

акцентуаций у студентов и блоками интересов показали, что типы акцентуации могут являться как положительным, так и отрицательным фактором формирования профессионально важных качеств, в зависимости от характера взаимовлияния интересов и определенных типов акцентуаций.

Апробация результатов эмпирического исследования показала, что полученные данные могут быть использованы, наряду с методиками Е.А. Климова, для более детальной диагностики в целях профессионального отбора, а также при решении широкого спектра психолого-педагогических проблем. Результаты исследования могут применяться вузами для реализации дифференцированного подхода в обучении студентов путем организации учебных групп и создания оптимальных условий для формирования профессионально важных качеств будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: МГУ, 1995.
2. Крыжановская И. В. Типы акцентуаций характера современного студента // сб. науч. тр. ГОУ ВПО МГУЛ, Гуманитарный факультет. – Вып. 332. – М.: ГОУ ВПО МГУЛ, 2005. – С. 310-313.
3. Крыжановская И. В. Характерологические особенности личности как фактор развития ее профессионального самоопределения // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ : науч. журнал. Вып. 4(24). Теория и методика профессионального образования \ под ред. П.Ф. Кубрушко. – М. : ФГОУ ВПО МГАУ, 2007. – С. 104-107.
4. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999.
5. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998.

I. Kryzhanovskaya

THE PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF FORMING PROFESSIONAL INTERESTS OF ECOLOGICALLY ORIENTED INSTITUTES STUDENTS

Abstract. The psychological factors of professional self - defining interests and character specific features are related. The analysis of accenting the types influence on forming the interests points out at the character logical features and professional choice interconnection. The accenting types can be either a positive or a negative factor forming professionally important features.

Key-words: professional, self – defining, character accenting, interests, professionally important features, socialization.

УДК 159.922:37

Шляпников В.Н.

ПЕРСПЕКТИВА ФОРМИРОВАНИЯ ВОЛЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. Анализируется проблема формирования волевой регуляции как одной из важнейших педагогических задач в современном мире. Описываются стратегии развития воли: тренировка силы воли, воспитание волевых качеств и формирование волевой компетентности личности. В качестве основного ресурса формирования волевой компетентности личности указывается совместная деятельность учителя с учениками в классе.

Ключевые слова: воля, волевая регуляция, сила воли, волевые качества, волевая компетентность личности, стратегии волевой регуляции.

Воспитание воли как психологическая

и педагогическая задача

Двадцатое столетие – золотой век «культуры полезности»: общество, опьянённое успехами научно-технической революции, требует новых ресурсов повышения эффективности производства и уровня жизни. Перед психологами и педагогами встает новая задача: отбор и специальное обучение наиболее одарённых детей с целью формирования будущей профессиональной и политической элиты общества. Причём, чем раньше будет произведён этот отбор, чем раньше одарённые дети начнут обучаться по специально разработанным программам, например таким, как программа «Мерит», тем больше «пользы» они смогут принести своей стране в будущем. Однако решение этой прикладной и

* © Шляпников В.Н.

сугубо утилитарной проблемы поставило перед учёными другую, более широкую и более сложную задачу, а именно задачу поиска индивидуально-психологических детерминант успешного исполнения и высокого уровня достижений как в отдельных видах деятельности, так и в жизни в целом.

На ранних этапах этого поиска основные надежды исследователей были связаны с таким широко растиражированным в психологи понятием, как «интеллект». Начиная с 1916 г., когда американским психологом Л. Терменом в научный лексикон была введена аббревиатура IQ (коэффициент интеллекта), всевозможные варианты и модификации тестов интеллекта уверенно входят в практику общего и профессионального образования, где используются для выявления как одарённых, так и умственно отсталых детей. Многочисленные лонгитюдные исследования показали, что IQ является относительно устойчивым показателем, позволяющим достаточно точно прогнозировать успешность в обучении и различных видах профессиональной деятельности [1].

