у учащихся компетентности и уверенности в общении и взаимодействии с окружающими.

Являясь моделью реальных социальных отношений, группа, в которой работают участники программы, создает условия, в которых взаимодействии участников друг с другом оказывает такое же воздействие на индивидуальные установки и поведение каждого, какое можно наблюдать и в повседневной

жизни. Занятия по программе “Основы психологических знаний ” обеспечивают более быстрое, ускоренное психокоррекционное воздействие. А вновь приобретенные умения, опыт переживаний, полученные в искусственно созданной ситуации, могут легко и естественно переноситься во внешний мир.

В игровом пространстве процессы являются обратимыми, а само оно в целом - более контролируемым и управляемым, чем пространство реальной жизни, что предоставляет подросткам широкие возможности для эксперимента и выработки оптимальной стратегии поведения в каждом конкретном случае. Еще одним преимуществом такой формы работы является возможность получения каждым участником обратной связи. Человек получает широкий спектр мнений, что само по себе уже является важным фактором в развитии личности. Значимые реакции других оказывают влияние на его оценку своих установок и поведения, облегчают разрешение межличностных конфликтов.

Программа психологических классов направлена на решение следующих задач:

- целенаправленное развитие способностей учащихся на основе углубления знаний в определённой области наук – психологии;
- оказание стимулирующего влияния на самовоспитание подростков, побуждение их к более активному самопознанию и развитию самосознания с целью овладения ими более дифференцированным регулированием поведения, помощь в формировании адекватной самооценки;
- помощь подростку в профессиональном развитии путем формирования индивидуальной программы профессионального развития, коррекции личностных качеств и развитии новых умений и навыков;
- помощь в развитии приемов самопобуждения (самокритика, самостимулирование, самоприказ, самообязательство), изнутри способствующим профессиональному и личностному саморазвитию подростка;
- помощь подростку в формировании своего сексуального “Я” и освоении в полной мере социально-психологических ролей “мужчин” и “женщин”;

- помощь подростку в овладении приемами социально-психологического анализа общения, повышении уровня коммуникативной компетентности, помощь в формировании широкого набора коммуникативных программ, отработка легкости вступления в социальные контакты;
- формирование творческого стиля мышления;
- воспитание устойчивого интереса к выбранному профилю;
- развитие профессионального самоопределение (понимание собственных задач в конкретной ситуации, определение адекватной линии поведения, волевой выбор);
- самоорганизация (самостоятельность в планировании, самоконтроль, работоспособность, умение самостоятельно преодолевать собственные проблемы);
- психологическое исследование готовности подростка к профильному обучению, совместный (с родителями и учителями) анализ направления и способов обучения школьника по окончании 8,9 классов;
- обучение способам снятия психологических стрессов (приемы музыкотерапии, арттерапии, аутотренинга, релаксации, и др.);
- развитие навыков общения - умения слушать, умения адекватно выражать свои мысли и чувства;
- обсуждение особенностей общения между юношей и девушкой, проблемных ситуаций, связанных с привлекательностью, модой и другими явлениями психосоциальной жизни полов;
- обсуждение роли родителей, референтной группы, значимых людей, кумиров в развитии жизненных ориентации подростка;
- тренировка умений вести переговоры, дискуссию, самопрезентацию;
- поддержание здоровья подростков.

Программа в профильных психологических классах называется «Основы психологических знаний» (Приложение А).

Учебная программа рассчитана на 3 года (442 часа). Занятия проводятся 1 раз в неделю, с 3- 4-часовой нагрузкой. На изучение каждого предмета

программой отводится 68 часов. Трехдневные тренинги проводятся в каникулярное время в объеме 30 часов в каждой параллели. Всего на изучение курса отводится 932 часа за три года, в каждой параллели от 132 часов до 166.

Предусмотрено деление класса на подгруппы при изучении предметов “Психология как предмет”, “Психология конструктивного общения”, «Саморегуляция», «Конфликтология», «Элементы практической психологии».

В 9-м классе учащиеся изучают предмет общая психология, которая содержит разделы: введение в предмет, психология личности, основы конструктивного общения. Практика – тренинг конструктивного общения (30 часов).

В 10-м классе - психология личности, основы конструктивного общения, основы саморегуляции. Практика – тренинг лидерских качеств (30 часов).

В 11-м классе изучаются предметы (Приложение Б):

Социальная психология:

Раздел 1. Закономерности общения и взаимодействия людей.

Раздел 2. Социальная психология групп.

Раздел 3. Конфликтология.

Элементы практической психологии:

1. Основы нейролингвистического программирования.
2. Творческое самовыражение.
3. Арт – терапия.
4. Телесно – ориентированная психокоррекция.
5. Танцевально - двигательная психокоррекция.
6. Гештальт – группы.
7. Психодрамма.
8. Трансактный анализ.

Практика – тренинг личностного роста (30 часов).

Обязательное условие качественной подготовки в психологическом классе – это практическая направленность, поэтому каждый ученик проходит через

систему тренинговых занятий, где учится решать свои собственные проблемы, помимо 30-часовых тренингов проводятся 4-6 часовые экспресс-тренинги:

- Тренинги общения, самоопределения в период формирования профильных классов.

- Тренинги развития уверенного поведения, лидерских качеств, личностного роста в профильных отрядах в период летних каникул.

- Тренинги саморегуляции.

- Тренинги общения для учащихся 7-10 классов в профильных отрядах в период летних каникул.

Учащиеся психологических классов активно участвуют в областных и республиканских конкурсах научных проектов, научных обществах студентов ПаУ и ПГПИ.

Изучение психологии общения, социальной психологии и конфликтологии, НЛП, общей психологии, основ саморегуляции позволит нашему выпускнику реализовать свои способности и возможности в любой профессиональной деятельности, что подтверждается экспериментальным исследованием.

3.3 Развитие личности в процессе изучения курса

« Основы психологических знаний». Экспериментальные данные

Опытно-экспериментальная работа направлена на совершенствование содержания образования, чтобы привести его в соответствие со стратегией современного профильного образования.

Изучение личности ребенка должно осуществляться комплексно, т.е. охватывать все основные стороны психического развития с учетом возрастных особенностей.

Для того чтобы изучение личности ученика наиболее способствовало решению основных положений личностно-ориентированного обучения

необходимо опираться на следующие принципиальные положения антропоцентрического подхода:

1. Изучение личности учащегося исходит из общего принципа психологии – единства сознания и деятельности. Всякая черта личности существует лишь постольку, поскольку она проявляется в деятельности и общении. Соотношение деятельности и личности диалектично, личность и ее свойства формируются в разнообразных видах деятельности, вместе с тем, активность, деятельность школьника определяется особенностями его личности.

2. При изучении школьника следует учитывать положение о целостности его личности. Как уже отмечалось, личность – неразрывное целое, а не совокупность черт. Но изучать это целое можно лишь через его анализ, выделение отдельных сторон и типичных проявлений. Вместе с тем, каждая рассматриваемая черта должна раскрываться на фоне личности учащегося, следует выделять в первую очередь ведущие черты, определяющие общую линию его поведения. Особенно важно суметь увидеть в ученике лучшие стороны его личности, на которые можно опереться при обучении и воспитании.

3. Раскрытие психологического облика личности ученика достигается на основе объективного материала. Изучение особенностей личности школьника должно основываться на объективных показателях, опираться на точные и проверенные факты. Характеристика личности и ее отдельных черт не может базироваться на ограниченном числе фактов, на непроверенных впечатлениях, на интуитивных выводах, на данных, полученных какой-то одной методикой. Следует опираться только на сведения, полученные в результате систематического изучения личности учащегося с помощью разных методик.

4. Необходимо сочетать качественную и количественную характеристики выявляемых особенностей личности школьника. Черты личности могут быть охарактеризованы как с качественной точки зрения, так и определены количественно.

5. Изучение личности школьника и отдельных ее свойств в должно проводиться в развитии, личность ученика – динамическое образование, она изменяется с возрастом, с изменением условий жизни и деятельности. Следовательно, при исследовании личности надо устанавливать, когда появилось, то или иное свойство. При этом важно изучать не только историю личности школьника, но и уметь прогнозировать направления ее развития.

6. С предыдущими требованиями тесно связан принцип установления причинной обусловленности появления, изменения и совершенствования личностного свойства. При изучении личности учащегося необходимо устанавливать причины, которые обусловили появление или изменения определенных личностных черт.

7. Личность ученика может быть изучена лишь на фоне группы и формируется под влиянием его ближайшего окружения :коллектив класса, референтная группа, семья и т.д. Поэтому при исследовании особенностей ученика надо давать хотя бы краткую характеристику тех групп, членом которых он является.

На основе этого и в соответствии с новой парадигмой и поставленной в работе целью содержание образования в старших классах определялось:

- вариативностью учебных планов и программ, обеспечивающей индивидуальные потребности и интересы учеников, непрерывное образование, позволяющей учитывать потребности региона в кадрах тех или иных квалификаций и специальностей; моделью выпускника;
- рациональным соотношением обществоведческих, гуманитарных и естественно-математических дисциплин как основы разностороннего развития учащихся;
- углублением знаний, умений и навыков на основе фундаментальных научных идей, понятий, теорий с учетом интересов учащихся и их

индивидуальных возможностей и потребностей, с ориентацией на развитие творческих способностей школьников;

- усилением политехнической направленности образования, связью с жизнью, с трудом, бытом; развивающим характером содержания, форм психологического образования.

На основе этого, с 1998 г. планомерно осуществляется опытно – экспериментальная деятельность по психологическому сопровождению профильных классов. Исследованием в течение 2002-2005 г.г. были охвачены учащиеся профильных психологических классов в количестве 82 человека и для сравнения были взяты учащиеся экономических классов в количестве 88 человек (всего 170 человек). Психологические классы - классы с литерой «А», экономические - классы с литерой «Б». В исследование принимали участие учащиеся следующих классов: 11 кл. выпуск 2004г., 11 кл. 11 кл. выпуск 2005 г., 10 кл. 2004-2005 у.г.

