

печивает прежде всего уровень профессионально-методической компетентности будущего учителя.

Задачи формирования ИК решаются нами в процессе выполнения ряда упражнений, которые можно разделить на две группы. Первый блок формируют задания *репродуктивного* типа. В их числе — *мозаика*: выбор из предложенных отрывков текстов, написанных одним автором; определение количества авторов текста и т.д. *Продуктивные*: построение на основе предложенного тезиса собственной системы доказательств в форме индуктивных, дедуктивных демонстраций; создание дефиниций к определенному термину; подготовка реферата-доклада по предложенной проблематике, написание текста по проблеме. Формирование интерпретационной компетенции создает предпосылки для развития способности к написанию текстов (образующая компетенция) как высшего уровня текстовой компетентности и основы профессионального мастерства будущего учителя. Путь от восприятия к интерпретации — сложный процесс, обусловленный рядом факторов, имеющих психофизиологическую, личностную, языковую природу. Особое значение имеет вузовский этап освоения

знаний, умений, навыков, связанных с данными компетенциями, поскольку именно он определяет дальнейшие перспективы в развитии личностных и профессиональных качеств будущих специалистов.

В результате проведенного исследования конкретизирована пятикомпонентная модель текстовой компетентности. Выявлена роль ТК в развитии языковой личности будущих педагогов. Определены параметры взаимосвязей между компетенциями восприятия, понимания и интерпретационной компетенцией, входящими в её структуру, с учетом психологической составляющей. Выявлены психолого-педагогические условия формирования данных компетенций. Определен принцип построения процесса обучения русскому языку в педагогическом университете: от конкретного предметного материала к освоению навыков профессиональной деятельности, который позволяет решать одновременно несколько задач: создание устойчивой мотивационной основы к обучению с проекцией на ближайшую перспективу — обучение в вузе и дальнейшую перспективу — профессиональная деятельность, формирование комплекса профессиональных педагогических компетентностей.

Литература

1. Болотнова Н.С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе//Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка: Материалы науч.-практич. конференции-презентации проекта-номинанта открытого регионального конкурса проектов повышения квалификации в сфере образования в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» института «Открытое общество» (12 марта 2001г.). – Томск, 2001. – С. 66–76.
2. Болотнова Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: Методич. пособие. – Томск, 2002. – 64 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
4. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – Мн.: Современное слово, 1998. – 768 с.
5. Современный философский словарь / Под общ. ред. д.ф.н., проф. В.Е. Кимерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 864 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
7. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицианов. – Мн.: Изд-во В.М. Скаун, 1998. – 896 с.
8. Левченко Е.В., Ширинкина Л.В. Восприятие текста как психологическая проблема//Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. научн. трудов. Перм. ун-т. – Пермь, 2003. – Вып. 6. – С. 32–48.
9. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапцевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
10. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. – М.: Просвещение, 1964, – 546 с.
11. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации. – Дубна: Феникс+, 2002. – 240 с.

Поступила в редакцию 28.12.2006

УДК 159.9:37.015.3

Е. А. Меньшикова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Томский государственный педагогический университет

Проблема успешности обучения изучалась учеными в отечественной и зарубежной педагогике и психологии (А. С. Белкин, И. А. Ларионова, А. К. Маркова, Csikszentmihalyi M., De Charms R. и др.). Обратимся к анализу психолого-педагогических аспектов успеха в учебной деятельности.

«Успех» понимается как «хорошие результаты в работе, учебе», как «общественное признание», как

«удача в достижении чего-нибудь» [1]. В своей работе мы будем придерживаться понимания успеха как результата деятельности, результата положительного, достойного признания как самой личностью, его достигшего, так и значимых для нее людей, в ряде случаев, — имеющего общественное признание. Мы делаем акцент на личный вклад человека в достижение результата деятельности, поэтому менее склонны рас-

смаковать успех как удачу, так как удача, на наш взгляд, имеет элемент везения, случайности и не всегда обусловлена трудом.

«Успех» понимается как результат ситуации, а «ситуация успеха» — как сочетание условий, которые его обеспечивают. Под «ситуацией успеха» в учебной деятельности понимается «целенаправленное сочетание психолого-педагогических приемов, которые способствуют осознанному включению каждого учащегося в активную учебную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивают положительный эмоциональный настрой учащихся на выполнение учебной задачи и способствуют адекватному восприятию результатов своей деятельности» [2, с. 5].

Понятие «успех» рассматривается в различных аспектах.