Однако изменение ценностных приоритетов развития человеческой цивилизации к концу 20 века, переход от «культуры полезности» к «культуре достоинства» внёс свои коррективы в развитие научной мысли. Современный человек, живущий в постоянно изменяющемся мире, уже не может позволить себе в своём развитии руководствоваться узкими утилитарными критериями «повышения прибавочной стоимости». В «культурах достоинства» главным ориентиром развития для общества в целом является повышение внутрисоциального разнообразия, а для отдельного человека – отстаивание своей уникальной индивидуальности в мире [2]. В связи с этим традиционное понятие «интеллект», содержание которого ограничено преимущественно когнитивной сферой, столь хорошо зарекомендовавшее себя в стационарном мире «культуры полезности», оказывается малоэффективным в критических ситуациях, характеризующихся повышенным уровнем неопределённости, там, где заранее не существует единственного правильного решения. Подобные ситуации, побуждающие действовать не в соответствии со стандартным набором шаблонов и схем, но искать новые решения нестандартных задач, представляют собой своеобразные «точки роста», преодоление которых определяет траекторию жизненного пути человека и становления его индивидуальности. Спрогнозировать поведение

личности, обладающей индивидуальностью, в ситуации повышенной неопределённости гораздо сложнее, чем результаты выполнения стандартного теста IQ учащимися начальных классов. В связи с этим всё большее количество психологов обращается к исследованию «некогнитивных», личностных детерминант эффективности жизнедеятельности личности в поликультурном пространстве, что находит своё отражение в таких понятиях, как: «социальный интеллект», «эмоциональный интеллект», «социальная компетентность» и т.д. [17]. Одним из важнейших направлений этих исследований является изучение механизмов волевой регуляции различных видов деятельности.

За последние десятилетия исследователями из разных стран было накоплено значительное количество данных, свидетельствующих в пользу того, что волевая регуляция играет существенную роль в эффективности исполнения самых разных видов деятельности. Развивая исследовательскую традицию Н. Аха, Х. Хекхаузен предложил модель «Рубикон», основанную на чётком различении мотивационных и волевых детерминант сложных видов целенаправленного поведения человека. На сегодняшний день проведено значительное количество эмпирических исследований, свидетельствующих в пользу того, что именно волевые, а не мотивационные механизмы играют решающую роль в исполнении многих видов деятельности человека. В первую очередь это относится к неутилитарным, просоциальным формам активности, предполагающим получение отсроченного результата в форме идеального социального значимого продукта [18; 24; 25; 26].

Несколько иной подход к этой проблеме был разработан Ю. Кулем и его коллегами. Основная задача волевой регуляции, по их мнению, состоит в том, чтобы обеспечить согласованную работу различных психических функций в процессе реализации актуального намерения в действии. Эта работа может происходить как в автоматическом режиме, так и сознательно, в форме тех или иных стратегий волевой регуляции, используемых человеком. Целый ряд исследований показывает, что люди, обладающие более эффективной волевой регуляцией, успешнее действуют в ситуациях с повышенным уровнем неопределённости, являются более устойчивыми по отношению к различным стрессорным факторам; они менее подвержены формированию таких негативных психических состояний, как отчуждение (алиенация) или выученная

беспомощность, интенсивнее усваивают новую информацию и быстрее трансформируют её в практические навыки, а значит, лучше адаптируются к новым условиям и видам деятельности. Также результаты недавних исследований свидетельствуют о том, что волевая регуляция не только вносит существенный вклад в эффективность исполнения различных видов профессиональной деятельности, но и определяет общий уровень жизненного благополучия человека [23].

Одной из наиболее изученных проблем в этой области является роль волевой регуляции в процессе обучения как в системе общего, так и профессионального образования. В широкомасштабном исследовании одарённых детей в Сингапуре было показано, что учащиеся, обладающие более развитой волевой регуляцией, успешнее реализуют свой потенциал в учебной и внеклассной деятельности. Как правило, такие дети более инициативны и самостоятельны в процессе обучения; они гораздо меньше отвлекаются на посторонние более привлекательные занятия и удачнее планируют и организуют собственную учебную деятельность, используя для этого более эффективные стратегии волевой регуляции; их академическая успеваемость и внеклассные достижения значительно выше, чем у их сверстников; они быстрее адаптируются к новому социальному окружению, устанавливают контакты со сверстниками, реже нарушают дисциплину [21; 22; 27].