В осуществляемой нами экспериментальной работе в профильных классах по внедрению программы по психологии, мы исходили из того, что необходимо целенаправленно повышать уровень психологической культуры учащихся, в том числе их грамотности и компетентности в рамках интегрированного учебного предмета, включающего психологический, валеологический и этический аспекты. Мы считаем, что эта работа целесообразна только в рамках общего процесса гуманитаризации образования и психологизации жизни школы, в том числе, подкрепляемого деятельностью психологической службы.

В нашем исследовании мы поставили цель сравнить динамику развития личности учащихся:

а) учащихся профильных психологических классов, где в течение трех лет изучается программа «Основы психологических знаний»;

б) учащихся профильных экономических классов, где осуществляется деятельность психологической службы, но не введены специальные учебные предметы (кроме факультатива «Этики и психологии»), направленные на повышение психологической культуры учащихся.

В процессе эксперимента мониторинг осуществлялся в следующих формах:

- стартовая диагностика уровня сформированности основных личностных свойств и качеств учащихся;

- финишная диагностика учащихся выпускных классов школы профильной адаптации ("выходной контроль") с целью определить влияние технологии личностно-ориентированного образования в школе профильной адаптации на уровень развития личностных свойств и качеств, необходимых учащемуся психологического класса как субъекту в будущей профессиональной деятельности.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач была использована следующие методы исследования:

- педагогический эксперимент, в процессе которого использовались следующие способы осуществления мониторинга: наблюдение; опросные методы; анализ результатов учебной и предпрофессиональной деятельности учащихся профильных классов; тестирование (прогностическое, диагностическое);

- организационные методы: сравнительный метод - сопоставление учащихся различных профилей обучения учащихся; лонгитюдный метод - изучение учащихся на протяжении трех лет;

- эмпирические методы;

- методы обработки данных, включающие количественный (статистический) и качественный (дифференциация материала по группам, анализ) методы;

- интерпретационные методы.

Методики исследования были отобраны с учетом структуры личности и конечной цели обучения в профильном психологическом классе – модели выпускника.

1. С целью изучения направленности личности были использованы: анкета «Удовлетворенность профилем обучения» (Приложение Б), тест изучения мотивации учения (Приложение В), методика Б. Басса изучения направленности личности (Приложение Г), дифференциально-диагностический опросник (ДДО) профессиональной направленности – по Е.А.Климову (Приложение Е), тест Дж. Голланда «Взаимосвязь типа личности и сферы профессиональной деятельности» (Приложение Ж).

3. Личностные особенности изучались с помощью следующих методик: определение уровня самооценки (методика предложена в книге В.А.Сонина «Психологический практикум») (Приложение И), изучение акцентуации характера по Шмишеку (Приложение К).

2. Эмоционально-волевые процессы исследовались с помощью диагностических методик: тревожность - по Прихожан (Приложение Л), астения – шкала ШАС, агрессивность - по Басса-Дарки (Приложение Н).

4. Исследование коммуникативной культуры проводилось с использованием следующих тестов: тест изучения оценки привлекательности группы адаптированный Тутушкиной М.К. (Приложение П), тест «Стиль поведение в конфликте» - по Томасу (Приложение Р), тест изучения межличностных отношений – по Лири.

Проанализируем результаты анкетирования по превентивной профессиональной и социальной адаптации учащихся профильных классов за 2004-2005 у.г.(Приложение Б). У учащихся психологических классов (классы с литерой А) более широкий диапазон выбора будущей профессии, чем у учащихся экономического класса (классы с литерой Б) (таблица 4).

Данные таблицы свидетельствуют о том, что, во-первых, 80% учащихся профильных классов осуществили выбор профессии, только 20% ответили «не знаю». Учащиеся экономических классов выбирают в основном экономические

(30%,32%) и технические (15%,17%) специальности. В отличие от экономических классов, учащиеся психологических классов ориентированы на профессии, связанные с социальной сферой развития общества: психологические специальности – 22%-28%, юридические специальности – 19%, 22%, медицинские специальности – 16%,18%, спортивные специальности – 16%, экономические специальности – 12%,15%. Это в целом подтверждает направленность образования.

Во-вторых, в то же время меньший процент учащихся психологических классов желают работать в сфере естественных и точных наук: технические специальности – 4%-11%, экологические науки – 4%,8%.

В третьих, учащиеся психологических классов выбирают более широкий круг будущих профессий, чем учащиеся экономических классов.

Это объясняется тем, что изучение общей психологии, психологии общения, социальной психологии, участие в тренинге «Самоопределение», позволяет нашему выпускнику реализовать свои способности и возможности в любой профессиональной деятельности, что подтверждается проведенным анкетированием.

Таблица 4. Будущая профессия

Профессии	Экономический класс		Психологические классы		
	11Б	10Б	11А	10А	9А
Техническая	17%	15%	4%	8%	11%
Экономическая	30%	32%	12%	8%	15%
ИВТ	12%	19%	4%	12%	11%
Юридическая	9%	-	22%	8%	19%
Экологическая	-	-	4%	8%	-
Психолог	-	-	28%	24%	22%
Медицина	-	9%	12%	16%	18%
Дизайн, искусство	9%	5%	8%	12%	9%
Спорт	-	-	8%	16%	-
Иностранные языки	-	-	-	4%	-
Международные отношения	-	5%	4%	-	-

Финансовая полиция, таможенное дело	-	-	4%	8%	-
Не знаю	12%	9%	-	8%	11%

Несмотря на то, какую профессию в будущем выбирают выпускники психологического класса, они высоко оценивают необходимость психологических знаний (Таблица 5). В процессе изучения различных вопросов психологии, учащиеся поняли значение психологических знаний, методов, техник в личной и профессиональной жизни современного человека. Варианты ответов «возможно» выбрали учащиеся 11 «А» класса, которые перешли в психологический класс на втором году обучения (по разным причинам). Сомнение девятиклассника понятны: первый год обучение – это больше предпрофильная подготовка, которая должна помочь определиться с выбором профиля обучения по окончании девятого класса.

Таблица 5. Необходимость психологических знаний

Варианты ответов	11А	10А	9А
Да	92%	100%	96%
Нет	-	-	-
Возможно	8%	-	4%

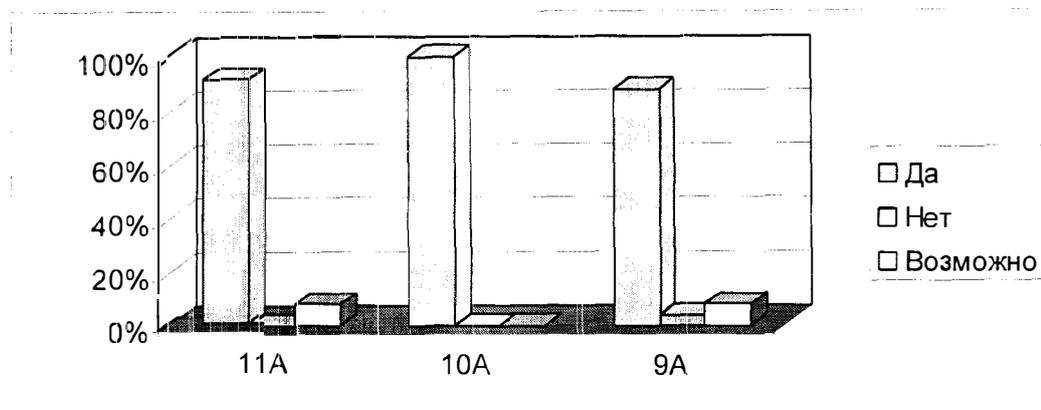


Рисунок 1. Необходимость психологических знаний

С причинами, изложенными выше, связана удовлетворенность выбранным профилем обучения учащихся 11 «А» и 9 «А» классов. На 100% удовлетворены учащиеся 10 «А» психологического класса. После девятого класса, сомневающиеся учащиеся – 6 человек из 32-х перешли в УПК. Остались те, кто действительно заинтересован в психологии.

Таблица 6. Удовлетворенность выбором профиля обучения учащихся психологического класса

Варианты ответов	11А	10А	9А
Да	92%	100%	96%
Нет	-	-	-
Возможно	8%	-	4%

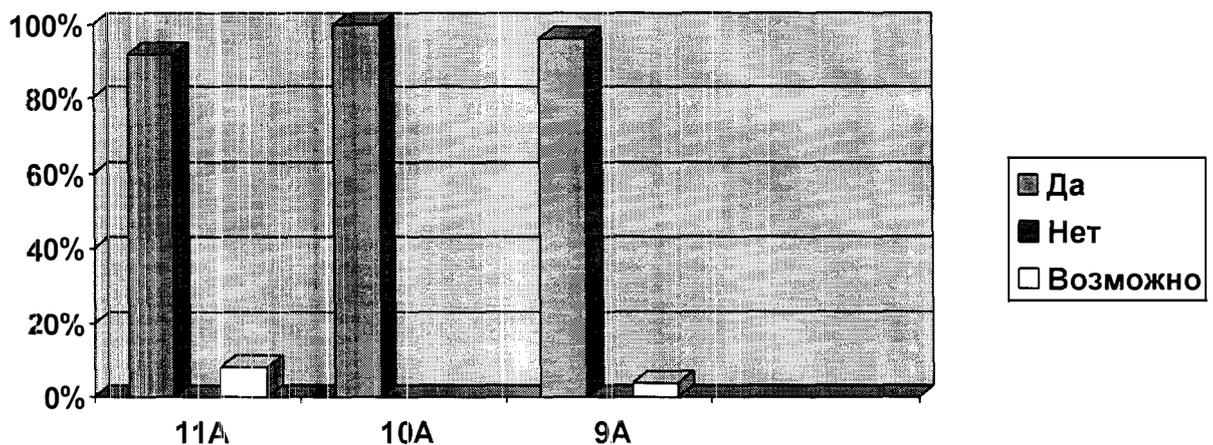


Рисунок 2. Удовлетворенность выбором профиля обучения учащихся психологического класса

