

не склонного считаться с интересами группы, кроме своего ближайшего окружения – семьи и любимого человека. Статистический анализ данных подтверждает вышеприведенные наблюдения.

В целом, на наш взгляд, соотношение индивидуальных и групповых ценностей в нашем исследовании можно охарактеризовать, как раз, как вариативное. На уровне важнейших блоков ценностей, а также активно отвергаемых, наблюдается совпадение индивидуальных и групповых ценностных структур. То есть, можно сказать, что наши респонденты в целом принимают ценности своей группы, как студентов СГА, чувствуют свою принадлежность к группе. Роль студента СГА выступает одним из важных аспектов социальной идентичности респондентов. В то же время, здесь нет слепого, некритичного принятия ценностей данной группы. Между индивидуальными и групповой системой ценностей имеются определенные расхождения, связанные как с возрастными и гендерными особенностями респондентов, так и с фактом их принадлежности к другим социальным группам, например профессиональной общности.

Голубева С.Г.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский
государственный университет

Исследование индивидуального стиля учебной деятельности: от теорий к практике

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, посвященной рассмотрению индивидуальных стилей учебной деятельности, мы имеем дело с предметом, до сих пор не получившим однозначного толкования. Возникнув впервые в русле западных когнитивных исследований, проблематика стилей учения породила такое количество разноплановых и иногда несопоставимых концепций, что прояснение ситуации в этой области казалось почти невозможным. Терминологическая путаница, возникающая в связи с частичным смешением понятий «стили учения», «когнитивные стили» вынуждает исследователей использовать специальные методы (например, анализ цитат, E. Desmedt, M.Valcke), проводить обшир-

ные обзоры литературы, для того чтобы внести хоть какую-то определенность в понимание сути разных подходов (см., например, Cassidy). Неоднократные попытки выделить и описать различные типы учащихся, имеющие устойчивые способы взаимодействия с различными аспектами образовательной среды, приводили к выделению ограниченного числа «стилей учения». Последние опирались на самые разные основания, такие как мотивационные отношения к учебе, различные личностные качества, особенности мышления и переработки информации, ориентация на практическое применение знаний или логический анализ, преобладание тех или иных видов или модальностей опыта и т.д. Наиболее цитируемыми авторами в области стилевой проблематики учения стали Kolb, Dunn, Freedman, Sims, Merritt, Entwistle, Marton, Biggs, Honey, Mumford, Reinert, Cingul и другие.

Постепенно исследователи вышли к пониманию того, что стили учения представляют собой многомерные и многоуровневые образования, включающие несколько уровней или слоев описания. Последние охватывают различные формы индивидуального опыта, учитывают различные факторы, участвующие в формировании стиля – от характеристик учебной ситуации до мотивационно-смысловых составляющих.

В отечественной психологии стилевые различия изучались, прежде всего, в их деятельностном проявлении. Проблематика индивидуального стиля деятельности (ИСД) возникает и интенсивно разрабатывается в Пермской психологической школе, начиная с 50-х гг. прошлого века. Приоритетами данного научного направления стали исследования роли индивидуально-типологических различий в формировании стиля, анализ природы стиля и условий его становления. В качестве содержательных характеристик ИСД часто рассматривалось своеобразие соотношения ориентировочной, исполнительской и контрольной фаз деятельности (В.С. Мерлин, Е.А. Климов, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, В.Н. Азаров и др.). Существовал и другой подход - деятельность воспринимается через устойчивые стилевые особенности проявления в ней личностных характеристик (В.А. Колга, А.А. Галин, А.И. Палей, М.С. Егорова и др.). Постепенно понятие индивидуального стиля деятельности приобретало новое содержание. В частности, исследователи ушли от представлений об исключи-

