



dovanie-zhiznestojkosti-i-ee-svjazej-so-svoystva-mi-lichnosti.html (дата обращения: 15.03.2019).

16. Нестерова А. А. Жизнеспособность личности как условие снижения факторов риска в развитии детей и подростков [Электронный ресурс] // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения: сборник науч. ст. / ред. В. Н. Ослон, Е. В. Селенина. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – С. 143–149. – URL: <http://psyjournals.ru/files/69143/Nesterova.pdf> (дата обращения: 05.03.2019).

17. Прядеин В. П. Ответственность как предмет психологического исследования. – Екатеринбург, 2007. – 209 с.

18. Прядеин В. П. Ответственность как предмет психологического исследования. Психологические, психофизиологические, возрастные и гендерные характеристики // LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 313 с.

19. Прядеин В. П. Психодиагностика личности: Избранные психологические методики и тесты: монография. – Сургут: Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. – 207 с.

20. Рудковский Э. И. Свобода и ответственность личности. – Минск, 1979.

21. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: учеб. пособие. – Свердловск, 1985.

22. Стецишин Р. И. Направленность личности и жизнестойкость: психологическое исследование // Вестн. Адыг. гос. ун-та. – 2008. – № 7. – С. 35–47.

23. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности. – М.: Прометей, 2012. – 152 с.

24. Ширшов В. Д. Психологическая готовность к действиям в чрезвычайных ситуациях: учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016 – 346 с.



А. С. Андреев

УДК 159.9

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ

В данной статье я излагаю свои размышления о психологических корнях проблем современного образования. Данная статья не может претендовать на строгую научность и, пожалуй, по своему жанру занимает промежуточное место между научной работой и публицистическим эссе. С одной стороны, ее структура соответствует требованиям научной публикации. С другой стороны, я опираюсь не на результаты статистического исследования, которое следовало бы провести, а на собственные логические построения на основе широко известных фактов.

У меня складывается впечатление, что уровень специалистов (бакалавров, магистров), выпускаемых нашими высшими учебными заведениями, падает год от года. Мне говорят [13]: «Нужна статистика», – да, в принципе это так. Однако сразу возникает вопрос: «По какому показателю?». Оценки, получаемые студентами, вряд ли могут быть объективным критерием их знаний. Я, будучи преподавателем вуза, прекрасно знаю, что благополучие каждого высшего учебного заведения зависит от количества студентов. В настоящий период времени в связи с наблюдающимся минимумом количества абитуриентов (а, следовательно, и студентов) вследствие минимума рождаемости, имевшего место 15–20 лет назад, вузы заинтересованы в каждом студенте. Самый мощный рычаг воздействия на студентов, использовавшийся в прошлые времена, – угроза отчисления – теперь неприменим. Поэтому преподавателям приходится ставить тройки даже тем, чьи знания объективно нельзя признать удовлет-



ворительными: ведь таких много, и если их отчислить, то можно остаться без работы. А если подобная практика станет массовой, то это может привести и к закрытию многих вузов. Посему преподавателям приходится снижать планку требований. Естественно, что показатели успеваемости при этом остаются на прежнем уровне. А уровень знаний студентов, уровень их работ постепенно снижается. Я замечаю это, прежде всего, при проверке этих работ и при общении с их авторами. Конечно, здесь нельзя исключать элемент случайности. Для того чтобы мои суждения были корректными с научной точки зрения, необходимо провести масштабное исследование, основанное на тестировании статистически значимых выборок студентов во многих вузах. Однако общий уровень знаний студенческой аудитории, который проявляется на практических и семинарских занятиях, при проведении интерактивных лекций и личном общении со студентами, а также их ответы на зачетах, экзаменах и при контрольных опросах порождают грусть и тревогу. Создается впечатление, что что-то не так в самой системе отечественного образования, а возможно, и не только отечественного. Недавно эта тема спонтанно всплыла на тренинговом занятии со студентами-психологами. Их высказывания носили исключительно критический характер. Спонтанно не было высказано ни одного (!) предложения, направленного на улучшение ситуации. Подобные предложения появились лишь благодаря моему вмешательству. Они касались их будущей профессиональной работы с детьми. Было также высказано предложение «сделать образование, как в Америке». Полагаю, что комментарию здесь излишни.