Таким образом, воспитание воли в школьном возрасте является насущной педагогической задачей для современной системы образования: во-первых, потому, что волевая регуляция играет важную роль в процессе самого обучения, оказывая значительное влияние на его эффективность; во-вторых, потому, что развитие волевой регуляции является важной вехой подготовки ребёнка к самостоятельной и полноценной взрослой жизни; и, в-третьих, потому, что классиками культурно-исторической психологии не раз отмечалось, что школьный и особенно подростковый возраст является критическим или сензитивным для формирования самой волевой регуляции. Однако классическая система образования, ориентированная, в первую очередь, на когнитивное развитие учащихся, на дрессуру, на усвоение «знаний, умений и навыков», не рассчитана на решение этой задачи. Именно поэтому поиск образовательных ресурсов формирования волевой регуляции заставляет нас обратиться к анализу воли с позиций культурно-исторической парадигмы в психо-

логии и педагогике.

Проблема воли в рамках культурно-исторической психологии и педагогики

В рамках культурно-исторической, а позднее – деятельностно-смысловой парадигм в психологии сложился новый «неклассический» подход к проблеме воли, принципиальным образом отличающийся от классических представлений о природе человеческой воли, основы которых были заложены ещё Аристотелем в 5 в. до н.э.

Во-первых, в работах Л.С. Выготского понятие воли впервые рассматривается не в контексте проблемы порождения действия, а в контексте проблемы овладения человеком собственным поведением и психическими процессами [4].

Во-вторых, с позиции культурно-исторической психологии воля понимается не как особая самостоятельная способность человека, изначально данная ему от рождения, а как высшая психическая функция, которая является продуктом общественно-исторического развития человечества. Возникновение волевой регуляции в филогенезе тесно связано с развитием и усложнением трудовой деятельности человека, которая носит продуктивный и совместный характер. Ведущую роль в формировании волевой регуляции в онтогенезе играет освоение ребёнком новых социально значимых видов деятельности, например, учёбы или общественно полезного труда, сначала совместно со взрослым, а затем, в более старшем возрасте, самостоятельно [4; 6].

В-третьих, исследователями, работающими в пространстве культурно-исторической и деятельностно-смысловой парадигмы, волевая регуляция понимается как один из уровней произвольной регуляции, а именно уровень личностной регуляции. Основное отличие между двумя этими формами психической регуляции состоит в средствах, которые используются субъектом для овладения собственным поведением и психическими процессами. Если в случае произвольной регуляции основным средством, с помощью которого человек овладевает собой, являются знаки, общественно-исторический опыт человечества, то в случае волевой регуляции основным средством овладения собой являются личностные смыслы и смысловая сфера личности в целом. Идея об опосредованности волевой регуляции особыми личностными образованиями, представляющими собой «сплав аффекта и интеллекта», впервые высказанная Л.И. Божович, стала важной вехой

в развитии представлений о воли в рамках культурно-исторического подхода. Наиболее полное своё развитие эта идея получила в работах В.А. Иванникова, посвящённых изучению изменения смысла действия как одного из механизмов волевой регуляции. В отличие от произвольной регуляции средства волевой регуляции всегда индивидуальны, они формируются в процессе решения человеком жизненных задач, которые вначале перед ним ставит общество, в лице родителей, учителей, учебного или трудового коллектива. В зрелом возрасте на первый план в развитии волевой регуляции выходят задачи, которые человек сам ставит перед собой, принимая те или иные вызовы, которые бросает ему жизнь. Решая эти задачи, человек сам выбирает для себя приоритетные области развития, формируя тем самым свою судьбу и собственный неповторимый стиль волевой регуляции. Не пассивно претерпевая жизненные трудности, а активно решая жизненные задачи, человек накапливает опыт, необходимый для формирования богатой мотивационно-смысловой сферы личности, составляющей основу волевой регуляции [3; 4; 6; 16].

В-четвёртых, рассмотрение воли как высшей психической функции приводит к представлению о системном строении волевой регуляции, то есть она задействует различные средства и процессы [4; 6].

В.А. Иванников предлагает рассматривать волю в контексте проблемы мотивации, которую он понимает как процесс построения побуждения к действию, состоящий из нескольких звеньев. Он начинается с субъективного переживания потребности, на основании которого осуществляется постановка и принятие цели действия. В дальнейшем цель действия конкретизируется в форме плана действий, необходимых для достижения поставленной цели и овладения предметом потребности в условиях заданной ситуации. Согласно Л.И. Божович, в результате «вклинивания» интеллектуального плана действия между непосредственно воспринимаемой ситуацией и поведением формируется особое функциональное новообразование – намерение, представляющее собой «сплав аффекта и интеллекта»*. Этот процесс, по её мнению, приводит к «интеллектуализации и волюнтаризации побудительных сил человеческого поведения» [3, 339]. В.А. Иванников отмечает, что цели и намерения в процессе мотива-

ции выполняют различные функции: цели – направляющую, а намерения – побудительную. Источником побудительной силы целей и намерений выступает субъективное переживание потребности [5].

