

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО К НАЧАЛЬНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ

В.С. Собкин, Е.А. Калашникова, Т.А. Лыкова

В статье рассматриваются особенности отношения школьников к дополнительному образованию на материале опроса учащихся 5-9 классов. Обсуждаются мотивы, обуславливающие интерес к разным видам дополнительных занятий и влияние этих занятий на учебную деятельность. На материале отбора одаренных студентов в театральный колледж иллюстрируются возможности начального профессионального образования в индивидуализации профессиональной образовательной траектории.

Ключевые слова: учебная деятельность, мотивация, академическая успешность, демографические факторы, дополнительное образование, среднее профессиональное образование, профессиональный отбор, личностные характеристики, индивидуализация образования.

Влиянию занятий в системе дополнительного образования на развитие познавательной мотивации, творческого потенциала, социальной активности детей и подростков посвящены многочисленные работы, в которых отмечается, что дополнительное образование не только играет важную роль в организации структуры досуга, но и выступает как важный элемент детской и подростковой субкультуры, в существенной степени определяющий своеобразие тех или иных направлений социализации [1]. Исследование психолого-педагогических особенностей учебной деятельности в системе дополнительного образования, показывает, что важным аспектом здесь выступает установка на развитие «субъектности» обучающегося, что предполагает особый характер организации самого педагогического процесса как субъектно-ориентированного, где «...обучающийся и педагог выступают как включенные в педагогическое взаимодействие субъекты» [3, 5]. В этой связи особое значение приобретает ряд психолого-педагогических принципов, организующих это взаимодействие: личностно-смысловое общение; творческая доминанта; ориентация на ведущую деятельность в зависимости от возраста; единство с общекультурным процессом [19].

В статье рассматриваются два сюжета. Первый посвящен особенностям отношения школьников к дополнительному образованию: мотивам, обуславливающим интерес к разным видам дополнительных занятий и влиянию этих занятий на учебную деятельность. Второй сюжет иллюстрирует возможности начального профессионального образования в его движении к индивидуализации: рассматривается опыт отбора одаренных студентов в театральный колледж.

Методики и выборка

Исследование специфики отношения к дополнительному образованию проводилось с применением опросника [19], модернизированного в 2009 г. [10, 11, 12, 13]. Анкета включала блок вопросов, касающихся различных аспектов дополнительного образования. В исследовании приняли участие 3056 учащихся московских школ с 5-го по 9-ый класс (1553 девочки (50,8%) и 1503 мальчика (49,2%)), равномерно распределенных по всем возрастным параллелям основной школы.

Исследование социально-психологических особенностей студентов-актеров проводится с 2010 г. по настоящее время и включает широкий набор тестовых методик, направленных на изучение личностных характеристик (тест Кеттелла 16 PF [24, 4], тест темперамента Айзенка [6]), особенностей поведения в ситуациях фрустрации (тест С. Розенцвейга [23]), диагностику эмоционального интеллекта (MSCEIT 2.0 [7, 8]), динамики внутригрупповых отношений (социометрия), а также художественных предпочтений студентов (специально разработанная авторская анкета).

В исследовании приняли участие студенты ГБОУ СПО г. Москвы «Московский театральный колледж при ГБУК г. Москвы «Московский театр под руководством О.П. Табакова». Выборка абитуриентов в период с 2010 г. по 2015 г. составила 525 человек (248 мальчиков, 277 девочек), средний возраст – 15 лет.

Выборка студентов составила 142 человека (97 мальчиков, 45 девочек) на первом курсе, 79 человек (49 мальчиков, 30 девочек) на втором курсе, 63 человека (38 мальчиков и 25 девочек) на третьем курсе и 47 человек (27 мальчиков и 20 девочек) на четвертом курсе. Средний возраст студентов на первом курсе театрального колледжа составляет 15,5 лет, на момент окончания – 19,5 лет.