Познавая психологическую науку на протяжении трех лет обучения, меняются интересы, потребности и мотивы, связанные с обучением (Таблица 7). Анализ количественных данных таблицы 7, показывает, что углубленное изучение основ психологии на протяжении трех лет влияет на изменение мотивов учащихся разных параллелей, однако сохраняется общий интерес к

психологии: 9 кл. – 22%, 10 кл. – 24%, 11- 28%. Для учащихся 9кл. важными мотивами являются: познание себя, других – 26%; общение – 28%; познать психологию как науку – 20%. Для учащихся 10 кл. наиболее выраженные мотивы это: общение – 24%; познание и понимание себя – 20%; решать проблемы – 32%; помогать другим – 23%; управлять собой – 26%; необходимость знаний для профессии – 32%; необходимость знаний психологии в личной жизни – 26%. У учащихся 11 кл. выражены практически те же мотивы, что и у учащихся 10 кл., но процент выборки ответов - выше: наиболее значимыми являются 7 мотивов: решение проблем – 42%; помочь другим – 36%; личностный рост – 32%; необходимость знаний в личной жизни – 48%; необходимость знаний для профессии – 36%; владеть собой – 24%.

Таблица 7. Значимость обучения в профильном психологическом классе

Мотивы	11А	10А	9А
Знать психологию как науку	10%	14%	20%
Познать и понять себя	21%	20%	26%
Познать и понять других	8%	16%	28%
Общение	14%	24%	28%
Интерес, развитие кругозора	23%	9%	4%
Решать проблемы	42%	32%	8%
Помочь другим	36%	23%	-
Личностный рост	32%	18	-
Управлять собой	24%	26%	3%
Глубокое понимание мира	12%	-	-
Гармония с собой, другими	8%	4%	3%
Необходимость для профессии	36%	32%	-
Необходимость в личной жизни	48%	26%	-
Неосознаваемый мотив	4%	-	-

Таким образом, в течении трех лет происходит изменение интересов от общественных к личностным: учащихся 9-х классов больше волнуют проблемы познания себя, других, общения. У ребят 10-х, 11-х классов появляется потребность личностного роста, умения решать свои проблемы, управлять собой, помогать другим людям.

Таким образом, по данным таблиц 4-7 можно сделать предварительный вывод о том, что учащиеся ориентированы на гуманитарные специальности.

Эта тенденция подтверждается данными о поступлении учащихся в высшие учебные заведения. Востребованность психологического профиля подтверждается поступлением выпускников этих классов на психологические специальности в университеты г. Омска, Москвы, Томска, ПАУ, ПГУ, университета "Кайнар"(Таблица 8). Процент выпускников поступающих на психологические факультеты увеличивается.

Таблица 7. Значимость обучения в профильном психологическом классе

1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
2%	3%	15%	11%	23%

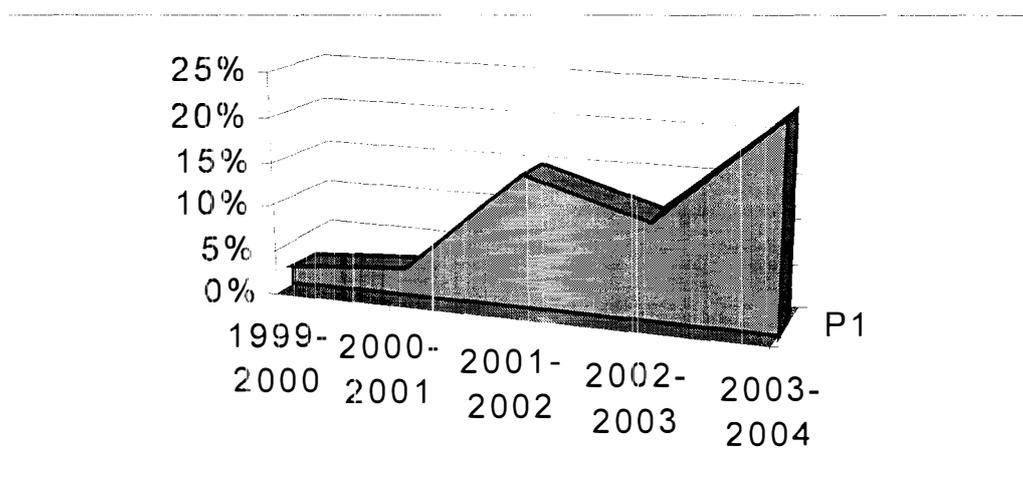


Рисунок 3. Поступление учащихся на психологические специальности

Из года в год имеется положительная динамика процента поступления на психологические специальности учащихся психологического класса. Следовательно, наблюдается осознанное повышение интереса к психологическому профилю. В настоящее время рынок труда остро нуждается в социальных работниках. Психолог

может найти реальное применение своим знаниям в детском саду, школе, колледже, детском доме, в социально-психологических реабилитационных центрах, в органах социальной защиты, центрах трудоустройства и т. д.

Рассмотрим, те изменения, которые произошли в развитии личности учащихся за время обучения в психологическом классе. В работе выполнен анализ наиболее важных сфер развития личности:

1) мотивационная сфера и динамика развития мотивации учения, выявляющая три компонента: заинтересованность содержанием учения, мотивированность организацией учебным процессом, социальная мотивация;

2) направленность личности изучается по составляющим:

- направленность на себя, направленность на дело, направленность на общение;

- изучение профессиональной направленности;

- соответствие типа личности и сферы профессиональной деятельности;

3) свойства личности, включающие самооценку, акцентуацию характера;

4) эмоционально-волевые процессы: тревожность, астения, агрессивность;

5) исследование коммуникативной культуры: изучение оценки привлекательности группы, стиль поведения в конфликте, изучение межличностных отношений.

1. Мотивационная сфера (Таблицы 9,10,11).

Методика состоит из 12 вопросов, соответствующие шести видам мотивации (Методический сборник ППИ,1995г.). Для исследования взяли три

шкалы: уровень социальной мотивации, мотивации обучения и процесса (Приложение В).

Таблица 9. Динамика развития мотивации учащихся 11 – х классов за два года обучения (выпуск 2004г.)

Мотивация содержанием, в %						
Годы обучения	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	56	44	-	35	44	21
2003 - 2004	56	44	-	54	23	23

Мотивация учебным процессом, в %						
Годы обучения	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	44	56	-	14	72	14
2003 - 2004	46	54	-	31	54	15

Социальная мотивация, в %						
Годы обучения	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	62	18	20	93	7	-
2003 - 2004	68	21	11	54	38	8

Данные таблицы 9 свидетельствуют о том, что положительная динамика мотивации учебным процессом, содержанием и социальной мотивации имеется в 11 «А» классе. Снижение социальной мотивации при росте учебной и содержательной в 11 «Б» классе.. Уровень мотивации выше в психологическом классе: социальная мотивация 68% - высокий уровень, а в экономическом классе – 54%; высокий уровень мотивации учебным процессом в психологическом классе 46%, в экономическом классе – 31%; мотивация содержанием изучаемых предметов выражена почти одинаково – 56% и 54% соответственно.

Таблица 10. Динамика развития мотивации учащихся 11 – х классов за три года обучения (выпуск 2005 г.)

Мотивация содержанием, в %						
Годы обучения	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	18	52	10	72	28	-
2003 - 2004	44	60	26	55	25	20
2004 - 2005	48	44	8	50	34	16

Мотивация учебным процессом, в %						
Годы обучения	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	44	37	19	91	6	3
2003 - 2004	49	39	22	50	35	25
2004 - 2005	54	38	8	52	30	18

Социальная мотивация, в %						
Годы	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	68	21	11	93	7	-
2003 - 2004	68	21	11	54	38	8
2004 - 2005	72	28	-	66	30	4

По данным таблицы 10, наблюдается стабильное повышение мотивации учебным процессом, содержанием и социальной мотивации в психологическом 11 «А» классе и скачкообразная, незначительная динамика данных в экономическом 11 «Б» классе. Уровень мотивации выше в психологическом классе: социальная мотивация 72% - высокий уровень, а в экономическом классе – 66%; мотивация учебным процессом, мотивация содержанием изучаемых предметов выражена практически одинаково от 48% до 54 %.

В десятых классах диагностика представлена за три года обучения, начиная с обучения в 8 классе, т.е. до разделения на профили. Именно учащиеся этой параллели в 9-м классе выбрали психологический профиль неосознанно, « за компанию», но осознав свою ошибку, в 10 –й класс пришли учащиеся, заинтересованные именно профилем обучения. Это, конечно, отразилось на результатах диагностики, и поэтому в отличии от предыдущих наблюдений наблюдается скачкообразные результаты за 2002-2003-2004 у.г. (Таблица 11).

Таблица 11. Динамика развития мотивации учащихся 10 – х классов за три года обучения (2004 – 2005 у.г.).