С социально-психологической точки зрения: успех — это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами деятельности (когда ожидания личности совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимых для личности, можно говорить об успехе).

С психологической точки зрения: успех — это переживание состояния «радости, удовлетворения оттого, что результат, к которому стремилась личность, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами (уровнем притязаний), либо превзошел их».

С педагогической точки зрения: акцент делается на «ситуацию успеха», которая является «целенаправленным организованным сочетанием условий, при которых создается возможность достичь значимых результатов в деятельности» [3, с. 30–32].

Ситуация успеха анализируется в психолого-педагогической литературе как фактор развития отношений сотрудничества учителя с учащимися, раскрываются условия реализации ситуации успеха в учебной деятельности и приемы поэтапного ее создания.

В качестве функций «ситуации успеха» анализируются: поисковая деятельность учащихся; подкрепление усилий личности, стимулируемой действиями авторитетного лица; самоопределение и саморазвитие, а также удовлетворение человеком самой деятельностью [2].

Различают виды успеха (предвосхищающий, констатируемый, обобщающий) и специфику восприятия успеха детьми разного возраста. Так, например, в основе ожидания успеха у младших школьников лежит стремление заслужить одобрение взрослых (учителя, родителей), у подростка — стремление получить одобрение значимых сверстников, у старших школьников — стремление утвердить свое «Я» [3].

Установлено, что в три–пять лет у дошкольников наблюдаются «неспецифические» реагирования на оценку взрослых, а в шесть–семь лет — «специфические» реагирования, что характеризуется тем, что

переживание успеха способствует повышению самооценки личности, а неуспеха — ее понижению [4].

Различают следующие «формы успеха» учащихся:

- успех — признание результата;
- успех — признание «значимыми» другими;
- успех — преодоление трудностей;
- успех — осуществление назначения [2].

Понятие успеха тесно взаимосвязано с понятием «мотивация достижения успеха». До середины XX в. в зарубежной психологии господствовала психоаналитическая концепция в понимании мотивации достижения. Стремление человека к успеху рассматривалось как результат невротического конфликта ребенка с родителем определенного пола, сформировавшийся в раннем детстве, следствием его желания превзойти родителя-конкурента (сыном — матери, дочерью — отца). Однако исследования американских психологов Дж. Аткинсона и Д. Макклелланда внесли новый вклад в понимание психологической природы мотивации достижения [5]. Они раскрыли суть двух противоположных тенденций в мотивации поведения человека — стремления к достижению успеха и стремления избегания неудач. Ученые также выявили факторы семейного воспитания, способствующие формированию у ребенка определенной стратегии поведения. В частности, развитию мотивации достижения успеха способствуют доверительные отношения в семье, теплота и мягкость в общении с детьми, ненавязчивая помощь им и поддержка со стороны родителей. Формированию же мотивации избегания неудач в деятельности способствует жесткий надзор, грубость родителей, директивная опека детей, равнодушие к душевным переживаниям ребенка [2].

Для формирования мотивации достижения успеха учеными (Mc Clelland D., Alshuler A. и др.) были специально разработаны соответствующие тренинги, которые получили широкое распространение за рубежом, выявлены факторы, благодаря которым развивается данная тенденция в поведении личности, раскрыты этапы актуализации и усвоения мотива [5, 6 и др.]. К факторам, влияющим на целенаправленное развитие у учащихся на тренинговых занятиях мотивации достижения успеха, относят:

- возраст учащихся (наиболее эффективным в этом плане является возраст одиннадцати–четырнадцати лет, хотя есть опыт аналогичной работы с дошкольниками);
- пол учащихся (мальчики более склонны к перестройке мотивации в плане ориентации на стратегию достижения успеха в деятельности, чем девочки, особенно в сфере внеучебной деятельности, так как обнаруживают большую заинтересованность в профессиональной карьере; девочки больше ориентированы на семью и решение жизненных проблем);
- область практического приложения (более эффективной является тренинговая деятельность в области учебных предметов, в которых ярко видна связь

между действиями учащихся и результатами этих действий (успешностью – неуспешностью), то есть по таким учебным дисциплинам, как математика, физика, химия);

– включенность в тренинговые занятия учителя (участие в тренингах педагога, который непосредственно работает с детьми, дает более высокий результат, нежели работа «эпизодически» появляющегося психолога) [7, с.129–130].

Таким образом, мотивация достижения успеха является результатом развития (обучения и воспитания).