Также в исследовании использовалась контрольная группа, которую составили учащиеся X-XI классов ГБОУ «Школа №315»: всего 145 человек, из них 69 мальчиков и 76 девочек, средний возраст – 15,5 лет.

Полученные результаты рассматриваемых исследований обработаны методами математической статистики, включающими двумерные и многомерные распределения. Критерии статистически значимых различий и метод факторного анализа получены и обработаны с помощью статистического пакета программ SPSS 18.0 и STATISTICA 6.0.

1. Дополнительное образование в школе

Анализ данных по выборке учащихся основной школы показал, что среди школьников занимается в различных кружках, студиях, секциях каждый второй (50,8%). Среди девочек доля занимающихся заметно выше, чем среди мальчиков, соответственно: 55,8% и 42,6% ($p=0.000$). С переходом в старшие классы число подростков, занятых в системе дополнительного образования, заметно снижается: у девочек с 67,0% в 5-м классе до

46,7% в 9-м ($p=.000$); у мальчиков, соответственно: с 49,5% до 32,9% ($p=.000$).

Помимо пола и возраста на включенность подростка в систему дополнительного образования влияет уровень образования родителей. Среди детей, родители которых имеют высшее образование, 68,6% занимаются в свободное от основной учебы время в различного рода кружках, студиях, секциях, среди детей из семей со средним образованием родителей доля таких составляет всего 40,9% ($p=.000$). При этом здесь весьма показательна и возрастная динамика изменений «охвата» системой дополнительного образования детей с разным уровнем образования родителей. Среди пятиклассников доля тех, кто занимается в кружках, студиях и секциях в семьях с высшим и средним уровнем образования родителей, практически совпадает (соответственно: 76,3% и 73,2%). К девятому же классу различия в охвате системой дополнительного образования учащихся из семей с высшим и средним образованием родителей проявляются весьма отчетливо (соответственно: 65,2% и 46,3%, $p=.000$). Это позволяет сделать вывод о том, что семьи с высоким образовательным статусом в большей степени сориентированы на необходимость включения своего ребенка в систему дополнительного образования на всем этапе обучения в основной школе. Иными словами, их стратегия на приобщение ребенка к дополнительному образованию ориентирована на более длительный период его обучения в школе и рассматривается как важный образовательный потенциал его развития.

Мотивы, определяющие желание подростка заниматься в кружках, студиях, секциях. Анализ распределения ответов подростков на вопрос о причинах, которые побуждают их заниматься в кружках, студиях, секциях, показал явное доминирование двух мотивировок: «желание развить свои способности» (57,8%) и потребность «получить удовольствие» от соответствующих занятий (49,8%). На наш взгляд, эти два мотива в содержательном отношении явно отличают характер деятельности подростка в системе дополнительного образования от учебной деятельности в школе. Помимо этого, можно выделить еще три причины, которые указываются подростками достаточно часто. Одна из них связана с желанием профессионализироваться в соответствующей области («хочу стать профессионалом» – 18,0%), другая – с удовлетворением познавательных потребностей («расширение кругозора» – 14,3%), третья же – с релаксационными моментами («желание отвлечься, снять напряжение» – 18,8%).

Полученные в ходе опроса данные показывают, что между ответами мальчиков и девочек по целому ряду мотивировок прослеживаются заметные различия. Так, мальчики чаще отмечают такие мотивы, как «развитие способностей», «стремление занять особое положение и пробрести уважение среди друзей», «возможность показать свое превосходство над другими» или желание просто занять свободное время («от нечего делать»). Де-

вочки же чаще фиксируют мотивы, связанные с эмоциональными аспектами («получение удовольствия», «снятие напряжения»), а также желание «профессионализироваться» в соответствующей области. В целом, сопоставляя ответы мальчиков и девочек, можно выделить два разных вектора, характеризующих наиболее существенные различия в мотивах, побуждающих их к получению дополнительного образования. Так, если для мальчиков занятия в студиях, кружках и секциях в существенной степени определяются социальными моментами (желанием самоутвердиться, занять особое положение), то для девочек в большей степени характерны эмоциональные аспекты (получение удовольствия, релаксация).