Поднятая тема представляется мне весьма актуальной. Не желая впасть в критиканство, я вижу цель данной статьи в выработке конкретных предложений по улучшению качества образования. Для осуществления этой цели постараюсь решить следующие задачи: рассмотреть реформы системы образования, которые могли бы привести к качественным изменениям в профессиональной подготовке

студентов (для этого необходимо, конечно, прежде определить эти качественные изменения); определить, что можно сделать в контексте поставленной цели при отсутствии каких-либо реформ в системе образования в целом. Таким образом, объектом нашего рассмотрения является образование, а его предметом – психологические средства повышения качества оно.

Некоторые идеи уже были изложены в наших предыдущих статьях [1; 2; 3; 4].

Итак, для начала давайте рассмотрим подробнее основные проявления проблем образования в современной России.

Во-первых, низкий уровень знаний. Это относится, прежде всего, к сугубо профессиональным знаниям. Однако не меньшую тревогу вызывает низкий уровень знаний (вплоть до отсутствия) из смежных областей, который можно расценивать как низкий уровень профессиональной культуры.

Во-вторых, снижение интереса студентов к учебе и профессии в процессе обучения.

В-третьих, недостаток активности студентов в получении знаний, передача ответственности за обучение преподавателю. Последнее можно рассматривать как детскую позицию с точки зрения трансактного анализа Э. Берна [9].

Сюда можно добавить несформированность общих учебных навыков, а именно – навыков организации учебной деятельности, работы с тестами, конспектирования лекций, формулировки своих мыслей и культуры речи [13].

В поисках первопричины нам придется обратиться к истокам «западной» цивилизации, а именно – к Древней Греции (ранее излагаемая здесь гипотеза в несколько иной вариации была изложена в моей статье [5, с. 60–68]). К аналогичному выводу пришел Г. Йонтеф [12, с. 85]. Выдающиеся античные философы выдвигали различные предположения о строении и функциях человеческой психики. Среди них выделялась логичностью, полнотой и строгостью структуры модель Аристотеля. Великий философ выделил следующие компоненты души (в переводе на



современный научный язык – психики): вегетативный, сенсорный, моторный и разумный [14, с. 61]. Первый из перечисленных компонентов, обеспечивающий питание и рост, Аристотель относил к функциям растительного происхождения. Второй и третий компоненты он связывал с животным началом в человеке и лишь последний считал собственно человеческим. Эта концепция Аристотеля, как это зачастую бывает, была истолкована вульгарно, что привело к акценту на разумный компонент в образовательном процессе. Авторитет Аристотеля был чрезвычайно велик в средневековом мире как христианском, так и мусульманском [14]. Он сохранился в эпоху Ренессанса. Логично предположить, что научно-техническая революция произошла в результате предпочтительного развития именно «человеческого», т.е. интеллектуального компонента психики. Она же стимулировала еще большую избирательность в его пользу в образовании. Интенсивное развитие науки и техники способствовало столь же интенсивному росту количества информации в различных областях. В результате специалисту требовалось все больше знаний для профессиональной деятельности. Это обстоятельство привело к тому, что из-за обилия необходимых знаний все большее внимание в образовательном процессе уделялось запоминанию и усвоению информации, и все меньше – развитию собственно мышления. Со временем от обилия информации стало страдать и практическое применение, и даже усвоение...

Вызывает огорчение также традиционное построение отношений между педагогом и учащимися, проходящее красной нитью через детские сады, школы и вузы: преподаватель дает задания, а учащиеся их выполняют. Здесь напрашивается аналогия между психотерапевтическими и педагогическими отношениями. В психотерапии, возникшей в русле медицинской практики, приняты подобные отношения: врач – пациент. Врач прописывает лечение, как бы давая задание, а пациент должен его выполнять. С точки зрения транзактного анализа Э. Берна [9] такой тип

отношений квалифицируется как детско-родительские. Заметим, что для роли Родителя характерно принятие ответственности как за себя, так и за своего подопечного. При этом подопечный, вследствие более низкого статуса, оказывается одновременно и в роли подчиненного. Последний вынужден подчиняться, чтобы избежать наказания, разновидностью которого может быть негативная оценка не только его поступка, поведения или отношения к исполнению указаний Родителя. В отношениях такого рода возникает, согласно Э. Берну, эмоциональный компонент, который обуславливает субъективный, иначе говоря, предвзятый характер отношений между Родителем и Ребенком, причем с обеих сторон. С учетом того, что при советском режиме отношения между ролями Родителя (начальника) и Ребенка (подчиненного) строились больше на основе наказания за ошибки (в том числе и неизбежные), чем на основе поощрения за творческие проявления (за которые тоже нередко наказывали), типичной для постсоветского социума жизненной стратегией является стратегия избегания неудач. Эта стратегия способствует подавлению в себе побуждений к активным творческим проявлениям. В сталинское время стал расхожим емкий и лаконичный тезис: «Не высовывайся!».