Некоторые зарубежные авторы также выделяют два этапа построения побуждения к действию: мотивационный и волевой. Первый из них связан с процессами выбора и целеобразования, а второй – формирования и реализации намерения в поведении. Согласно Х. Хекхаузену, именно формирование намерения знаменует собой переход от мотивационных процессов к волевым и является своеобразным рубиконом в ходе осуществления действия [18; 25].

Однако исследования показывают, что на этапе реализации намерения в действии побудительной силы субъективного переживания потребности часто бывает недостаточно. Это происходит тогда, когда цель действия, сознательно принятая субъектом в соответствии с требованиями общества или собственными ценностно-смысловыми установками, в силу разных причин лишена актуально переживаемой потребности или это переживание оказывается недостаточно интенсивным. В такой ситуации возникает потребность в волевой регуляции, которая выполняет функцию трансформации и поддержания побуждения к действию. Как указывает В.А. Иванников, этот процесс может осуществляться двумя путями: либо развёрнуто, произвольно и осознанно, за счёт мотивационных действий, либо привычным образом за счёт мотивационных навыков и установок [5].

Мотивационное действие представляет собой «осознаваемую активность человека, с внутренними и внешними звеньями (операциями)», направленную на построение побуждения к действию, «в которой используются различные средства, как и в любой высшей психической функции» [5, 89]. Таким образом, в функционировании волевой регуляции проявляется системный, интегративный характер работы психики.

Аналогично в зарубежной литературе используется понятие стратегий волевой регуляции, которые представляют собой метапсихологическую активность субъекта, сознательно используемую им для управления побуждением к действию (ссылки). Стратегии волевой регуляции представляют собой знание, а также определённый уровень овладения различными средствами (как социокультурными, так и индивидуально-психологическими) управления процессом

* В зарубежной психологии для обозначения проблемы «сплава аффекта и интеллекта» используется понятие “afcon” – объединение английских слов affection и cognition [20].

мотивации. Вместе различные стратегии волевой регуляции составляют волевую компетентность личности как «знание в действии».

Многими авторами отмечается, что по мере развития личности процесс построения побуждения и волевой регуляции может приобретать привычный характер за счёт формирования «нравственных привычек» (Л.И. Божович) или богатой смысловой сферы личности (В.А. Иванников). В данном случае можно говорить о высших формах волевого поведения, например, о волевой организации личности [3; 6; 23].

Таким образом, в контексте культурно-исторической и деятельностно-смысловой парадигм в психологии сложилось представление о волевой регуляции как о личностной форме произвольной регуляции, функция которой состоит в овладении человеком собственным поведением и психическими процессами для решения задач, которые личность принимает как свои собственные в соответствии со своими ценностно-смысловыми установками. Такое понимание волевой регуляции позволяет по-новому взглянуть на педагогическую задачу воспитания воли.

Стратегии формирования волевой регуляции

Можно назвать, как минимум, три основные стратегии формирования волевой регуляции.

Первая стратегия, которую можно назвать *тренировка «силы воли»*, опирается на представления о едином механизме или ресурсе волевой регуляции. В качестве такого механизма чаще всего принято рассматривать волевое усилие. В этом случае способность человека к волевому усилию определяется его силой воли, которая является универсальным ресурсом волевой регуляции деятельности [7; 15]. Такой подход означает, что силу воли можно тренировать точно так же, как скелетную мышцу, с помощью различных упражнений, например, задержки дыхания или удержания тяжестей. Данный подход является исторически первым, так как некоторые приёмы тренировки силы воли известны ещё со времён Античности. Спонтанно тенденция к тренировке силы воли возникает в подростковом возрасте, когда школьники преднамеренно совершают действия, требующие приложения значительных волевых усилий. Однако, как отмечала Л.И. Божович, чаще всего эти действия носят изолированный и искусственный характер, никак не связанный с реальной деятельностью

[3]. Идея, что волю можно развить с помощью набора упражнений, лежащая в основе данного подхода, является одновременно простой и притягательной, что объясняет её необычайную популярность. Однако эмпирические исследования свидетельствуют о том, что, во-первых, эффективность волевой регуляции не всегда пропорциональна величине затрачиваемого усилия, а, во-вторых, способность к волевому усилию в одних видах деятельности обычно не связана со способностью к волевому усилию в других видах деятельности [9; 23]. Например, как правило, способность к физическому усилию плохо коррелирует со способностью к интеллектуальному усилию [9]. Всё это ставит под сомнение оправданность данного подхода и заставляет исследователей и практиков искать другие пути формирования волевой регуляции.