Проведенный анализ полученных материалов позволил помимо гендерных различий выделить и возрастные. Здесь явная динамика прослеживается относительно двух мотивов. Так, от 5-го к 8-му классу последовательно увеличивается значимость мотивации, определяющей желание профессионализироваться в соответствующей сфере деятельности. В 5-ом классе ее отмечают 15,2%, а в 8-ом – 22,2%. Подобная тенденция вполне объяснима и связана с возрастными особенностями социализации подростка, поскольку именно на этапе старшего подросткового возраста явно актуализируется общая потребность в профессиональном самоопределении. Таким образом, мы видим, что актуализация этой потребности проецируется и на сферу дополнительного образования: интересы подростка все в большей степени начинают связываться с его планами относительно своей будущей профессиональной деятельности. Выбирая те или иные виды дополнительных занятий, он все в большей степени начинает связывать их с той профессией, которую хотел бы получить в будущем.

Другой мотив, значимость которого с возрастом последовательно увеличивается, связан с личностными установками подростка – ориентацией на «развитие и формирование своего характера». В 5-ом классе этот мотив как определяющий желание заниматься в соответствующем кружке, студии или секции отмечают лишь 2,1%, а в 8-м уже каждый десятый (9,3%). С учетом общих возрастных закономерностей психического развития ребенка на этапе перехода от младшего к старшему подростковому возрасту подобная тенденция также вполне ожидаема. Именно на этом возрастном этапе происходит актуализация потребности в личностном самоопределении [2, 21, 22 и др.]. Отсюда и занятия в том или ином кружке, студии, секции приобретают с возрастом для подростка все большую личностную значимость: здесь уже важно не столько развитие того или иного отдельного умения, навыка, качества, а именно развитие «себя как личности». Этот момент, на наш взгляд, имеет принципиальное значение, поскольку именно в системе дополнительного образования подросток пытается осуществить особые «культурные пробы», позволяющие получить обратную социальную реакцию относительно своей личностной успешности – успешности как субъекта деятельности.

При обсуждении возрастной динамики мотивов, определяющих включенность подростка в систему дополнительного образования, важно также обратить внимание и на влияние социально-стратификационных факторов. В этой связи напомним, что обсуждая вопрос о возрастных особенностях включенности учащихся из разных социальных страт в систему дополнительного образования, мы отмечали весьма значительные изменения, которые проявились среди подростков из семей с низким образовательным статусом. Так, среди них на рубежах 7-го и 9-го классов явно сокращается число занимающихся в различных кружках, студиях, секциях. В этой связи возникает вопрос: связаны ли подобные сокращения с какими-либо характерными изменениями и в мотивации подростков, обуславливающей их интерес к занятиям в системе дополнительного образования?

Сравнение возрастной динамики изменения мотивации, определяющей интерес к дополнительным занятиям среди подростков из разных социальных страт, позволяет выделить лишь одну, но достаточно характерную общую тенденцию. Причем она касается именно подростков из семей с низким образовательным статусом. Так, на рубеже 7-го класса среди учащихся, чьи родители имеют среднее образование, заметно увеличивается доля тех, кто отмечает, что их интерес к занятиям в кружках, студиях и секциях обусловлен возможностью «быть увереннее в себе» (если в 5-ом классе этот мотив вообще не фиксировался, то в 7-ом на него указывает уже каждый десятый – 9,5%) Таким образом, на рубеже 7-го класса занятия в системе дополнительного образования оказываются в существенной степени социально детерминированными и выступают для учащихся из слабых социальных страт как значимый фактор, влияющий на повышение чувства уверенности. На рубеже же 9-го класса резко возрастает значимость мотивации, обуславливающей возможность «показать свое превосходство над другими»: если в 5-ом и 7-ом классах этот мотив практически не фиксировался, то в 9-ом на него указывает каждый седьмой – 14,3%. Заметим, что здесь социальная детерминация связана уже с мотивом использовать занятия в кружках, студиях, секциях как своеобразное средство, обуславливающее возможность личностного доминирования над другими.