Возможно, именно подавление творческой активности привело к тому, что в образовательной практике редко используется замечательная идея Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития [11]. Творческая активность может также стимулироваться решением трудных, но посильных учебных задач [6].

Важность диалогического общения для развития личности также была показана Г. А. Баллом [7, с. 351–360], в рассмотрении диалогического общения опиравшимся на М. М. Бахтина [8] и М. Бубера [10]. Наблюдающийся, как правило, недостаток или отсутствие диалога между преподавателями и учащимися можно рассматривать как следствие авторитарно-родительской позиции многих преподавателей, а также как результат стратегии избегания неудач у учащихся.

Нужно отметить также отсутствие или недостаток связи между обучением и реаль-



ной профессиональной деятельностью. Для сравнения можно вспомнить о продолжительной (около года) клинической практике у американских студентов-психологов.

Конечно, первое, что хочется изменить, – это уровень профессиональной подготовки выпускников. Здесь можно выделить практическую готовность к профессиональной деятельности и ее компоненты: профессиональные знания, навыки, способность к их творческому применению и общий уровень профессиональной культуры, включающий в себя знания в смежных областях, умение кратко, четко и ясно формулировать свои мысли и эффективно строить отношения с коллегами по работе.

Имеющиеся решения

Кредитно-модульная система

В принципе, если обратиться к западному опыту, то можно отметить огромное количество положительных моментов: самостоятельный выбор учебных курсов и времени их изучения студентами, дозирование учебной нагрузки, возможность собственной научно-исследовательской деятельности, мягкая адаптация к вузу после школы (системы похожи). Однако рожденная в Европе и США система «буксует» на российской почве. Она предполагает наличие у преподавателей и у студентов высокоразвитых навыков организации учебного труда, работы с текстами. Кроме того, подчеркнутый формализм западной системы плохо совмещается с нашим менталитетом, ориентированным, несмотря на все издержки советской системы, на более широкие возможности живого контакта в процессе проверки знаний.

Предлагаемые пути решения

1. Возможности реальной ситуации

В середине XX века появилась гуманистическая психология и на ее основе – клиент-центрированная психотерапия. Здесь отношения строились по-другому: психотерапевт-консультант и его клиент. Клиент использует профессионализм консультанта, сам решает свою проблему и сам несет ответственность за ее решение. Это, с точки зрения уже упоминавшегося транзактного ана-

лиза Э. Берна, обоюдные отношения, строящиеся на основе роли Взрослого [9]. Существенно, что роль Взрослого подразумевает ответственность за свои и только свои слова и поступки, а также равноправное отношение к партнеру по диалогу. Итак, рассмотрим возможности реально существующей ситуации.

1. Изменение отношения к студентам: не дети, которые должны слушаться и делать все правильно, а взрослые, осуществляющие свой осознанный выбор не только в своем отношении к учебе, но выбор интересующего материала (когда это возможно). По мере готовности преподавателей и студентов необходимо вводить больше курсов по выбору последних.

2. Возможно и желательно проводить ежегодные анонимные оценки студентами качества преподавания каждого преподавателя. Не для того, чтобы выгонять низко оцененных, но чтобы разбираться в причинах и искать способы их устранения. Здесь важна творческая помощь и доброжелательная поддержка коллег и руководства вуза. При этом большую роль играет уже упоминавшийся диалогический стиль общения, диалог типа Взрослый–Взрослый.

3. Диалогическое общение преподавателей со студентами, одним из проявлений которого могут быть интерактивные лекции.

4. Формирование холистического, системного мировоззрения, развитие человеческих отношений между всеми членами (сотрудниками и студентами) вуза как системы независимо от их статуса. Благоприятными предпосылками для этого являются национальные традиции взаимопомощи и взаимной поддержки, присутствующие в традиционных культурах большинства народов, населяющих Россию. Это обеспечит безопасность творческого самовыражения, переход от стратегии избегания неудач к стратегии ориентации на достижения.

5. Структурное (системное) изложение материала: выделение главных положений и взаимосвязей между ними, затем – следующего уровня важности с соответствующими взаимосвязями по горизонтали и вертикали и т. п.



6. Выдача конспектов лекций студентам до чтения лекций, в аудитории – обсуждение материала, разбор трудных мест, рассмотрение возможного практического применения излагаемого материала.