Мотивация содержанием, в %						
Годы обучения	10 «А»			10 «Б»		
	Выс	ср	низ	Выс	ср	низ
2002 - 2003	43	40	17	64	28	8
2003 - 2004	41	45	24	60	28	12
2004 - 2005	68	28	4	62	18	20
Мотивация учебным процессом, в %						
Годы обучения	10 «А»			10 «Б»		
	Выс	ср	низ	Выс	ср	низ
2002 - 2003	40	43	17	72	24	4
2003 - 2004	38	41	21	38	50	12
2004 - 2005	54	38	8	38	46	16
Социальная мотивация, в %						
Годы обучения	10 «А»			10 «Б»		
	Выс	ср	низ	Выс	ср	низ
2002 - 2003	28	44	28	32	26	42
2003 - 2004	38	51	11	40	50	10
2004 - 2005	52	40	8	44	44	12

По данным таблицы 11, после реформирования класса по интересу, наблюдается скачок в повышение мотивации в 10 «А» классе за последний год обучения: мотивация содержанием на 27%, мотивация учебным процессом на 16%, уровень социальной мотивации на 14%. Динамика повышения мотивации за этот год намного выше у учащихся психологического класса, чем у учащихся экономического класса: высокий уровень социальной мотивации в психологическом классе составляет 52%, а в экономическом - 44% ; высокий уровень мотивации учебным процессом в психологическом классе 54%, в экономическом классе -- 38%; мотивация содержанием изучаемых предметов в психологическом классе 68%, в экономическом классе – 62%.

Таким образом, рассмотрев данные по исследованию мотивации, следует отметить, что уровень мотивации и динамика развития мотивации у

учащихся психологических классов выше, чем у учащихся экономических классов.

2. Определение личностной направленности осуществлялось по следующим направленностям: направленность на себя (Я), направленность на общение (О), направленность на дело (Д) [83]. Методика состоит из 27 пунктов – суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности (Приложение Г), (Таблица 12)

Таблица 12. Результаты психодиагностического исследования направленности учащихся (в %)

Год	Класс	Я	О	Д
Выпуск 2004г.	11 «А»	50	63	58
	11 «Б»	41	53	41
Выпуск 2005г	11 «А»	52	43	57
	11 «Б»	59	37	36
Уч-ся 10-х кл.,2005г.	10 «А»	44	50	61
	10 «Б»	47	41	41

Как показывает анализ таблицы 12, направленность на «Общение», «Дело» у учащихся психологических классов выше, чем у учащихся экономических классов: психологический 11 кл.(выпуск 2004г.) - направленность на «Общение» 63%, экономический 11 кл. – 53%; направленность на «Дело» у учащихся психологического 11 кл. (выпуск 2004г.) - 58%, экономического 11 кл. – 41%; психологический 11 кл.(выпуск 2005г.) - направленность на «Общение» 43%, экономический 11 кл. – 37%; направленность на «Дело» у учащихся психологического 11 кл. (выпуск 2005г.) - 57%, экономического 11 кл. – 36%; психологический 10 кл.(2005г.) - направленность на «Общение» 50%, экономический 10 кл. – 41%; направленность на «Дело» у учащихся психологического 10 кл. (2005г.) - 61%, экономического 10 кл. – 41%. Направленность на «Я» выше только у учащихся психологического класса выпуска 2004г., чем у учащихся экономического класса, у учащихся других параллелей психологических

классов направленность на «Я» меньше, чем у учащихся экономических классов.

Таким образом, данные показывают, что учащихся психологических классов более свободно организуют свое коммуникативное пространство, более уверены в общении, а также ориентированы на общие дела в коллективе.

В целях профессионального самоопределения для изучения профессиональных интересов и склонностей учащихся использовалась методика ДДО – дифференциально-диагностический опросник, разработанный коллективом ученых под руководством Е.А.Климова. Методика выявляет пять типов склонностей (сфер) к той или иной деятельности (Приложение Е), (Таблица 13).

Таблица 13. Результаты психодиагностического исследования профессиональных склонностей учащихся 9–11-х профильных классов 2004-2005 у.г. (в%)

Класс	Сфера «Человек-человек»	Сфера «Человек-техника»	Сфера «Человек-знаковая система»	Сфера «Человек-худож. Образ»	Сфера «Человек-природа»
11 «А»	60	13	7	13	7
11 «Б»	40	5	25	30	-
10 «А»	42	31	10	31	5
10 «Б»	40	20	15	25	-
9 «А»	40	20	15	25	-

По данному исследованию, представленному в таблице 13, можно сделать следующие выводы:

-в 11 «А» (психологическом) классе профессиональная направленность учащихся выражена в сфере «Человек-человек» - 60%;

-в 11 «Б» (экономическом) классе профессиональная направленность учащихся выражена в сфере «Человек-человек» - 40%, «Человек-знаковая система» - 25%, «Человек-художественный образ» - 30%;

- в 10 «А» классе профессиональная направленность выражена в сфере «Человек-человек» - 42%, «Человек-техника» - 31%, «Человек-художественный образ» - 31%;

- в 10 «Б» классе (экономический) профессиональная направленность выражена в сфере «Человек-человек» - 40%, «Человек-художественный образ» - 25%;

- в 9 «А» классе (сборный психологический класс) профессиональная направленность выражена в сфере «Человек-человек» - 40%, «Человек-художественный образ» - 25%.

Таким образом, рассмотрев данные изучения профессиональных интересов и склонностей можно сделать вывод, что профессиональная направленность учащихся психологических классов всех параллелей преобладает в сфере «Человек-человек».

Согласно типологии личности американского психолога Дж. Голланда, различают шесть психологических типов людей, которые характеризуются определенными особенностями темперамента, характера и т.д. В связи с этим определенному психологическому типу личности соответствуют профессии, в которых человек может достичь наибольших успехов (Приложение Ж), (Таблица 14).

Таблица 14. Результаты психодиагностического исследования профессионального типа личности учащихся 9–11-х профильных классов, 2004-2005 у.г.(в %)

Класс	Социальный тип	Конвенциональный тип	Реалистический тип	Интеллектуальный тип	Предприимчивый тип	Артистический тип
11 «А»	40	20	-	-	13	27
11 «Б»	15	40	5	15	10	15
10 «А»	32	26	-	21	5	16
10 «Б»	15	40	5	15	10	15
9 «А»	45	5	5	30	10	5

Проанализировав данные таблицы 14, мы приходим к выводам о преобладающем типе личности:

- в 11 «А» (психологическом) классе преобладает социальный тип личности – 40%;
- в 11 «Б» (экономическом) классе преобладает конвенциальный тип личности – 40%;
- в 10 «А» классе (психологическая группа) преобладает социальный тип личности -- 32%;
- в 10 «Б» классе (экономический) преобладает конвенциальный тип личности -- 40%;
- в 9 «А» классе (сборный психологический класс) преобладают социальный (45%) и интеллектуальный (30%) типы личности.

Таким образом, в результате данного исследования, подтвердилось, что:

а) учащиеся психологических классов выбрали профиль обучения не только сообразуясь со своими интересами, но и их тип личности соответствует выбранному профилю обучения;

б) у учащихся 9,10,11 психологических классов выражен социальный тип личности, что соответствует данным таблицы 13 – направленности интересов в сфере «человек – человек».

3. Согласно теоретическому исследованию, большую роль в становлении личности старшеклассника играет уровень самооценки. Для изучения самооценки использовался опросник, состоящий из 32 вопросов – утверждений (Приложение И), (Таблица 15).

Таблица 15. Динамика развития самооценки учащихся, в %

Самооценка учащихся 11 – х классов за два года обучения, (выпуск 2004г.).						
Годы обучения	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	12	29	59	4	29	67
2003 - 2004	13	64	23	7	38	55

Самооценка учащихся 11 – х классов за три года обучения, (выпуск 2005г.).						
Годы обучения	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	4	37	56	-	56	44
2003 - 2004	6	40	54	4	48	48
2004- 2005	12	68	20	6	52	42

Самооценка учащихся 10 – х классов за три года обучения, (2005г.).						
Годы обучения	10 «А»			10 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	-	35	65	-	15	85
2003 - 2004	6	17	77	-	67	33
2004 - 2005	8	31	69	-	40	60

Данные таблицы 15 показывают, что наблюдается, во-первых, положительная динамика роста самооценки учащихся психологических классов, скачкообразная динамика у учащихся экономических классов;

во-вторых, уровень самооценки выше у учащихся психологических классов, чем у учащихся экономических классов. Так уровень самооценки (высокий и средний) у учащихся психологических 11 кл.(выпуск 2004г.) составляет 77%, а у учащихся экономических классов – 45%; у учащихся психологических 11 кл.(выпуск 2005г.) составляет 80%, а у учащихся экономических классов – 58%; уровень самооценки учащихся психологического 10 кл. (2005 у.г.) составляет 49%, экономического класса – 40%.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение таких предметов как психология личности, психология общения, элементы практической психологии, а также участие в различных тренингах способствуют повышению самооценки у учащихся психологических классов.

К изучению структуры личности относят психические свойства личности: акцентуацию характера. Акцентуации - крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего

обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. Акцентуации характера подростков зачастую приводят к конфликтам, мешают учебному процессу и создают трудности в межличностных отношениях. Поскольку закономерность между акцентуациями и межличностными отношениями существует, то, целенаправленно работая над изменением характера подростка, можно достичь изменения положения подростка в группе. Для рассмотрения процессов акцентуации характера использовался тест-опросник Шмишека, состоящий из 10 шкал: в соответствии с десятью типами акцентуированных личностей, выделенными Леонгардом (Приложение К), (Таблица 16,17,18)

Таблица 16. Динамика процессов акцентуации учащихся 11 – х классов за два года обучения (в %), (выпуск 2004г.).

Тип акцентуации	11 «А»				11 «Б»			
	Выражена		Сильно выражена		Выражена		Сильно выражена	
	2002 2003	2003 2004	2002 2003	2003 2004	2002 2003	2003 2004	2002 2003	2003 2004
Гипертимность	45	32	37	30	27	47	14	24
Дистимность	9	12	0	-	5	-	-	-
Циклоидность	27	22	45	40	27	65	36	12
Эмотивность	50	31	23	25	34	53	20	17
Демонстративность	50	44	5	-	29	12	-	-
Застревание	23	32	4	6	27	24	4	-
Педантичность	36	50	5	12	27	24	-	-
Тревожность	36	19	5	-	9	6	5	12
Возбудимость	50	32	9	9	50	59	27	3
Экзальтированность	36	31	50	32	41	47	14	12

Таблица 16 показывает в психологическом классе положительную динамику по разным шкалам: гипертимность, циклоидность, эмотивность, демонстративность, тревожность, возбудимость, экзальтированность; в 11 «Б» классе положительная динамика по шкалам: дистимность, застревание, демонстративность, педантичность, возбудимость.