Таким образом, при рассмотрении особенностей изменения мотивации среди учащихся из слабых социальных страт в целом проявилась явно выраженная возрастная динамика, суть которой состоит в том, что занятия в системе дополнительного образования обусловлены актуализацией значимости ряда установок, касающихся сферы социального взаимодействия. Подчеркнем, что здесь мы сталкиваемся с весьма своеобразной логикой социального развития на этапе подростничества: от компенсации (обеспечения эффективной социальной адаптации, снятия «неуверенности») к доминированию (реализации стремления к «превосходству»). Заметим, что эта особая логика изменения мотивации, побуждающая подростка к до-

полнительным занятиям в студиях, кружках и секциях, проявилась именно среди подростков из социально слабых страт. На наш взгляд, это обстоятельство отнюдь не случайно. Актуализация у подростков из слабых социальных страт мотивов социальной компенсации и стремления к доминированию при занятиях в системе дополнительного образования свидетельствует о том, что, данная система выступает для них действительно как особый социальный лифт, обеспечивающий возможности восходящей социальной мобильности. Причем характерно, что эти установки отчетливо проявляются именно в кризисные периоды психосоциального развития подростка.

Влияние дополнительного образования на учебную деятельность подростка. Здесь мы рассмотрим ряд вопросов, касающихся влияния участия подростков в дополнительном образовании на их учебную деятельность: своеобразие социальной позиции подростка при взаимодействии как со сверстниками, так и с учителями; характеристику общего эмоционального благополучия и академической успешности; особенности мотивации учебной деятельности.

Ответы подростков на вопрос об их социально-статусной позиции в классе показывают, что среди учащихся, занимающихся в различных кружках, студиях и секциях (по сравнению с теми, кто в кружках не занимается) выше доля тех, кто «пользуется уважением среди многих своих одноклассников» (соответственно: 54,6% и 48,0%). Это позволяет сделать вывод о том, что занятия в системе дополнительного образования способствуют позитивному социальному самочувствию учащихся среди своих сверстников в школе. Весьма показательна и возрастная тенденция. Особенно отчетливо это проявилось при сравнении негативных ответов на этапе завершения обучения в основной школе. Так, например, среди девятиклассников, не занимающихся в системе дополнительного образования, каждый третий (31,7%) отмечает определенные сложности в межличностном общении с одноклассниками: «у меня есть лишь ограниченный круг приятелей в классе» а, среди занимающихся в кружках, студиях и секциях таких в два раза меньше – 16,8%.

Свободнее чувствуют себя учащиеся, занимающиеся в кружках, студиях и секциях – как на уроке, так и при общении с учителем. Так, среди занимающихся (по сравнению с не включенными в систему дополнительного образования) выше доля тех, кто отмечает, что может «свободно выражать и отстаивать свою точку зрения на уроке» (соответственно: 48,3% и 42,1%). Помимо этого, следует добавить, что те учащиеся, кто занимается в различных кружках, студиях или секциях, оказываются более позитивны в своем отношении к замечаниям школьных учителей. Так, например, отвечая на вопрос о своих реакциях на замечания учителя, они чаще указывают на то, что принимают эти замечания и «стараятся изменить свое по-

ведение» (среди занимающихся в системе дополнительного образования таких 47,1%, а среди не занимающихся - 40,4%).

Позитивные отношения с одноклассниками и учителями отражаются и на общем эмоциональном самочувствии подростка. Так, например, среди занимающихся в кружках, студиях и секциях заметно выше доля тех, кто, как правило, приходит из школы домой в «хорошем и приподнятом» настроении. Если среди занимающихся в системе дополнительного образования таких 31,0%, то среди не занимающихся 24,1%. Подчеркнем, что отмеченный позитивный настрой особенно заметен при сравнении ответов девятиклассников. Причем здесь особое внимание обращает на себя негативная тенденция: если среди не занимающихся в каких-либо кружках, студиях, секциях, почти каждый четвертый, – 22,4%, – фиксирует, что приходит домой из школы в «плохом и подавленном настроении», то среди занимающихся доля таких почти в два раза меньше – 14,9%.