Вторая стратегия, *воспитание волевых качеств*, опирается на представление о том, что проявления волевой регуляции всегда носят конкретный характер. Различные виды деятельности предъявляют различные требования к волевой регуляции человека. Характер этих требований определяет направление формирования индивидуальных особенностей волевой регуляции личности, которые принято называть волевыми качествами. Наибольшее распространение данный подход получил в психологии спорта. Считалось, что у спортсменов разного профиля формируется различный набор волевых качеств. Так, у стайера наиболее развитыми качествами являются настойчивость и упорство, а у гимнаста – выдержка и самообладание [10; 11; 12; 14]. Сформулируем основные методические принципы данного подхода. Во-первых, формирование волевой регуляции личности не должно осуществляться изолированно, оно является частью всестороннего (морально-нравственного, интеллектуального и т.п.) воспитания личности. Во-вторых, воспитание волевых качеств должно осуществляться не в искусственных условиях, а в русле реальной личностно значимой деятельности. В-третьих, в процессе воспитания волевых качеств должен быть реализован индивидуальный подход, требующий учёта психологических особенностей человека. Таким образом, процесс воспитания волевых качеств – это длительный многоаспектный трудоёмкий процесс формирования навыков регуляции конкретных видов деятельности, предполагающий активное участие как педагога, так и самого воспитываемого [10; 11; 12]. Однако волевые качества, являясь привычными способами волевой

регуляции конкретных видов деятельности, имеют очень узкий диапазон применимости. Показано, что человек, демонстрирующий настойчивость или упорство в одном виде деятельности, далеко не всегда способен проявлять эти качества в других видах деятельности. Однако возможность переноса навыков волевой регуляции с одного вида деятельности на другой начинает играть решающую роль в изменяющемся мире. Именно благодаря этой возможности особую актуальность сегодня приобретает следующий подход к формированию волевой регуляции.

Третья стратегия, *формирование волевой компетентности личности*, опирается на представления о системном строении волевой регуляции, которая является результатом совокупной работы различных психических процессов и функций. В первую очередь, реализация данного подхода предполагает знакомство и овладение различными социокультурными и индивидуально-психологическими средствами управления собственными мотивационными и другими психическими процессами или, иными словами, овладение различными стратегиями волевой регуляции. Исследования показывают, что в отличие от волевых качеств стратегии волевой регуляции могут быть использованы для решения широкого круга задач, так как они направлены не на управление конкретными видами деятельности, а на овладение психическими процессами и функциями [20; 23]. Таким образом, в рамках данного подхода в процессе формирования волевой регуляции деятельности акцент переносится с формирования навыков решения конкретных задач на овладение средствами решения широкого класса задач. Принципы культурно-исторической психологии позволяют наметить основные пути формирования стратегий волевой регуляции: от деятельности совместной к деятельности индивидуальной, от внешних действий к действиям внутренним, от использования социокультурных средств к использованию средств индивидуально-психологических. Таким образом, волевая компетентность личности как совокупность индивидуальных стратегий волевой регуляции может быть сформирована в условиях совместной деятельности в тренинговой группе или учебном классе (условие); в результате присвоения социокультурных средств волевой регуляции (средство); в процессе перехода внешне развёрнутых мотивационных действий во внутреннюю интериоризированную форму (механизм).

Таким образом, основная педагогическая задача воспитания воли должна состоять в овладении средствами и стратегиями волевой регуляции или, иными словами, в формировании волевой компетентности личности. В связи с этим наибольшими ресурсами для формирования волевой компетентности личности, по нашему мнению, обладает система вариативного образования, построенная на принципах культурно-исторической психологии и педагогики.

Вариативное образование как ресурс формирования волевой компетентности личности

Основная цель системы вариативного образования определяется А.Г. Асмоловым как расширение возможностей саморазвития личности и компетентного выбора жизненного пути. Эта цель задаёт один из главных векторов поиска и разработки образовательных технологий воспитания личности [2].