Таблица 17. Динамика процессов акцентуации учащихся 11 – х классов за три года обучения (в %), (выпуск 2005г.).

Тип акцентуации	11«А»						11«Б»					
	Выражена			Сильно выражена			Выражена			Сильно выражена		
	2002	2003	2004	2002	2003	2004	2002	2003	2004	2002	2003	2004
	2003	2004	2005	2003	2004	2005	2003	2004	2005	2003	2004	2005
Гипертимность	50	53	52	31	26	16	43	25	26	43	69	48
Дистимность	19	-	8	77	5	-	7	6	8	-	-	-
Циклоидность	35	42	34	35	21	16	40	19	24	17	63	60
Эмотивность	54	53	46	19	10	8	40	63	52	10	31	34
Демонстративность	42	32	24	46	-	-	30	56	58	17	19	8
Застревание	46	37	24	54	-	-	37	44	52	3	12	8
Педантичность	27	37	30	69	5	4	33	42	44	7	-	4
Тревожность	23	37	18	73	10	-	17	19	28	3	-	8
Возбудимость	50	47	34	42	16	8	13	56	44	3	12	12
Экзальтированность	38	58	30	27	26	16	23	42	44	27	44	36

Таблица 16 показывает в психологическом классе положительную динамику по разным шкалам: гипертимность, дистимность, циклоидность (уровень – « сильно выражена»), эмотивность, демонстративность, застревание, тревожность (уровень – « сильно выражена»), возбудимость , экзальтированность(уровень – « сильно выражена»).

В 11 «Б» классе положительная динамика по шкалам: дистимность, педантичность (уровень – « сильно выражена»), возбудимость(уровень – « сильно выражена»), тревожность (уровень – « сильно выражена»), возбудимость.

Таблица 18. Динамика процессов акцентуации учащихся 10 – х классов за три года обучения (в %), (2004 – 2005 у.г.)

Тип акцентуации	10 «А»						10 «Б»					
	Выражена			Сильно выражена			Выражена			Сильно выражена		
	2002	2003	2004	2002	2003	2004	2002	2003	2004	2002	2003	2004
	2003	2004	2005	2003	2004	2005	2003	2004	2005	2003	2004	2005

Гипертимность	24	35	32	32	45	28	31	33	32	4	67	54
Дистимность	8	15	8	4	5	-	23	8	12	8	-	-
Циклоидность	48	30	16	24	25	4	19	59	50	19	8	5
Эмотивность	60	50	42	12	-	4	23	84	74	4	8	10
Демонстративность	16	30	20	4	5	-	23	67	71	8	-	5
Застравание	12	35	16	4	-	-	11	33	32	4	-	-
Педантичность	-	35	8	-	10	4	31	25	28	4	-	5
Тревожность	12	30	8	-	10	-	19	-	18	-	-	14
Возбудимость	54	40	16	20	10	-	-	59	42	-	-	10
Экзальтированность	40	20	4	12	30	8	23	50	50	4	-	5

В психологическом классе - в 10 «А» - положительная динамика по всем шкалам. В 10 «Б» классе положительная динамика по шкалам: дистимность, циклоидность, застревание.

Обобщив данные таблиц 16,17,18, можно предположить, что у учащихся психологических классов выражена положительная динамика в проявлениях акцентуаций характера. Черты характера проявляются более стабильно, сглажено, чем у учащихся экономических классов.

4.Большое значение в формировании личности имеет проявление эмоционально-волевых процессов. По программе учащиеся на втором году обучения изучают в течение полугодия курс по саморегуляции, практически обучаются противостоять стрессу, регулировать различные эмоциональные состояния, изучают следующие особенности эмоционально-волевой сферы: состояния тревожности, астении, агрессивности.

Исследование проявлений тревожности у учащихся осуществлялось по тесту тревожности, разработанному Прихожан. Тест состоит из 33 вопросов, распределенных по четырем шкалам: школьная, самооценочная, межличностная тревожности и общий уровень тревожности (Приложение Л). Результаты обработанного материала представлены в таблицах 19,20,21.

Таблица 19. Динамика процессов тревожности учащихся 11 – х классов за два года обучения (в %),(выпуск 2004г.)

Класс	уровень	Школьная		Самооценочная		Межличностная		Общий уровень	
		03-04	02-03	03-04	02-03	03-04	02-03	03-04	02-03
11«А»	Нормальный	74	83	58	61	95	67	68	67
	Повышенный	10	11	5	6	5	22	-	-
	Высокий	-	6	-	-	-	-	-	-
	Очень высок.	-	-	-	-	-	-	-	-
	«Чрезмерное спокойствие»	16	-	37	33	-	11	32	33
11«Б»	Нормальный	86	94	79	63	93	88	86	25
	Повышенный	7	6	7	12	7	12	-	19
	Высокий	7	-	-	-	-	-	7	-
	Очень высок.	-	-	7	-	-	-	-	-
	«Чрезмерное спокойствие»	-	-	7	25	-	-	7	56

Данные таблицы 19 показывают, что снижается уровень общей тревожности у учащихся 11 «А» класса. При этом уровень тревожности и у учащихся 11 «Б» класса повысился за счет повышения уровня по шкале школьная тревожность и самооценочная. Можно предположить, что учащиеся экономического класса более реагируют на ситуации, связанные с завершением обучения в школе, чем учащиеся психологических классов.

Таблица 20. Динамика процессов тревожности учащихся 11 – х классов за три года обучения (в %), (выпуск 2005г.)

Класс	уровень	Школьная			Самооценочная			Межличностная			Общий уровень		
		04-05	03-04	02-03	04-05	03-04	02-03	04-05	03-04	02-03	04-05	03-04	02-03
11«А»	Нормальный	56	53	39	84	58	48	88	68	56	74	51	40
	Повышенный	36	37	43	12	26	20	12	22	28	18	22	24
	Высокий	-	-	-	-	-	28	-	5	16	-	5	24
	Очень высок.	4	-	18	-	-	4	-	-	-	4	-	12
	«Чрезмерное спокойствие»	4	10	-	4	16	-	-	5	-	4	22	-
11«Б»	Нормальный	64	86	65	64	86	68	36	91	71	62	91	82
	Повышенный	16	14	22	20	14	15	8	9	7	14	9	3
	Высокий	8	-	10	4	-	3	-	-	3	6	-	7
	Очень высок.	4	-	3	-	-	-	-	-	-	4	-	-
	«Чрезмерное спокойствие»	8	-	-	12	-	14	16	-	19	14	-	8

Данные таблицы 20 показывают, положительную динамику снижения общего уровня тревожности у учащихся всех 11 – х классов, но у учащихся экономического класса к 11 классу наблюдается (единично) повышение тревожности по шкалам: школьная, самооценочная, общий уровень. Особенно заметно у учащихся психологического класса снижение высокого уровня тревожности по шкалам: межличностная (низкий уровень повысился на 20%) тревожность и самооценочная (низкий уровень повысился на 26%) тревожность.

Таблица 21. Динамика процессов тревожности учащихся 10 – х классов за три года обучения (2004 – 2005 у.г.), (в %)

Класс	уровень	Школьная			Самооценочная			Межличностная			Общий уровень		
		04-05	03-04	02-03	04-05	03-04	02-03	04-05	03-04	02-03	04-05	03-04	02-03
10 «А»	Нормальный	77	74	97	62	97	97	73	87	97	81	87	97
	Повышенный	12	23	3	6	-	3	16	13	3	3	13	3
	Высокий	3	3	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-
	Очень высок.	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-
	«Чрезмерное спокойствие»	8	2	-	27	-	-	8	-	-	16	-	-
10 «Б»	Нормальный	63	56	68	75	83	72	69	83	76	76	88	68
	Повышенный	31	22	14	19	12	18	31	17	8	19	6	8
	Высокий	6	22	4	6	5	-	-	-	-	5	6	-
	Очень высок.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	«Чрезмерное спокойствие»	-	-	14	-	-	10	-	-	16	-	-	24

Данные таблицы 21 показывают следующую динамику тревожности учащихся в течении трех лет: у учащихся психологического профиля в девятом классе происходило повышение тревожности, в десятом - положительная динамика снижения общего уровня тревожности. Снизился высокий и повышенный уровни по шкалам: школьная, самооценочная, общий уровень.

Повышение тревожности у учащихся экономического класса по шкалам: школьная, самооценочная.

В результате проведенного исследования процессов тревожности, можно сделать вывод, что у учащиеся психологических классов, которые в процессе обучения изучают проблемы стрессовых состояний, основы саморегуляции, участвуют в тренингах личностного роста, происходит снижение процессов тревожности по всем шкалам. Также можно предположить, что такое обучение влияет и на процессы астении. Процесс астении (утомления) изучался по тесту-опроснику ШАС – шкала астении, состоящий из 30 вопросов (Приложение М). Результаты исследования процесса астении представлены в таблице 22.

Таблица 22. Динамика процесса астении (в %)

Динамика процесса астении учащихся 11 – х классов за два года обучения (в %),(выпуск 2004г.).						
Годы обучения	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	-	-	100	-	-	100
2003 - 2004	-	-	100	7	20	73

Динамика процесса астении учащихся 11 – х классов за три года обучения (в %),(выпуск 2005г.).						
Годы обучения	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	-	12	88	-	15	85
2003 - 2004	-	-	100	-	22	78
2004 - 2005	-	6	94	-	18	82

Динамика процесса астении учащихся 10 – х классов за три года обучения(2004 – 2005 у.г.), (в %).						
Годы обучения	10 «А»			10 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	-	7	93	-	-	100
2003 - 2004	-	17	83	-	12	88
2004 - 2005	3	35	62	-	69	31

Данные таблицы 22 свидетельствуют о снижении уровня утомления у учащихся психологических 11-х классов. У учащихся экономических классов

скачкообразная динамика. Заметное увеличение среднего уровня астении у учащихся 10-х классов (в данной параллели обучается достаточно много детей-спортсменов с высокой физической нагрузкой).