7. Выделение актуальных профессиональных проблем и задач, привлечение студентов к их творческому решению, по возможности, самостоятельному (в зоне ближайшего развития).

8. Повторное обучение на том же курсе студентов, не справившихся с курсовой (бакалаврской, дипломной) работой, – безусловно, только за их счет.

9. Передача экзамена (зачета), повторная защита (после переработки) курсовой или дипломной работы не должна быть чем-то из ряда вон выходящим, но проявлением принципиального требования к уровню знаний, необходимому для специалиста данного профиля. Это, с одной стороны, поднимет рейтинг вуза, а с другой – принесет ему дополнительный доход в виде оплаты повторного обучения или передачи. Естественно, что при таком подходе необходимо предусмотреть надежные меры по обеспечению объективной оценки уровня знаний во избежание злоупотребления возможностью дополнительного заработка. Подобные злоупотребления не только аморальны, но и губительны не только для рейтинга вуза, но и для всего процесса образования.

10. Работа студентов со школьниками с целью формирования у последних интереса к профессии. Например, ежедневные или через день занятия со школьниками в течение месячной практики. Возможно, что есть смысл во введении двух отдельных практик: направленной на передачу своих знаний школьникам (такой контакт не только полезен студентам, но и может обеспечить дополнительный приток абитуриентов) и направленной на практическое овладение студентом своей профессией, т. е. опыт непосредственной профессиональной деятельности.

11. Предоставление преподавателям наиболее благоприятных условий для дополнительных платных занятий со студентами, как индивидуальных, так и групповых.

12. Максимальное упоминание смежных дисциплин в процессе изложения учебного материала с целью формирования у студентов системы профессиональных представлений.

2. Радикальная реформа

1. Создание гибких комплексов детский сад – школа – средние профессиональные учебные заведения – вуз – производство. Это важно, поскольку диалогический стиль отношений, в которых и преподаватель (воспитатель), и учащийся находятся в ролевой позиции Взрослого [9], надо формировать еще в детском саду. Также с самого раннего возраста необходимо стимулировать творческую активность в зоне ближайшего развития [11] на основе формирования жизненной стратегии ориентации на достижения (в противоположность упомянутой выше стратегии избегания неудач). Под гибкостью понимается возможность связи каждого из упомянутых звеньев с множеством звеньев другого и того же уровня. Связи должны определяться, прежде всего, интересами представителей данного звена – не только его руководством, но и самими учащимися или их родителями.

2. Отсев учащихся, неспособных кобретению необходимой для выпускников данного учебного заведения профессиональной квалификации.

3. Предоставление возможности многократной (без ограничений) передачи экзаменов (зачетов) и повторного прохождения неосвоенных курсов при условии установленной учебным заведением или выше адекватной оплаты как обучения, так и экзаменационной процедуры. Повторное обучение или сдача экзамена (зачета) не должны оплачиваться из государственного бюджета.

4. Возможность обучения по отдельно взятой дисциплине с последующим получением документа о завершении курса по этой дисциплине и полученной по завершении оценке.

5. Достойно оплачиваемая работа преподавателя со студентами вне аудитории (курсовые и дипломные работы, прохождения практики), ведь это – не только время непосредственного общения со студентами, но и



время (гораздо большее) подготовки к этому общению (здесь и работа с литературой, и собственные размышления на тему студенческой работы).

6. Предоставление каждому преподавателю возможности свободно строить программу изложения дисциплины с учетом обязательного минимума передаваемых учащимся знаний, навыков и компетенций; распределять время, отводимое на те или иные части курса в соответствии с актуальным запросом студентов; излагать свое видение проблемы, демонстрировать свой «конек» – ведь он есть у каждого творческого человека. Естественно, что перечень необходимых для успешного завершения учебы знаний, умений и компетенций должен быть четко определен. Но это должен быть минимум, к которому возможно добавлять то, что соответствует актуальным запросам учащихся и творческим возможностям преподавателя.

В заключение можно отметить, что и в существующих условиях можно находить возможности для улучшения качества образования. Основными средствами для этого являются доброжелательная атмосфера, обеспечивающая безопасность творческого самовыражения как для студентов, так и для преподавателей; диалогический стиль общения Взрослый–Взрослый между всеми, кто входит в структуру вуза; системный подход к структурированию как межличностных отношений внутри вуза, так и в структурировании излагаемого материала.