В целом, приведенные выше данные свидетельствуют о явном позитивном влиянии занятий в системе дополнительного образования как на социальное, так и на эмоциональное самочувствие подростка в стенах школы. Вместе с тем понятно, что помимо этих моментов особый интерес представляет анализ влияния занятий в системе дополнительного образования на академическую успешность учащихся. Среди не занимающихся в системе дополнительного образования доля «троечников» составляет 51,9%, что существенно выше, чем среди занимающихся – 38,4%. Обратная ситуация складывается относительно «хорошистов» и «отличников». Здесь процентные доли выше среди получающих дополнительное образование по сравнению с теми, кто не занимается в кружках, студиях, секциях («хорошистов» соответственно: 54,2%, 43,5%; «отличников»: 7,4%, 4,6%). Различия, касающиеся распределения долей «троечников», «хорошистов» и «отличников» среди занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования, статистически значимы. Таким образом, вывод о позитивном влиянии дополнительных занятий на академическую успешность подростка очевиден.

Помимо рассмотренных выше аспектов (социальный статус, эмоциональное самочувствие, академическая успешность), возникает и специальный вопрос о влиянии дополнительных занятий и на мотивацию учебной деятельности подростка. Более того, этот вопрос, на наш взгляд, один из наиболее важных, поскольку именно характер мотивации определяет особенности субъекта учебной деятельности, его смысловую позицию. В этой связи заметим, что материалы проведенного социологического опроса позволяют сопоставить ответы учащихся, занимающихся в кружках, студиях и секциях, на вопрос о причинах, которые побуждают их учиться, с ответами на этот же вопрос тех, кто не включен в систему дополнительного образования. Результаты подобного сравнения показывают, что в целом у школьников, занимающихся в разнообразных кружках, студиях, секциях, позна-

вательная мотивация в учебной деятельности более выражена, чем у не занимающихся в системе дополнительного образования (соответственно: 58,1% и 52,8%).

Особый интерес представляет возрастная динамика структурных изменений мотивации учебной деятельности среди учащихся, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования. Специально проведенный в этой связи факторный анализ позволил выделить два вектора возрастных изменений мотивации учебной деятельности. Первый задает значимость социальных мотивов учебной деятельности: «получение в будущем высокооплачиваемой интересной и престижной работы», «долг и ответственность, каждый должен учиться», «возможность общаться в процессе учебы». Учеба в данном случае выступает как средство для социальной и профессиональной самореализации, как необходимость соответствовать социальной норме. Иными словами, для подростков, включенных в систему дополнительного образования, учеба рассматривается как средство для успешного социального функционирования: по мере взросления к этапу окончания основной школы (9-й класс) значимость этого комплекса мотивов существенно возрастает. В свою очередь, это позволяет говорить о своеобразном кризисе учебной деятельности, который связан с переходом на этом возрастном рубеже от учебно-познавательной мотивации к мотивации, когда учение выступает как средство реализации социальных достижений.

Второй вектор характеризуется мотивом «желание определиться, какие знания понадобятся в будущем». Здесь учебная деятельность определяется как потребность в личностном самоопределении. Характерно, что именно эта мотивация проявляется среди девятиклассников, занимающихся в системе дополнительного образования. Те же подростки, кто в нее не включен, сориентированы на внешние мотивы, связанные с социальной поддержкой: одобрение со стороны ближайших взрослых, учителей.