Другим направлением в формировании мотивации достижения успеха у школьников за рубежом являются тренинги причинных схем.

Причинные схемы — это рассудочные суждения личности, объясняющие причины успешности – неуспешности своих действий. Типичными причинами в плане анализа неуспеха в учении наиболее часто называются: отсутствие способностей; трудность задания; недостаточность усилий и отсутствие везения [7]. К условиям, влияющим на формирование причинных схем учащихся, относятся следующие:

1. Специфика развития мотивации учения у детей (ученики с высокой мотивацией достижения в качестве причин неуспеха обычно называют отсутствие необходимых усилий, а дети с низкой мотивацией достижения — отсутствие способностей).

2. Пол учащихся (девочки чаще, чем мальчики склонны объяснять свои успехи – неуспехи везением, мальчики — отсутствием интереса и прилежанием).

3. Возраст учащихся (дошкольники и младшие школьники склонны больше оценивать результат, чем усилия, затраченные для его достижения; десяти-двенадцатилетние дети больше обращают внимание на усилия, затраченные для достижения цели, старшеклассники — на результат и на усилия, затраченные для его достижения).

4. Особенности учебных ситуаций (так, например, часто повторяющиеся ситуации неуспеха в учебной деятельности способствуют формированию такой причинной схемы, как «выученная беспомощность» [7], которая характеризуется тем, что причину своего неуспеха в учебе дети видят в отсутствии везения и не склонны это явление связывать со своими усилиями и способностями).

5. Специфика школьной отметки. Проиллюстрируем это утверждение примером из экспериментального исследования. Учителей просили оценить экзаменационные ответы учащихся по трем параметрам: успешность ответа (блестящий, хороший, удовлетворительный, неудовлетворительный, откровенно плохой); способности учащихся (высокие, низкие); затраченные детьми усилия для выполнения задания (высокие, низкие). Эксперимент выявил следующие закономерности: чем выше успешность ответа, тем выше оценка, и при одинаковой успешности ответа наибо-

лее высокие отметки получили учащиеся с низкими способностями и высоким уровнем затраченных усилий, а наиболее низкие — дети с высокими способностями и низким уровнем затраченных усилий.

«... школьная отметка является слишком обобщенной оценкой, чтобы точно измерить поведение учащихся и стимулировать их учебную деятельность. По-видимому, более правильно использовать дифференцированную систему оценки, в которой были бы оценки за старания (усилие, прилежание и т. п.) и оценки за качество результата» [7, с. 139–140]. Мы разделяем данную точку зрения. Более того, школьная отметка не затрагивает оценку нравственных качеств личности ученика, он остается «за кадром». На первый план выходит качество усвоенных знаний, умений и навыков ученика, а не нравственные достоинства личности и цена того успеха, с помощью которой этот успех достигнут.

Третьим направлением в формировании мотивации достижения успеха в учебной деятельности является тренинг личностной причинности. Концепция личностной причинности создана группой американских психологов во главе с Р. Де Чармсом [8]. Суть концепции заключается в том, что человек понимается как «источник», причина тех изменений, которые он инициирует в своем окружении. Анализируя это, человек начинает воспринимать себя субъектом деятельности, а не объектом манипулирования, которого авторы концепции называют «пешкой». Цель занятий заключается в том, чтобы научить учащихся и педагогов быть «источником» в своей деятельности. Результатами такого обучения является: улучшение психологического климата в учебном коллективе, повышение показателей успешности в учебной деятельности (успеваемости, посещаемости), позитивное изменение характера межличностных отношений с другими людьми.

Четвертым направлением в плане развития мотивации учения у школьников являются тренинги внутренней мотивации. Изучение психики животных (Г. Харлоу и др.) привели психологов к мысли разделить мотивы поведения на «внешние», обусловленные факторами среды и физиологическими нуждами, и «внутренние» — с этими двумя факторами не связанные. А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов отмечают, что для выявления характера мотивации необходимо получить искренний ответ на вопрос: «Будете ли вы заниматься этим делом (самообразованием, танцами ...), если в будущем вас не будет ждать какое-либо поощрение за его выполнение, ни наказание за его невыполнение?.. Мотив следует считать внутренним, если человек получает удовлетворение непосредственно от самого поведения, от самой деятельности» [7]. Думаем, что аналогичная закономерность наблюдается и в учебной деятельности: если ребенок стремится изучать, познавать новое без принуждения, по собственной инициативе, не ожидая за

это какое-либо вознаграждение или из-за боязни быть наказанным, то в основе деятельности лежит истинный внутренний мотив: интерес к учению, что является основой успешной учебной деятельности.