Радикальная реформа в предложенном в этой статье виде является предварительным наброском, который, безусловно, нуждается в существенной доработке. Вместе с тем я надеюсь, что изложенные здесь идеи найдут живой отклик и таким образом смогут принести пользу.

АННОТАЦИЯ

Рассмотрены проблемы современного образования: низкое качество знаний учащихся, их мотивации к учебе и профессиональной деятельности, низкая ответственность и недостаточная сформированность общих учебных навыков и проч. Отмечена проблема оценки качества образования. Проанализированы воз-

можные причины проблем образования. Рассмотрены возможности решения проблем образования как в реальной ситуации, так и в случае радикальной реформы образования.

Ключевые слова: психологические проблемы, современное образование, причины проблем образования, решение проблем образования, реформа образования.

SUMMARY

The problems of modern education are considered. Particularly, low quality of student's knowledge, their learning motivation and motivation for professional activity, low responsibility and unformed general study skills. The problem of estimation of educational level is pointed. Possible causes of these problems are analyzed and possible solutions for them are considered for the current situation and for the case of radical reform of education as well.

Key words: psychological problems, modern education, causes of educational problems, solution of educational problems, reform of education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. С. Гештальт-подход в образовании // Ежегодник Рос. Психол. Об-ва: материалы III Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г. – Изд. СПбГУ. – СПб., 2004. – С. 8–15.
2. Андреев А. С. Реформа образования: психологические аспекты // Гуманитарные науки. – 2004. – № 2. – С. 149–155.
3. Андреев А. С. Возможный подход образованию в контексте перспективного развития Крыма // Гуманитарные науки. – № 1-2. – 2005. – С. 34–42.
4. Андреев А. С. Реформа образования с точки зрения психолога // Гуманитарные науки. – 2006. – № 2. – С. 12–24.
5. Андреев А. С. Развитие экологического сознания посредством психологических тренингов. Конференция «Дни Петербургской философии». Тезисы и статьи секции: «Новый век: гармония природы и интеллекта». – СПб., 2008. – 130 с.
6. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.



7. Балл Г. А. Диалогические универсалии современного гуманизма как ориентиры социального поведения. // Психология в рацiogуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Основа, 2006. – 408 с.

8. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Наука, 1972. – 321 с.

9. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.

10. Бубер М. Два образа веры. – М.: Республика, 1995. – 464 с.

11. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

12. Йонтеф Г. В поисках зеркала Живого себя. Осознание диалогового процесса. – М.: Изд. МГИ, 2019. – 403 с.

13. Лучинкина А. И. Частное сообщение.

14. Ярошевский М. Г. История психологии. – М.: Мысль, 1976. – 463 с.



Г. П. Григорьев

УДК 159.9.019

ГОЛОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

Одна из самых трудных загадок, которую когда-либо загадывал себе человек, это – что такое личность? Попытки ответить на этот вопрос предпринимались на протяжении сознательной истории человечества в религии, искусстве, философии, этике, эстетике, педагогике, социологии и психологии. И в каждом из этих направлений ответы искались своими методами, а результаты получались не сводимые к одному. Вот почему

даже в одной науке – психологии – существует множество теорий для описания и объяснения одной и той же категории, которой является «личность».

Актуальность данной работы обусловлена тем, что в психологической науке до настоящего времени категория «личность» остается не до конца определенным базовым понятием.

В отечественной психологии проблема личности исследовалась такими учеными, как Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, В. С. Мерлин, К. К. Платонов и др. Большинство из них рассматривали личность как продукт общественных отношений.

В западной психологической науке в течение XX века возникает множество теорий личности, что является результатом множества взглядов на определение концепта «личность», ее функционирование и структуру. Из этого множества можно выделить несколько главных направлений. Это – основанное З. Фрейдом психодинамическое направление, в дальнейшем пересмотренное А. Адлером и К. Юнгом; разработанное Г. Олпортом и Р. Кеттелом, диспозиционное направление; бихевиористское направление Б. Скиннера; когнитивное – Дж. Келли; гуманистическое, основоположником которого был А. Маслоу.

В фундаментальной монографии, посвященной теориям личности, Л. Хьелл и Д. Зиглер отмечают, что «краеугольные камни теории личности коренятся в базисных представлениях ее автора о природе человека» [21].

Цель настоящей статьи – проанализировать основные принципы и положения некоторых отечественных и зарубежных психологических теорий личности и дать авторскую интерпретацию положений теории личности с точки зрения голографического подхода.

Теории личности в отечественной психологии

Основываясь на данных литературы, необходимо отметить, что в настоящее время в отечественной психологии широко распрос-