Таким образом, можно выделить ряд особенностей, характерных для подростков, включенных в систему дополнительного образования: выбор кружков и секций связан у учащихся с представлениями о профессии, которую они хотели бы получить в будущем, при этом система дополнительного образования способствует формированию представлений подростка о себе как о субъекте деятельности. Занятия дополнительным образованием позитивно сказываются и на социальном функционировании учащихся: они лучше чувствуют себя среди сверстников в школе, свободнее общаются с учителем и более конструктивно реагируют на его замечания, в целом для них характерен позитивный эмоциональный настрой. Кроме того, у подростков, посещающих кружки и секции, в большей степени выражена тенденция воспринимать учебу как средство реализации социальных достижений, а также как способ удовлетворения потребности в личностном самоопределении.

2. Среднее профессиональное образование актера: индивидуальный отбор

В первой части статьи на материале масштабного социологического опроса мы рассмотрели некоторые тенденции, связанные с включением подростка в систему дополнительного образования. Вторая часть статьи на примере изучения процесса отбора студентов в театральный колледж иллюстрирует один из вариантов дальнейшего, более индивидуализированного профессионального самоопределения.

При этом важно отметить особые условия отбора и организации учебного процесса, характерные для театрального колледжа, и во многом определяющие своеобразие профессионального становления студентов.

Во-первых, ситуация приема в театральный колледж предполагает прохождение жесткого конкурсного отбора, где на одно место претендует более 100 человек, отбираемых педагогами в ходе предварительных прослушиваний. Драматична и сама ситуация последнего отборочного этапа, где из 150 претендентов необходимо отобрать лишь 24 человека.

Вторым важным моментом является возраст студентов. В колледж принимаются подростки после окончания 9-го класса, соответственно, средний возраст абитуриентов составляет примерно 15 лет, что на 2-3 года меньше, чем в традиционных актерских вузах. Подобная ситуация ранней профессионализации, на наш взгляд, во многом определяет специфику траектории дальнейшего личностного и профессионального становления.

Третий момент касается особенностей обучения студентов в театральном колледже, где специальное внимание уделяется дисциплинам профессионального цикла, а также ориентации студентов на групповую совместную работу. Отметим, что многие абитуриенты приходят в колледж после занятий в самодеятельных театрах и кружках, где они могли ярко продемонстрировать свои таланты и личностные особенности.

Перечисленные особенности позволяют говорить о том, что в данном случае мы имеем дело с уникальной образовательной ситуацией, требующей специального изучения. Основные результаты данного исследовательского проекта отражены в наших предыдущих публикациях [9, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 25].

В рамках настоящей статьи мы кратко остановимся на двух сюжетах, позволяющих рассмотреть особенности отбора студентов в театральный колледж: сопоставление личностных характеристик студентов театрального колледжа и обычных школьников (контрольная группа) и особенности педагогического отбора в театральный колледж.

Роль личностных особенностей абитуриента при отборе в театральный колледж. Для выявления личностных характеристик, являющихся специфичными для выборки студентов-актеров, сравним средние данные, полученные по опроснику Р. Кеттелла 16 PF для группы подростков, поступивших в колледж при наборах 2010-2015 гг., с данными их сверстни-

ков из общеобразовательных школ. Средние профили по двум группам испытуемых представлены на рис. 1.