Факторами, свидетельствующими об эффективности проведения тренингов внутренней мотивации, являются: ощущение учащимися в процессе деятельности собственной компетентности, удовлетворенности от работы; наличие ситуации свободного выбора (имеется в виду выбор учащимися заданий разного вида сложности); специфика оценки (которая укрепляет веру в себя, свои силы); особенности педагогического воздействия (которые во многом обусловлены личностью педагога, его профессиональным мастерством).

К факторам, снижающим эффективность тренинговых занятий, направленных на развитие внутренней мотивации, относятся: ситуации жесткого контроля и надзора в учебной деятельности; ограничение сроков выполнения заданий; негативные критические оценки, подчеркивающие некомпетентность ученика. Денежное вознаграждение за занятия, к которым первоначально интерес существовал без внешнего стимула, в частности без денежного, является фактором, понижающим внутреннюю мотивацию. Его экспериментально выявил Э. Деци [9].

Успешная деятельность тесно взаимосвязана с тем состоянием, которое человек испытывает, добываясь успешного результата. Так, например, американский психолог М. Ксикзентмихали выявил признаки субъективного состояния внутренней мотивированности, которое испытывает человек от деятельности, которая приносит удовольствие. Это состояние он назвал «ощущением потока» [10]. Ему свойственны следующие особенности:

– ощущение полной (умственной и физической) включенности в свою деятельность, в то, что в данный момент делаешь;

– полная концентрация внимания, мыслей и чувств на деле, исключая из сознания посторонние мысли и чувства;

– ощущение того, что четко знаешь, что следует делать в тот или иной момент работы, ясное осознание ее целей и задач, полное подчинение требованиям, идущим от самой деятельности;

– четкое осознание того, насколько хорошо, насколько успешно делаешь свое дело, ясная и определенная обратная связь в деятельности;

– отсутствие беспокойства, тревоги перед возможными ошибками, неудачей;

– ощущение того, что субъективное время как бы сжимается, останавливается, тогда как объективное время, напротив, идет очень быстро, «летит»;

– утрата обычного чувства четкого осознания себя и своего окружения, как бы «растворение» в своем деле [7, с. 157–168].

М. Ксикзентмихали сформулировал условия возникновения «ощущения потока». Это состояние возникает тогда, когда в деятельности человека сбалансированы «могу» и «надо», «когда приведено в гармонию то, что должно быть сделано (требования деятельности), и то, что человек может сделать». Учебные задания должны быть такой степени сложности, чтобы они соответствовали способностям ученика. В противном случае возникает либо состояние скуки, либо состояние тревожности. Почему? Состояние скуки возникает, когда задания чрезмерно легки, состояние тревожности – когда сложность заданий превышает уровень развития способностей человека [7, с. 157–168].

Успех тесно связан с деятельностью, так как является ее результатом. Для личности особенно важен успех в ведущей деятельности, так как именно она, согласно Л. С. Выготскому, «ведет за собой» психическое развитие личности. Для младшего школьника ведущей является учебная деятельность, поэтому состоятельность в ней так необходима ребенку младшего школьного возраста. Вот почему успех в учебной деятельности мы рассматриваем как состоятельность младшего школьника в ведущей (учебной) деятельности.

Каковы же критерии состоятельности ребенка в учебной деятельности?

Косвенным показателем успешного усвоения детьми учебного материала является их успеваемость по школьным дисциплинам, выражающаяся в итоговых отметках (оценках) по учебным предметам. Причем акцент здесь следует делать не на так называемый поурочный балл, который нередко может быть случайным и не отражать истинной картины успеваемости ребенка, а на отметки (оценки), полученные учащимися за самостоятельные контрольные работы, выполненные без помощи учителя и коллективного обсуждения с другими детьми. Для того, чтобы оценка была объективной, необходимо четко знать цель образования, содержание образования, соблюдать требования к оценке качества усвоения содержания образования.