Изучение уровня агрессивности учащихся. Агрессивность – одна из причин, которые нарушают конструктивное взаимодействие людей. Высокий уровень агрессивности влияет на социальное поведение людей, препятствует их адаптивному поведению. Для оценки личностной агрессивности использовался опросник Басса – Дарки, адаптированный Л.Г.Почебут (из 40 вопросов) (Приложение Н), (Таблица 23).

Таблица 23. Динамика общего уровня агрессивности учащихся (в %)

Динамика процесса агрессии учащихся 11 – х классов за два года обучения, выпуск 2004г. (в %).						
Годы обучения	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	32	41	27	14	65	21
2003 - 2004	28	39	33	-	75	25

Динамика процесса агрессии учащихся 11 – х классов за три года обучения, выпуск 2005 г. (в %).						
Годы обучения	11«А»			11«Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	28	60	12	11	59	30
2003 - 2004	22	56	22	10	67	23
2004 - 2005	14	28	58	10	48	42

Динамика процесса агрессии учащихся 10 – х классов за три года обучения, (2004 – 2005 у.г.), (в %).						
Годы обучения	10 «А»			10 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	52	40	8	28	64	8
2003 - 2004	40	53	7	17	77	6
2004 - 2005	14	67	19	38	56	6

По данным таблицы 23, положительная динамика общего уровня агрессивности наблюдается у учащихся всех психологических классов. У учащихся экономических классов скачкообразная динамика, особенно

выражено повышение общего уровня агрессивности у учащихся 10 «Б» класса, 2004-2005 у.г.

Обобщая результаты исследований эмоционально-волевой сферы можно сказать, что обучение учащихся в психологическом классе способствует повышению психоэмоциональной устойчивости, снижению негативных эмоциональных напряжений, развитию умений учащихся регулировать эмоциональные состояния.

5. Большое значение в становлении личности учащихся имеет социальное окружение, очень значимыми становятся вопросы коммуникации со значимой группой сверстников, взаимоотношений с противоположным полом, сплоченности в классе, разрешения конфликтных ситуаций. Для изучения сплоченности в классе использовался тест - опросник «Тест оценки привлекательности группы» (адаптирован Тугушкиной М.К.) (Приложение П), (Таблица 24).

Таблица 24. Результаты сплоченности учащихся (в %)

Привлекательность группы для учащихся 11- х классов за два года обучения, 2003-2004 у.г.						
Годы обучения	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	68	32	-	42	38	20
2003 - 2004	73	27		-	94	6

Привлекательность группы для учащихся 11- х классов за три года обучения, 2004-2005 у.г.						
Годы обучения	11 «А»			11 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002 - 2003	8	21	71	41	41	8
2003 - 2004	10	80	10	27	50	23
2004 - 2005	56	40	4	30	46	24

Привлекательность группы для учащихся 10-х классов за три года обучения, 2004-2005 у.г.						
Годы обучения	10 «А»			10 «Б»		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ
2002- 2003	4	42	54	9	46	42

2003 - 2004	25	66	9	-	94	6
2004 - 2005	52	48	-	10	86	4

По результатам исследований, обобщенных в таблице 24, можно сделать вывод, что уровень степени привлекательности группы в психологических классах намного выше, чем в экономических классах. Так высокий уровень степени привлекательности группы у учащихся психологических 11 кл.(выпуск 2004г.) составляет 73%, а у учащихся экономических классов – 0%; у учащихся психологических 11 кл.(выпуск 2005г.) составляет 56%, а у учащихся экономических классов – 30%; учащихся психологического 10 кл. (2005 у.г.) составляет 52%, экономического класса – 10%.

Таким образом, можно сделать вывод, что участие в коммуникативных тренингах, тренинге лидерских качеств, изучение социальной психологии способствуют повышению сплоченности и степени привлекательности в классных коллективов психологических классов.

Большое значение имеет способность учащихся разрешать конфликтные ситуации. В курсе изучения психологии, в 11-м классе учащиеся психологического профиля изучают основы конфликтологии. С целью разрешения возникающих конфликтов, управления конфликтной ситуацией, необходимо определить, какие формы поведения характерны для учащихся. К.Томас выделяет пять способов регулирования конфликтов. Тест Томаса состоит из 60 суждения, которые определяют пять форм поведения в конфликтной ситуации (Приложение Р), (Таблица 25,26,27).

Таблица 25. Результаты психодиагностического исследования стиля поведения в конфликте учащихся 11– х классов, динамика за два года обучения, 2003-2004 у.г. (в %)

Стиль поведения в конфликте	11 «А»		11 «Б»	
	2002-2003	2003-2004	2002-2003	2003-2004
Сотрудничество	21	42	16	15
Соперничество	29	12	24	31
Компромисс	33	32	32	38
Избегание	4	3	10	23
Приспособленность	13	11	18	46

Ведущий способ поведения в конфликте в 11 «А» – сотрудничество(42%) и компромисс (32%), в 11 «Б» – компромисс (38%) и приспособление (46%). Наблюдается положительная динамика в 11 «А» по шкалам сотрудничество – повышение на 21%, в 11 «Б» – соперничество (повышение на 7 %), приспособление (повышение на 28%).

Таблица 26. Результаты психодиагностического исследования стиля поведения в конфликте учащихся 11– х классов, динамика за три года обучения, 2004-2005 у.г. (в %)

Стиль поведения в конфликте	11 «А»			11 «Б»		
	2002-2003	2003-2004	2004 - 2005	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Сотрудничество	18	26	46	10	20	21
Соперничество	30	21	4	23	27	29
Компромисс	11	42	34	18	23	20
Избегание	19	10	8	31	17	19
Приспособленность	22	16	8	18	13	11

Наблюдается усиление стилей сотрудничество (на 28%) и компромисс (на 23 %) в 11 «А» классе при уменьшении соперничества (на 26%). Увеличение модели соперничества в 11 «Б» классе на 6%, при одновременном увеличении сотрудничества в 11 «Б» классе на 11%.

Таблица 27. Результаты психодиагностического исследования стиля поведения в конфликте учащихся 10– х классов, динамика за три года обучения, 2004-2005 у.г. (в %)

Стиль поведения в конфликте	10 «А»			10 «Б»		
	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Сотрудничество	4	13	36	28	17	16
Соперничество	-	34	16	14	42	38
Компромисс	37	50	36	28	42	26
Избегание	44	13	12	16	17	16
Приспособленность	15	3	-	14	8	4

В психологическом классе преобладает стратегия поведения в виде сотрудничества (36%), компромисса (36%). Снижается уровень поведения в конфликте в стиле соперничества (на 18%), приспособленности (на 15%) и избегания (на 32%). У учащихся экономического класса преобладает поведение в конфликте в стиле: соперничество (38%), компромисс (26%). Снижился уровень поведения в стиле приспособленности (на 12%), сотрудничестве (на 12%).

Данные диагностического исследования поведения в конфликте, свидетельствуют о том, что изучение основ конфликтологии учащимися психологических классов способствуют у них развитию конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Развитию конструктивного стиля общения, умению правильно повести себя в конфликтной ситуации, занять определенный статус в группе способствует развитие коммуникативных навыков. В течение трех лет обучения в психологическом классе учащиеся обучаются способам конструктивного общения, развивают коммуникативные навыки во время тренингов. Для изучения стиля и структуры межличностных отношений и их особенностей, а также исследования представления испытуемого о себе использовалась методика диагностики межличностных отношений Т.Лири. Т.Лири выделил 8 общих и 16 конкретизированных вариантов межличностного взаимодействия (Приложение С), (Таблица 28,29,30).

Таблица 28. Динамика развития межличностных взаимоотношений учащихся 11 – х классов за два года обучения 2003-2004 у.г. (в %)

Авторитарность

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	-	23	68	9	4	40	34	22
2003 - 2004	30	38	28	4	29	41	24	6

Эгоистичность

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	5	77	18	-	-	57	29	14
2003 - 2004	12	58	30	-	12	76	12	-

Агрессивность

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	14	68	18	-	16	44	32	8
2003 - 2004	14	58	28	-	24	59	17	-

Подозрительность

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	59	27	14	-	34	41	21	4
2003 - 2004	16	42	42	-	-	70	24	-

Подчиняемость

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	41	50	9	-	39	29	32	-
2003 - 2004	25	33	42	-	6	41	53	-

Зависимость

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	18	59	23	-	4	58	38	-
2003 - 2004	16	84	-	-	6	47	47	-

Дружелюбие

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	-	27	59	14	-	30	54	16
2003 - 2004	67	33	-	-	29	59	6	6

Альтруистичность

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	-	18	54	27	-	22	56	22
2003 - 2004	66	16	-	16	35	47	12	6

У учащихся психологического класса выявлена положительная динамика адаптивного уровня по шкалам: авторитарность, эгоистичность, агрессивность; 11 «А» и 11 «Б» классы – зависимость; 11 «Б» (экстремальный уровень)

У учащихся всех классов – подозрительность, подчиняемость, дружелюбие, альтруистичность.