С позиции культурно-исторической психологии и педагогики, исходным моментом развития индивидуальности и волевой компетентности личности выступает ситуация выбора, в результате которого человек овладевает собственными мотивационными процессами. Возникновение произвольной мотивации, составляющей основу волевой регуляции, знаменует собой начало перехода от развития личности, управляемого обществом, к саморазвитию, т.е. развитию, управляемому самим человеком [6]. Однако традиционная система образования, основанная на формуле «ответов без вопросов», как правило, учит школьников принимать решения и действовать в типовых ситуациях, с ограниченным количеством степеней свободы, но не ставит перед ними задачи, которые бы содержали проблему выбора, или, говоря словами А.Н. Леонтьева, «задачи на личностный смысл» [8]. Результат такого подхода в образовании хорошо знаком преподавателям высшей школы: он заключается в том, что студенты-первокурсники, только что окончившие десятилетку, оказываются не готовы и не способны самостоятельно организовывать свою учебную деятельность. Более того, можно сказать, что современный молодой человек покидает школу, нагруженный «багажом» весьма разнообразной, отчасти полезной, а отчасти бесполезной информацией, но совершенно неподготовленный к самостоятельной взрослой жизни, в первую очередь предполагающей умение действовать, а значит, прогнозировать и совершать выбор в ситуациях с повышенным уровнем неопре-

делённости. В связи с этим напрашивается простой и очевидный вывод: формирование волевой компетентности у школьников требует наличия в учебном процессе пространства для свободного выбора.

Эта мысль была чётко сформулирована в работах автора концепции человекоцентрированного образования, К. Роджерса, чьи беседы с учениками обычных американских школ показали, что школьники хотят иметь «свободу учиться». Степень этой свободы может варьироваться от права выбора учебных заданий до самостоятельной постановки исследовательских проблем, от права выбора дисциплин до самостоятельного составления учебного плана. Принципы гуманистического образования К. Роджерса были реализованы на практике в ряде частных школ США, например, в Школах изобразительных и визуальных искусств (ШИВИ). По свидетельствам очевидцев, непосредственных участников учебного процесса, преподавателей, самих детей и их родителей, школьники, обучающиеся в человекоцентрированных классах, «любят учиться, ясно мыслят, способны к глубоким чувствам, разумны в поступках, способны работать с другими людьми, способны решать проблемы, уважают другие культуры, обладают основными навыками» [13, 61]. Однако ШИВИ и подобные им школы, по сути, являясь элитарными, а не массовыми учебными учреждениями, до сих пор остаются скорее исключением, чем правилом в системе образования, тогда как одним из основных ориентиров вариативного образования является переход от отдельных научных педагогических школ к системе вариативных инновационных технологий [13].

В контексте системы вариативного образования одним из основных источников свободы в процессе обучения выступает учебная задача как микромодель жизненной ситуации, решая которую, человек сам вводит недостающие условия и отсекает избыточную информацию. Учебный процесс должен не ставить перед учеником уже готовые задачи, а мотивировать его на самостоятельный поиск и постановку проблем. Однако, как неоднократно отмечали классики отечественной психологии, ребёнок, который только пришёл в первый класс, ещё не умеет учиться, и уж, тем более, решать проблемно-поисковые задачи. Ему ещё только предстоит «научиться учиться». Причём ведущая роль в процессе этого обучения в контексте культурно-исторической педагогики отводится совместной деятельности ребёнка со взрослым, в ходе

которой происходит освоение и расширение зоны ближайшего развития школьника [3; 19].

В первом классе учитель почти полностью управляет процессом обучения: он ставит перед детьми учебные задачи и контролирует процесс их решения. Подчинение требованиям, предъявляемым со стороны учителя, является необходимым условием для формирования произвольной регуляции деятельности, составляющей основу развития воли. Однако если учитель со временем не начнёт делегировать часть своих управляющих функций ученикам, то произвольная регуляция деятельности может так никогда и не стать волевой. Результатом такого педагогического воздействия будет человек, хорошо умеющий решать типовые задачи, поставленные перед ним другими, но не способный самостоятельно ставить перед собой и решать реальные жизненные задачи, а значит, и не способный управлять собственной жизнью и развитием. Оптимальным с точки зрения формирования волевой компетентности личности является такое распределение функций управления процессом обучения между учителем и учениками, когда: 1) часть из них, связанная с общей координацией учебного процесса, выполняется учителем; 2) другая часть, связанная с координацией отдельных педагогических мероприятий, – учителем совместно с учениками; а 3) оставшаяся часть, связанная с выполнением отдельных заданий, – самостоятельно учениками. На протяжении всего обучения эта схема должна оставаться гибкой и подвижной, учитель должен стремиться к постепенному расширению пространства свободы учеников, разделяя с ними всё больше и больше функций управления, в соответствии с возрастающими возможностями их волевой регуляции. Именно такой подход к управлению учебным процессом в классе, по нашему мнению, способен обеспечить прогрессивное расширение пространства выбора и горизонтов развития, необходимое для формирования волевой компетентности личности.