Успеваемость учащихся по учебным дисциплинам во многом обусловлена уровнем развития компонентов психологической готовности детей к обучению в школе. Опыт педагогической деятельности показывает, что немаловажное значение в плане достижения успеха в учебе у детей младшего школьного возраста имеют его умения. Ими являются: умение принимать на себя роль ученика, включаться в учебную ситуацию, активно и продуктивно работать на уроке; умение воспринимать учителя как значимого взрослого, слушать и выполнять его инструкцию, что обусловлено уровнем развития «произвольно-контекстного» общения в системе «ребенок – взрослый»; умение сотрудничать со сверстниками в учебной деятельности, что обусловлено уровнем раз-

вития «кооперативно-соревновательного» общения со сверстниками; развитие «обобщенно-опосредованного» отношения к самому себе, которое помогает ребенку взглянуть на ситуацию со стороны, оценить ее объективно.

Вопрос о взаимосвязи готовности ребенка к школьному обучению и его успеваемости по учебным дисциплинам рассматривается в литературе в контексте успешности–неуспешности учебной деятельности младшего школьника.

Точки зрения исследователей в этом плане совзвучны.

Н. Н. Поддьяков, Л. А. Венгер, Т. Беньова и др. отмечают, что школа предъявляет ребенку определенные требования, и он должен достичь такого уровня развития к моменту поступления в школу, который будет гарантировать успешность выполнения требований учебно-воспитательного учреждения [11].

Можно предположить, что именно готовность ребенка к обучению гарантирует ему успешность обучения.

Я. П. Коломинский, Е. А. Панько отмечали, что «успехи в учении во многом определяются готовностью к обучению в школе» [12, с. 6].

Возраст поступления ребенка в школу данные авторы считают сензитивным к обучению, так как именно в этом возрасте у ребенка, по их мнению, возникает состояние «обучаемости».

Л. А. Венгер рассматривал готовность ребенка к школьному обучению как «условие успешности учения» [13].

М. М. Безруких, С. П. Ефимова отмечали, что успешность учебной деятельности определяется «обучаемостью», а это есть «ансамбль интеллектуальных свойств...» (З. И. Калмыкова) «степень обучаемости, состояние здоровья ребенка и функциональное состояние организма определяет в комплексе... ту цену, которую платит организм за успехи в учебе». Сочетание же физического, функционального и психического состояния ребенка дает, по мнению авторов, тот комплекс факторов, которые определяют его готовность к обучению в школе [14].

Данные авторы связывают, на наш взгляд, проблему успешности с готовностью ребенка к обучению и со здоровьем ученика. «Хорошая успеваемость при недостаточной функциональной готовности организма достигается дорогой ценой — расстройством нервно-психической сферы в итоге» [там же]. А адаптация (приспособление к школе) есть та цена, которой, по мнению авторов, ребенок платит за успехи в школьном обучении. Они выделяют три степени сложности адаптации ребенка к школе.

Л. И. Айдарова, М. В. Антропова и др., рассматривая вопрос подготовки ребенка к систематическому обучению в школе, отмечали позитивное влияние на успешность обучения развитие различных компонентов готовности к школе у ребенка, имея в виду прежде всего физическое развитие и здоровье ученика.

Пониженную успеваемость данные авторы связывали с состоянием физического развития и работоспособностью ребенка, которая определяется рядом факторов, в том числе наличием хронических либо нервных заболеваний, перенесенными инфекциями, отставанием ребенка в развитии по морфологическим и функциональным показателям.

Г. А. Цукерман была предпринята попытка классификации детей по успеваемости, но в зависимости от развития у них не компонентов готовности к школьному обучению, а тех качеств, которые обусловлены правилами послушания, прилежания и мышления. Я. П. Коломинский, Е. А. Панько, ссылаясь на исследование интеллектуального развития детей шестилетнего возраста, проведенное учеными НИИ общей и педагогической психологии, отмечали важность для успешного обучения в школе наличия образного мышления у детей. «Уровень развития же логического мышления ребенка на этом этапе еще не гарантирует успешности обучения (при высоком уровне развития такого мышления она практически не выше, чем при среднем)» [12, с. 145].