Таблица 29. Динамика развития межличностных взаимоотношений учащихся 11 – х классов за два года обучения 2004-2005 у.г. (в %)

Авторитарность

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	42	36	12	10	46	29	-	25
2003 - 2004	40	44	10	6	59	27	5	9
2004 - 2005	48	46	8	-	52	28	8	12

Эгоистичность

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	62	24	-	16	29	67	4	-
2003 - 2004	58	30	4	8	32	59	9	-
2004 - 2005	40	48	8	4	34	48	12	6

Агрессивность

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	40	38	4	18	28	61	11	-
2003 - 2004	22	56	12	10	14	77	9	-
2004 - 2005	16	76	8	-	16	68	16	-

Подозрительность

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	28	34	28	10	7	54	39	-
2003 - 2004	24	32	36	8	23	32	45	-

2004 - 2005	18	50	28	4	20	46	30	4
-------------	----	----	----	---	----	----	----	---

Подчиняемость

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	42	32	26	-	17	54	29	-
2003 - 2004	36	24	40	-	14	41	45	-
2004 - 2005	24	56	20	-	16	56	28	-

Зависимость

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	20	48	32	-	14	75	11	-
2003 - 2004	18	38	44	-	18	59	23	-
2004 - 2005	12	40	48	-	22	56	18	4

Дружелюбие

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	28	36	8	28	61	35	-	4
2003 - 2004	28	48	12	12	55	45	-	-
2004 - 2005	42	46	4	8	54	34	8	4

Альтруистичность

Годы обучения	11 «А»				11 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	38	32	6	24	44	28	11	17
2003 - 2004	34	41	9	16	41	41	9	9
2004 - 2005	54	30	4	12	40	36	12	12

Положительная динамика адаптивного уровня по всем шкалам в психологическом 11 «А» классе. В 11 «Б» классе положительная динамика по шкалам: авторитарность, агрессивность, подчиняемость, зависимость (средний уровень), дружелюбие, альтруистичность.

Таблица 30. Динамика развития межличностных взаимоотношений учащихся 10 – х классов за два года обучения 2004-2005 г.г. (в %).

Авторитарность

Годы обучения	10 «А»				10 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	45	21	-	34	19	37	42	-
2003 - 2004	59	23	-	18	24	34	26	16
2004 - 2005	60	32	-	8	28	36	36	4

Эгоистичность

Годы обучения	10 «А»				10 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	31	69	-	-	15	15	70	-
2003 - 2004	50	32	4	14	34	25	32	9
2004 - 2005	38	38	16	8	24	32	40	4

Агрессивность

Годы обучения	10 «А»				10 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	28	58	14	-	4	31	65	-
2003 - 2004	54	23	9	14	24	34	30	12
2004 - 2005	24	38	38	-	28	40	16	16

Подозрительность

Годы обучения	10 «А»				10 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	10	48	34	8	4	15	81	-
2003 - 2004	23	59	9	9	19	19	62	-
2004 - 2005	8	67	25	-	24	10	38	8

Подчиняемость

Годы обучения	10 «А»				10 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	3	35	62	-	4	15	80	4
2003 - 2004	27	32	36	5	15	34	42	9
2004 - 2005	4	44	52	-	12	62	17	9

Зависимость

Годы обучения	10 «А»				10 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	24	66	10	-	8	37	54	-
2003 - 2004	41	54	5	-	9	39	36	16
2004 - 2005	26	62	12	-	19	42	35	4

Дружелюбие

Годы обучения	10 «А»				10 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	41	59	-	-	15	46	39	-
2003 - 2004	59	41	-	-	24	42	30	4
2004 - 2005	72	28	-	-	19	48	33	-

Альтруистичность

Годы обучения	10 «А»				10 «Б»			
	выс.	сред.	низ.	экстр	выс.	сред.	низ.	экстр
2002 - 2003	55	35	-	10	15	35	50	-
2003 - 2004	45	32	5	8	19	42	39	-
2004 - 2005	46	46	4	4	22	35	43	-

Положительная динамика адаптивного уровня по всем шкалам в психологическом 10 «А» классе. В 10 «Б» классе положительная динамика по шкалам: агрессивность, подчиняемость, подозрительность.

Таким образом, результаты исследований коммуникативной сферы показывают, что уроки общения, система тренинговых занятий способствуют развитию у учащихся коммуникативных навыков; способности выбрать необходимую стратегию поведения в конфликтной ситуации, организовать пространство общения в социальной группе.

Выводы по третьему разделу.

1. Для развития личности эффективным способом является проведение психологического мониторинга, что в целом благотворно сказывается на организации образовательной среды профильных классов.

2. Психологическое сопровождение учебного процесса позволяет вносить коррективы развития в учебном процессе таких сфер личности:

- мотивация, направленность личности, профессиональная направленность, самооценка – данные качества возрастают и активно изменяются в сторону социологизации личности;
- утомляемость, тревожность, агрессивность – данные качества, как показывает практика, уменьшаются;

- коммуникативные навыки, акцентуации характера – данные качества изменяются в сторону более адаптивного поведения в социуме.
3. Если, кроме психологического процесса, вводить специальное изучение основ психологии, начиная с 9 класса, то корректировка названных качеств личности приобретает осознанный характер со стороны ученика.
4. Осознание психологической информации, личностных качеств; коррекция поведения учащихся, развитие самосознания, развитие навыков общения, позволяют внести изменения в такие сферы личности ученика, как эмоционально-волевая, познавательная, мотивационная, коммуникативная; в сферу личностных свойств.
5. По результатам экспериментального исследования можно сказать, что изучение курса «основы психологии» способствует развитию личности учащегося психологического класса. Происходят положительные изменения мотивационной сферы, профессиональной ориентации молодежи. Динамика повышения уровня самооценки, коммуникативных навыков намного выше, чем у учащихся других профилей обучения. Снижается уровень напряжения эмоционально-волевых процессов. Учащиеся психологических классов с каждым годом обучения в психологическом классе более осознанно изучают специальные предметы, понимая их значимость в личной жизни, личностном развитии, для профессионального самоопределения. высокий уровень удовлетворенности выбранным профилем обучения свидетельствует о высоком уровне самосознания учащихся, о том, что без психологической грамотности в будущем трудно стать успешным человеком в любой сфере деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная гуманистическая парадигма образования среди задач, стоящих перед образовательной школой, определяет приоритет задачи становления личности, создания условий для формирования конкурентноспособной личности, удовлетворения ее социальных потребностей.

Согласно Концепции развития образования Республики Казахстан приоритетным направлением является введение профильного обучения для осуществления углубленной допрофессиональной подготовки учащихся. Принципиально новый подход к построению третьей ступени среднего образования состоит в том, что обучение ведется на принципах вариативности, дифференциации, интеграции и профессионализации содержания образования, обусловленных личностно-ориентированной парадигмой образования и воспитания, и отражают специфику профильного обучения.

Главной целью профильного обучения выступает обеспечение общедоступности для учащихся получения полноценного образования в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, обеспечение профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, установление преемственности между общим и профессиональным образованием. Малоизученными являются вопросы перехода школы на новую модель планирования и организации УВП с позиции профильной дифференциации, профильной адаптации и лично-ориентированного подхода; процессы развития личности учащегося в школе профильной адаптации. Эти проблемы определили выбор темы нашего исследования, позволили сформулировать конкретные цели и задачи.

На начальном этапе исследования нами были проанализированы различные теоретические подходы и взгляды на сущность профильной дифференциации, организации профильного обучения, описаны структурные компоненты личности и процесс развития личности учащихся старших классов.

Теоретический анализ профильной дифференциации показал, что главным ключом к успешности организации профильного обучения на старшей ступени общего образования является определение модели организации профильного обучения общеобразовательной школой: перестройка методической системы, определение структуры и направлений профилизации, а также модели организации профильного обучения.

Переход к профильному обучению должен преследовать следующие основные цели: создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ; обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования; способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями; расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

На основании теоретических положений балы выдвинута гипотеза, что в школе профильной адаптации будет происходить профессиональное развитие личности, если в ней будет создана система специализированной подготовки, ориентированной на дифференциацию, индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся.

В работе предложена модель учебного пространства в школе профильной адаптации, программа профильных психологических классов, как условие процесса развития личности учащихся. Реализация данных идей осуществлялась на базе средней общеобразовательной специализированной школы профильной адаптации №7 г.Павлодара:

- были проанализированы психолого-педагогических условия профильной дифференциации обучения, способствующие развитию личности учащихся психологических классов;

- разработана модель школы профильной адаптации, в рамках которой реализуются эти условия;

- разработана модель личности выпускника психологического профильного класса;

- разработана и апробирована учебная программа по психологии «Основы психологических знаний»;

- разработана система психологического сопровождения учебного процесса в школе профильной адаптации

- осуществлено психодиагностическое исследование процессов развития личности учащихся профильных психологических классов.

В профильной школы возрастает роль сформированных качеств личности обучающегося, т.е. определение модели выпускника. Исследование понятия личности, ее структуры, определение закономерностей ее развития: выделение двух аспектов в научном понимании развития личности – социального и субъектного; изучение возрастных новообразований юношества, определило модель выпускника профильного психологического класса. Процесс развития личности ученика происходит в рамках изучения программы «Основы психологических знаний», а также отработанной системой психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в школе профильной адаптации. Данная программа включает комплекс различных форм и методов воздействия, включает в себя познавательный, информационный, развивающий и корректирующий компоненты.

По результатам экспериментального исследования можно сказать, что изучение курса «Основы психологических знаний» способствует развитию личности учащегося психологического класса. Осознание психологической информации, личностных качеств; коррекция поведения учащихся, развитие самосознания, развитие навыков общения, вносят изменения в такие сферы

личности ученика, как эмоционально-волевая, познавательная, мотивационная, коммуникативная; в сферу личностных свойств.