Вместе с этим, роль совместной деятельности в процессе формирования волевой компетентности личности не ограничивается только освоением зоны ближайшего развития. Важное место в развитии волевой регуляции занимает формирование иерархии мотивационно-смысловой сферы личности, подчинение объективно-предметных мотивов высшим социальным и личностными мотивам. А.Н. Леонтьев указывает: «Процесс формирования личности может быть пред-

ставлен как развитие воли» [8, 159]. В рамках системы вариативного образования, направленного не на усвоение «суммы знаний и навыков», но на формирование целостной ценностной картины мира, подчёркивается ведущая роль совместной деятельности ребёнка со взрослым и сверстниками в процессе присвоения мотивов и смыслов человеческой деятельности, составляющих основное средство волевой регуляции. Принцип деятельностного опосредствования применительно к педагогике означает, что ценностям и смыслам, в отличие от знаний и навыков, нельзя обучить напрямую. Нельзя просто рассказать детям о том, что существуют познавательные или эстетические ценности. Эти мотивы сами порождаются в процессе деятельности, которую учитель организует в классе. Это объясняет то колоссальное значение, которое придаётся личности учителя как ресурсу развития личности ученика в системе вариативного образования [17]. Немного перефразируя слова А.Г. Асмолова, можно сказать, что волевая компетентность ученика начинается с волевой компетентности учителя. От того, насколько учителю удастся разнообразить деятельность в классе, варьировать позиции, занимаемые его учениками в рамках одного и того же вида деятельности, в значительной мере зависит широта и богатство смысловой сферы, которая формируется у ребёнка в процессе обучения, а значит, и возможности его волевой регуляции. Поэтому именно система вариативного образования, направленная, в первую очередь, на воспитание личности учащегося как полноценного и самостоятельного участника поликультурного социального процесса, наиболее полно содержит в себе все ресурсы, необходимые для формирования волевой компетентности человека.

Таким образом, в системе вариативного образования одним из основных ресурсов развития волевой компетентности учащегося является особым образом организованное взаимодействие учителя и учеников, которое предполагает наличие у учеников постоянно расширяющегося пространства свободного и самостоятельного выбора и многообразие видов совместной деятельности и соответствующих им ролевых позиций в классе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001.
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – 3-е изд. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
4. Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
5. Иванников В.А. Мотивационная сфера личности: курс лекций. – М.: АСОУ, 2008.
6. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006.
7. Калинин В.К. На путях построения теории воли // Психологический журнал 1989. № 2. – С. 46-55.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2004.
9. Махлах Е.С., Рапопорт И.А. К вопросу об изменении волевого усилия и волевых качеств личности // Вопросы психологии 1976. № 2. – С. 133-137.
10. Пуни А.Ц. О волевой подготовке спортсмена // Проблемы психологии спорта. – М., 1960.
11. Пуни А.Ц. Волевая подготовка в спорте. – М., 1970.
12. Пуни А.Ц. Психологические особенности волевой подготовки в спорте. – М., 1977.
13. Роджерс К. Фрейберг Дж. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002.
14. Рудик П.А. Психологические основы морально-волевой подготовки спортсменов // Проблемы психологии спорта. – М., 1962.
15. Селиванов В.И. Воля и её воспитание. – М. 1976.
16. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – М., 1990. № 3. – С. 49-57.
17. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действия / Под ред. Асмолова А.Г. и Солдатовой Г.У. – М.: УЧЕБНАЯ КНИГА БИС, 2007.
18. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность, 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.
19. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
20. Corno L. Special double issue on conceptions of volition: Theoretical investigation and studies of practice // Intern. J. Educat. Res. 2000. V. 33. P. 659-663.
21. Elbe A-M., Szymanski B., Beckmann J. The development of volition in young elite athletes // Psychology of sport and exercise. 2005. V. 6(5) P. 559-569.
22. Kehr H.M., Bles P., Rosenstiel L. Self-regulation, self-control, and management training transfer // Intern. J. Educat. Res. 1999. V. 31. P. 487-498.
23. Kuhl J. Who controls whom when "I control myself"? // Psychological Inquiry. 1996; V. 7(1). P. 61-68.
24. Milne S., Orbell S., Sheeran P. Combining motivational and volitional interventions to promote exercise participation: Protection motivation