Наше исследование на экспериментальном материале подтвердило, что различные параметры развития ребенка на старте школьного обучения имеют специфику влияния на его последующие успехи в обучении. Анализируя освещенность в психолого-педагогической литературе вопроса о соотношении готовности ребенка к школьному обучению с его успехами в учебе, успеваемостью по школьным дисциплинам, следует отметить следующие моменты:

– вопрос о влиянии различных компонентов готовности детей к обучению на результаты его успеваемости в начальных классах практически не рассматривается;

– исследователями подчеркивается, в основном, следующая зависимость: если ребенок готов к обучению, т. е. у него развиты компоненты, новообразования готовности к школе, то, следовательно, его учебная деятельность будет успешной и не приведет к чрезмерным перегрузкам, разрушающим его психическое и соматическое здоровье, если же ребенок не готов, то у него будут проблемы с успеваемостью, возможно, и со здоровьем;

– в литературе по данной проблеме практически не рассматривается вопрос о том, как именно конкретные компоненты готовности ребенка к школьному обучению влияют на успех ребенка в учебе, его успеваемость, к каким механизмам, стратегиям в учебной деятельности прибегает ребенок, чтобы быть состоятельным в ведущей для него в этом возрасте учебной деятельности, какие «компоненты» школьной готовности более значимы в этом плане;

– исследователи данной проблемы отмечают, что успехи ребенка в учебе могут быть достигнуты, однако слишком дорогой ценой — ценой физического и психического здоровья;

– исследователями не рассматривается прогноз успеваемости детей по конкретным учебным дисциплинам в зависимости от развития определенных компонентов готовности ребенка к школьному обучению.

Мы предположили и экспериментально доказали, что соотношение компонентов готовности детей к

школьному обучению с успехами их в учебе в младших классах имеет определенные специфические закономерности [15]. Знание этих закономерностей поможет эффективно организовать процесс обучения, при котором учебная деятельность младших школьников будет успешной.

Литература

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1982. – 816 с.
2. Ларионова И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель–ученик»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1996. – 28 с.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
4. Слуцкий В.М. Влияние оценки взрослого на формирование отношения к себе у детей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986, – 18 с.
5. Mc Clelland D. C What is the effect of achievement motivation training in the schools? // Teachers College Record. – 1972. – V. 74 (2). – P. 129 – 145.
6. Alschuler A.S., Tabor D., Mc Intire, J. Teaching achievement motivation. – 1970. – 180 p.
7. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
8. De Charms R. Motivation enhancement in education settings. / Eds. C. Ames, R. Ames. Research on motivation in education. – N.Y.: Academic Press, 1984. – V. 1. – P. 275–310.
9. Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. / Eds. C. Ames, R. Ames. Research on motivation in education. – N.Y.: Academic Press, 1985. – V. 2. – P. 13–49.
10. Csirszentmihalyi M. The dynamics of intrinsic motivation: a study of adolescents. / Eds. C. Ames, R. Ames. Research on motivation in education. – N.Y.: Academic Press, 1989. – V. 3. – P. 45–71.
11. Подготовка детей к школе в СССР и ЧССР: Книга для работников дошк. учреждений / Под ред. Л.А. Парамоновой. – М.: Просвещение; Братислава: Словац. Пед. изд-во, 1989. – 176 с.
12. Коломинский А.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – 200 с.
13. Венгер Л.А. Психологическая готовность к обучению в школе // Подготовка детей к школе в детском саду. – М.: Просвещение, 1977. – С. 10–18.
14. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
15. Меньшикова Е.А. Психолого-педагогические аспекты готовности детей к успешному обучению в школе // Современные проблемы и инновационный опыт развития образования в Сибири / Под ред. В.А. Дмитриенко. – Томск: ТГУ, 2002. – С. 217–272.

Поступила в редакцию 22.10.2006

УДК 159.9:37.015.3

М. В. Шабаловская

РОЛЬ МЕНТАЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Томский государственный педагогический университет

Интерес к проблеме изучения ментальности на уровне личности возрастает с каждым годом, о чем свидетельствует тот факт, что к феномену и понятию ментальности все больше обращаются в своих исследованиях представители психологических дисциплин [1–4].

Изменения социокультурной и экономической ситуации в нашей стране привели к трансформации ментальности — способа восприятия окружающей действительности. Поэтому данная проблема является наиболее востребованной, так как иерархия ценностных ориентаций, смыслообразующих мотивов и установки способны определять противостояние не только реформ, но и быть препятствием на пути активного личностного развития.

Мы исходим из предположения, что сформированность компонентов ментального опыта определяет уровень развития произвольной активности личности. В свою очередь, развитие произвольной активности приводит к трансформации ментальности.

Обращение науки к исследованию характеристик ментальности обусловлено иным пониманием человека, человека творческого, самостоятельного, с активной жизненной позицией, самоорганизующегося. Не случайно в свете теории психологических систем отечественного психолога В. Е. Ключко человек понимается как самоорганизующаяся система, т.е. система, порождающая психологические новообразования и опирающаяся на них в своем самодвижении [5, с. 23].