Происходят положительные изменения в профессиональной ориентации молодежи, поведенческой структуре личности учащегося. Снижается уровень напряжения эмоционально-волевых процессов. Данные исследований показывают, что динамика повышения уровня самооценки, коммуникативных навыков намного выше, чем у учащихся других профилей обучения. Учащиеся психологических классов с каждым годом обучения в психологическом классе, более осознанно изучают специальные предметы, понимая их значимость в личной жизни, личностном развитии, профессиональном самоопределении. Высокий уровень удовлетворенности выбранным профилем обучения, свидетельствует о высоком уровне самосознания учащихся, о том, что без психологической грамотности в будущем трудно стать успешным человеком в любой сфере деятельности. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что молодежь нуждается в квалифицированной психологической подготовке в рамках среднего образования независимо от того, какую профессию выберут молодые люди, куда пойдут учиться или работать. А для этого необходим предмет во всех школах, который бы давал основы гуманитарной грамотности.

Таким образом, проведенное исследование в основном подтвердило предварительно выдвинутую гипотезу и помогло определить рациональные формы, способы, технологии профильной дифференциации, психологического сопровождения, обуславливающие повышение личностного потенциала школьника как гражданина своего общества.

В связи с актуальностью данной темы, недостаточно разработанным педагогическим и психологическим мониторингом развития личности учащихся, методическим сопровождением учебно-воспитательного процесса в школе профильной адаптации, продолжение исследований в этом направлении кажется нам актуальным и перспективным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шаповалов В.И. Формируем конкурентноспособную личность // Школьные технологии. – 2002. – №3. – 240 с.
2. Мальгина Л.Ф. Психологическое сопровождение процесса развития личности // Философия образования: - 2004. - №4. – 72 с.
3. Лернер П.С., Профильное образование: взаимодействие противоположностей // Школьные технологии. - 2002.- №6. – С.75.
4. Чистякова С. Н., Лернер П. С., Родичев Н. Ф., Кузина О. В., Кропивянская С. О. Профильное обучение и новые условия подготовки // Школьные технологии. - 2002. – № 1. – 240с.
5. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образованием в адаптивной школе. - М.: // Центр «Педагогический поиск», 2001. – С.23.
6. Ямбург Е.А. Школа для всех. – М.: Новая школа, 1997. - С.28.
7. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования // Директор школы. - М., 2000. - №4. – 112 с.
8. Кленова Н. Как подготовить школу к профильному обучению (материалы научно-практической конференции «Профильное обучение в Москве: опыт, проблемы, перспективы») // Народное образование. –2003.-№7. – 220с.
9. Педагогическая энциклопедия: В 2-х т. // Под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. -М.: Советская энциклопедия, 1964.-Т.1. - С.760.
10. Педагогическая энциклопедия: В 2-х т. /Под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. -М.: Советская энциклопедия, 1964. -Т.2. - С.201.
11. Словарь иностранных слов. - 18-ое изд. -М.: Русский язык, 1989. - С.224.
12. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. - М.: Знание, 1979. - С.31.
13. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990. - С.8.

- 14.Дорофеев Г.В., Кузнецова Л.В., Суворова С.Б., Фирсов В.В. Дифференциация в обучении математике // Математика в школе. -1990. -№ 4. - С.15-21.
- 15.Коменский Я.А. Великая дидактика. - Спб., 1893. - 326 с.
- 16.Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. -М.-Л.: АПН РСФСР, 1948, - 1952. – 248 с.
- 17.Каптеров П.Ф. Дидактика: Лекции /Педагог. женские курсы. Словесное отделение. 3-й курс. -Спб.,1915. - 624 с.
- 18.Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1953. - 376 с.
- 19.Вахтеров В.П. Всеобщее обучение. - М.: 1897. - 216 с.
- 20.Блонский П.П. Основы дидактики. - М.: Работник просвещения. - 1925. – 193 с.
- 21.Шацкий. С.Т. Педагогические сочинения / Под ред. И.А. Каирова. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1962-1965. - т.1-4. - 254 с.
- 22.Гильбух Ю., Кондратенко Л., Коробко С. Как не убить талант? // Народное образование. - 1991. - №4 - С.15-18.
- 23.Шацкий. С.Т. Педагогические сочинения //Под ред. И.А. Каирова. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1963. - т.2. – С. 256.
- 24.Арсеньев А.М. Основные направления совершенствования образования в средней школе. - М.: Изд-во АПН СССР, 1967. – 68 с.
- 25.Шварцбурд С.И. и др. Состояние и перспективы факультативных занятий по математике: Пособие для учителей. - М., Просвещение, 1977. - 120 с.
- 26.Изучение факультативного курса "Химия в промышленности" //Д.А.Эпштейн, Ю.Д.Хацинская, А.А.Каверина. - М.: Просвещение, 1976.-268 с.
- 27.Колягин Ю.М.,Ткачева М.В.,Федорова Н.Е. Профильная дифференциация обучения. // Математика в школе. - 1990. - №4. - 90 с.
- 28.Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. -1990. - №8. - 96 с.

29. Концепция профильного обучения в учреждениях общего и среднего образования. // Школьные технологии. – 2002. – №4. – 140 с.
30. Кленова Н. Как подготовить школу к профильному обучению. // Народное образование. – 2003. – №7. – 220 с.
31. Днепров Э.Д., Разбивная Г.А., Степанов С.Ю. Основы современной образовательной политики / Стратегические тезисы / Модернизация российского образования: документы и материалы / Редактор-составитель Э.Д. Днепров. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 85 с.
32. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: МГУ, 1998. – 340 с.
33. Профессиональная ориентация учащихся: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов // Под ред. А.Д. Сазонова. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
34. Максимов В.Г. Профессиональная ориентация школьников. — Чебоксары, 1988. – 196 с.
35. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. - М., 2001. - С. 111 – 113.
36. Сквин Е.В. Объединение школьных модулей. - М.: АПП ЦИТП, 1992. – 88 с.
37. Сквин Е.В.. Интенсификация познавательной деятельности в условиях объединения школьных модулей. - М.: МИ РОС, 1993, – 140 с.
38. Артемова Л. К. Профильное обучение: опыт проблемы, пути решения // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – 169 с.
39. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М. — Воронеж, 1995. – 246 с.
40. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 304 с.
41. Мироненко В.В. Хрестоматия по психологии. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1977. – 528 с.
42. Петровский А.В. Быть личностью, М.: Педагогика, 1990. – 112 с.
43. Олпорт Гордон В. Личность в психологии «КСП+», - М.: Ювента, 1998. - 345 с.
44. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.3. - М., 1983 – 398 с.

45. Ковалёв А.Г. Психология личности. изд 3 переработ. и доп. М.: Просвещение, 1969. - 391 с.
46. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1973.- 296 с.
47. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.– СПб.,1998 . – 398 с.
48. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. – М.:Российское педагогическое агенство, 1998. – 272 с.
49. Практикум по возрастной и педагогической психологии // Под ред. проф. А.И.Щербакова. - М.: Просвещение, 1982.-. 221 с.
50. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.– СПб. – 2000. - 586 с.
51. Реан А.А. Психология личности в трудах зарубежных психологов.– СПб. – 2000. – С.2-22.
52. Философский энциклопедический словарь. - М.: Политиздат,1983. - С. 105.
53. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1979 г.-246 с.
54. Бердяев Н. Самопознание. - М., 1990.- 243с.
55. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1965. - С.375.
56. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. – Л., 1967. – 287с.
57. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1988. – 220с.
58. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х томах, Т.2. – М., 1980. – С.65.
59. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1965 . - С.315
60. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1965. - С.322.
61. Абульханова - Славская К.А. Стратегия жизни. – М.,1991. – С.152.
62. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе /Психология формирования и развития личности. – М.,1981. – С.4.
63. Ильенков Э. Что такое личность? / С чего начинается личность. – М.,1979. – С.237.
64. Бараш Б. А., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Исследование механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях. – Л., 1982. –232 с.

65. Волкова Е.Н. Перспективное направление деятельности школьного психолога /Актуальные проблемы подготовки психологов для системы народного образования. – Чебоксары, 1993. - С.53.
66. Якунин В.А. Социально-психологический статус и его прогнозирующее значение в учебной и профессиональной деятельности /Педагогические аспекты социальной психологии. – Минск,1978. – 243 с.
- 67.Исурина Г.Л. Механизмы психологической коррекции личности в процессе групповой психотерапии в свете концепции отношений. / Групповая психотерапия. – М.,1990 . – 367 с.
68. Попов Г.А. Нравственно-психологическое развитие личности./ Социально-философские проблемы развития личности. – Новгород, 1993. – 213с.
69. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А В Петровского. – М.,1980. – 342с.
- 70.Возрастная психология и педагогика /Под ред. М.В.Гомезо, М.В.Матюхиной, Т.С. Михальчик. - М.:Просвещение, 1984. – 368с.
- 71.Столяров Л.Д. Основы психологии. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. –421 с.
72. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1980. – 431с.
73. Психологический словарь. - М.: М.: Политиздат, 1983. - 332 с.
- 74.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Возраст и возрастные особенности как ступени развития выступают на этой основе как проявление, как момент различных фаз жизни человека. - СПб., 1998. – 687 с.
75. Кон И.С. Психология юношеского возраста. - М.: Просвещение,1979. – 387с.
76. Сафин В.Ф. Психологические проблемы юности. - М., 1961. – 322с.
77. Шавир Л.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. — Тюмень, 1980. -- 216 с.
78. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968. – 277с.

79. Головей Л.А., Грищенко Н.А. Профориентация как фактор социального становления личности./ Проблемы профконсультирования молодежи. – Таллин, 1989. – 211с.
80. Новикова Т.Г., Прутченков А.С., Пинская М.А. Рекомендации по построению различных моделей и использованию портфолио учащихся основной и средней (полной) школы. // Вестник образования. Тематическое приложение. – 2004. - № 4. – 128 с.
81. Лернер П. С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы // Школьные технологии. – 2003. - №4. – 140с.
82. Рассадкин Ю. Профильная школа: в поисках базовой модели // Директор школы . - 2003. - № 5. -- 112с.
83. Альманах психологических тестов. – М.: КСП, 1996. – 400 с.