тельно адаптивной функции стиля, признав, что активность личности изменяет саму деятельность, позволяет варьировать средствами ее овладения, «подстраивать» под себя. Кроме того, было доказано, что индивидуальный стиль деятельности может вступать в противоречие с ее предметным результатом, то есть не всегда формируется как наилучший вариант ее осуществления. В плане изучения рациональных аспектов стиля произошло выделение нормативно-рационального и индивидуально-рационального компонентов, что опирается на представление о необходимости различения нормативно обусловленных и индивидуализированных действий студента по рационализации своей учебной деятельности (Тарева Е.Г., 2001). Это согласуется с предложением о различении собственно индивидуальных (своеобразных) стилей и стилей типических, которые задаются требованиями деятельности (Ильин Е.П., 1988, Толочек В.А., 1992). Нужно заметить, что скорее всего сама природа индивидуального стиля, имеющая двоякую обусловленность (со стороны индивидуальности и со стороны требований деятельности), породила такие различные пути ее исследования. С одной стороны, индивидуальность, имеющая сложное разноуровневое строение, выступающая одновременно и источником порождения стиля, и задающая «условия» (индивидуальные свойства) его проявления, и, с другой стороны, условия протекания и сложная детерминация самой деятельности, в рамках которой формируется тот или иной стиль. В понимание природы стилевых проявлений немалый вклад внес анализ компонентного состава и предпосылок деятельности, он позволил опираться на различные группы внешних и внутренних условий ее порождения: предметное поле деятельности, социокультурные, индивидуальные и мотивационно-смысловые предпосылки. Контекст, условия протекания деятельности также стали рассматриваться как значимые предпосылки формирования стиля. Индивидуальный стиль оказался интегральным образованием, он выступил как механизм опосредования между деятельностью и индивидуальными и личностными свойствами человека. Новым направлением исследовательского движения стало обращение не только к инструментальным, но и содержательным, личностным характеристикам стиля. Без учета мотивационно-смысловых составляющих стиля оказалось невозможно говорить о формировании рационального стиля деятельности.

Необходимо заметить, что проблема изучения индивидуальных стилей учения приобретает наибольшую остроту именно в контексте повышения эффективности обучения. В США разработка теории учебных стилей изначально была ориентирована на изучение реальных психологических особенностей ученика (предпочитаемых способов усвоения знаний) и ориентации на них средств обучения. В России не в меньшей степени были заинтересованы наилучшим использованием индивидуальных ресурсов личности в обучении, разрабатываются различные аспекты активизации учебного труда, формирования его культуры, научной организации (НОУТ). Однако технологии формирования стиля, существовавшие в психологии до последнего времени, оказывались в плену директивного метода. Как пишет Тарева Е.Г., они сводились к выбору способов деятельности, учету типологических свойств индивида и коррекции негативных особенностей выполнения деятельности. Стиль, по сути, формировался извне, имел вид нормативных рекомендаций по приспособлению индивидуальных свойств к требованиям деятельности.

Сегодня возникают новые подходы к решению задачи рационализации учебной деятельности. Особенно пристального внимания в теоретическом и практическом плане заслуживают разработки, которые ориентируются на активность личности в построении собственного стиля. Крайне важен оказывается учет мотивационно-смысловых составляющих стиля, рациональный стиль формируется только при сознательном и ответственном управлении человеком собственным поведением, адекватном понимании ситуации, рефлексивном самоконтроле своей познавательной активности. Такой подход нашел выражение в технологии, предлагаемой, например, Таревой Е. Г., он основан на авторской концепции формирования рационального стиля учебной деятельности и представляет собой действующую программу.

Как показывают данные письменных опросов и бесед со студентами, проблема становления рационального стиля учебной деятельности воспринимается как актуальная и для первокурсников, и для студентов более старших курсов. Многие отмечают нехватку времени на подготовку к занятиям, большие объемы материала, трудности усвоения информации в условиях определенных форм работы. Анализ учебных трудностей и ин-

дивидуальных представлений о своих учебных способностях имеет важную диагностическую ценность при описании стилевых характеристик, именно они отражают слабые звенья сформированности учебных умений. Исследования метакогнитивных способностей у студентов различных факультетов позволяют говорить о слабости звена саморегуляции в учебной деятельности слабоуспевающих студентов и часто о низкой дифференцированности представлений о себе как субъекте учебной деятельности. О высокой степени влияния внешних факторов формирования стиля говорит обнаружение у студентов различных факультетов значимых индивидуальных и межгрупповых различий в предпочтении тех или иных форм работы, типа материала, а также способов выполнения учебной деятельности.

Таким образом, практическое формирование рационального стиля учебной деятельности в реальном образовательном контексте предполагает проведение значительной исследовательской работы по выявлению комплекса факторов, определяющих формирование стиля в конкретных условиях. На первый план выступает при этом изучение индивидуальных и личностных особенностей, значимых с точки зрения формирования стиля, определение нормативно-рациональных и индивидуально-рациональных компонентов стиля, возникающих в рамках определенной предметной специфики и, конечно, актуализация специфической мотивации на самосовершенствование своих метакогнитивных способностей.

Васильева В.А.

г. Брянск, Брянский
государственный университет

Особенности подготовки учителя технологии и безопасности жизнедеятельности к обучению школьников «группы риска»

Проблема неуспеваемости детей и способы ее предупреждения издавна волнуют педагогов. Еще Я.А.Коменский при подходе к детям рекомендовал учитывать различие их способностей. Решающее значение в пре-