- theory and implementation intentions // Brit. J. Health Psychol. 2002. May. V. 7. N 2. P. 163-184.
25. Norman P., Sheeran P., Orbell S. Does state versus action orientation moderate the intention-behavior relationship? // J. Appl. Soc. Psychol. 2003. March. V. 33. P. 536-553.
26. Sheeran P., Orbell S. Implementation intentions and repeated behavior: Augmenting the predictive validity of the theory of planned behavior // Europ. J. Soc. Psychol. 1999. March-May. V. 29(2-3). P. 349-396.
27. Teo C.T., Quan M.L. The knowledge, volition and action programme in Singapore: The effects of an experimental intervention programme on high ability achievement // High ability studies. 1999. June. V. 10. N 1. P. 23-35.

V. Shlyapnikov
PROSPECTS FOR A STRONG-WILLED
COMPETENT INDIVIDUALS IN THE SYSTEM
VARIABLE EDUCATION

Abstract. The development of volition is concerned as important educational goal in modern world. The following strategies of volitional development are described: willpower training, volitional trait education, volitional competence training. The joint activity of teacher and students is concerned as the main resource of volitional competence development.

Key words: volition, volitional regulation, willpower, volitional traits, volitional competence, volitional strategies.

УДК 159.923.6

Филатова А.Ф.

ТИПОЛОГИЯ ХАРАКТЕРОВ ПОДРОСТКОВ*

Аннотация. В статье показана технология научной разработки типологии характеров школьников-подростков. Описаны типы характеров подростков разного пола. Выделен синдром качеств, обусловленный полом.

Ключевые слова: подростки, характер, типология.

Разработке типологии характеров подростков предшествовал длительный и разносторонний опыт общения с подростками в образовательном пространстве. Педагоги указывают на необходимость построения типологии характеров подростков с учётом их половых различий, влияющих на особенности учебной деятельности, общения, поведения и т.д. В рамках диссертационного исследования нами разработана научно обоснованная концепция половых различий в становлении характера подростка, которая включает модель, структуру, функции, детерминанты, типологию характеров [4].

Заметим, что исходное методологическое значение понятия «типология» означает не только классификацию и описание, но, прежде всего, метод научного познания, процедуру [2].

Типология может служить не только средством решения узкопрактических задач, но и средством построения подлинно теоретического объяснения тех или иных психо-

логических образований, в частности, характера подростка, его становления и развития у мальчиков и девочек.

Типология должна иметь как теоретическую весомость, так и эмпирическую надёжность. В нашем исследовании мы сначала опирались на теоретический конструкт, определяя системообразующие качества в характере мальчиков и девочек подростков, а затем получили их эмпирическим путём, проведя широкое исследование половых различий в характере подростка по 102 психодиагностическим показателям; корреляционный, кластерный и факторный анализы, а также применив метод максимального корреляционного пути (МКП) по Выханду. Исследование показало, что системообразующими чертами характера современных мальчиков-подростков являются доминирование (Д), социальная зрелость (З) и выраженность общечеловеческих ценностей (Ц). У девочек системообразующими чертами в характере являются поведенческая активность (А), социальная адаптированность (С), выраженность ценностей (Ц). В зависимости от их различных сочетаний выделено 16 типов характеров мальчиков-подростков: Лидер (Д+, З+, Ц+), Спортсмен (Д+, З-, Ц+), Мечтатель (Д-, З-, Ц+), «Ботаник» (Д-, З-, Ц+), Альтруист (Д-, З+, Ц+), Трудяга (Д-, З+, Ц+), Настоящий друг (Д-, З+, Ц+); Вожак (Д+, З+, Ц-), Хулиган (Д+, З-, Ц-), Террорист (Д+, З-, Ц-),

* © Филатова А.Ф.