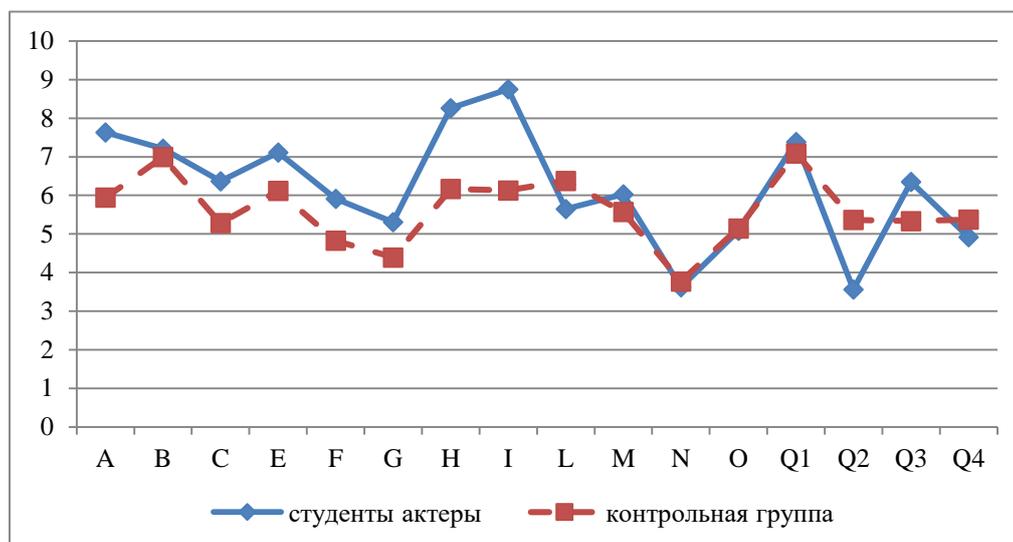


Рис. 1. Средние профили студентов-актеров и учащихся общеобразовательных школ по тесту 16 PF (баллы в стенах)

Значимые различия между студентами-актерами и учащимися общеобразовательных школ получены по следующим факторам: А (замкнутость – общительность, $p=.000$), С (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность, $p = .000$), Е (подчиненность – доминантность, $p=.000$), F (сдержанность – экспрессивность, $p=.000$), G (низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения, $p=.001$), Н (робость – смелость, $p=.000$), I (жесткость – чувствительность, $p=.000$), L (доверчивость – подозрительность, $p=.02$), М (практичность – мечтательность, $p=.02$), Q2 (конформизм – неконформизм, $p=.000$) и Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль, $p=.004$).

Заметим, что средние оценки по шкалам С, Е, F, G, L, М, Q3 для обеих групп находятся в границах нормы (4–7 баллов), тогда как показатели студентов-актеров по факторам А, Н, I, Q2 лежат вне диапазона средних значений, что указывает на наличие выраженных личностных акцентуаций. Рассмотрим различия по этим четырем факторам более подробно.

Высокие оценки по фактору А (общительность) интерпретируются как афферотимия, что связано с проявлениями добродушия, веселости, эмоциональной восприимчивости, живости, интереса к людям, открытости, общительности. Люди с такими оценками хуже выполняют монотонную или требующую точности работу, но при этом легко включаются в группы, меньше боятся критики, легче идут на компромисс.

Высокие оценки по фактору Н (смелость) свойственны авантюрным, общительным, смелым людям, проявляющим отзывчивость, импульсивность. Люди с высокими показателями по фактору Н «не чувствительны к

угрозе», что порождает смелость в социальном, сексуальном и эмоциональном смысле.

Положительный полюс фактора I (чувствительность) отличает людей мягких, чувствительных, утонченных, непостоянных, романтических, склонных к эмпатии, сочувствию и сопереживанию. Согласно данным авторов теста, люди с высокими оценками по данному фактору обладают артистическими способностями, развитым эстетическим вкусом и фантазией.

Наконец, низкие оценки по фактору Q2 (конформизм) характеризуют общительных, социабельных людей, часто зависимых от мнения и требований группы. Преобладающие низкие оценки по этому фактору у членов одной группы благоприятны для совместной работы.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что поступившие в театральный колледж студенты обладают сложным комплексом личностных характеристик, связанным как с эмоциональными особенностями личности, так и с готовностью к социальному взаимодействию.

Особенности педагогического отбора в театральный колледж. Помимо выявления специфических особенностей личности студентов-актеров, отличающих их от обычных школьников, представляется важным выявить те критерии, на которые ориентируются педагоги при отборе абитуриентов. С этой целью мы проведем сопоставление средних профилей поступивших и не поступивших абитуриентов на заключительном этапе отбора (третий тур). При сравнении особое внимание будет уделено различиям в критериях отбора мальчиков и девочек. На рисунке 2 представлены средние профили для подвыборок зачисленных и отсеянных мальчиков.

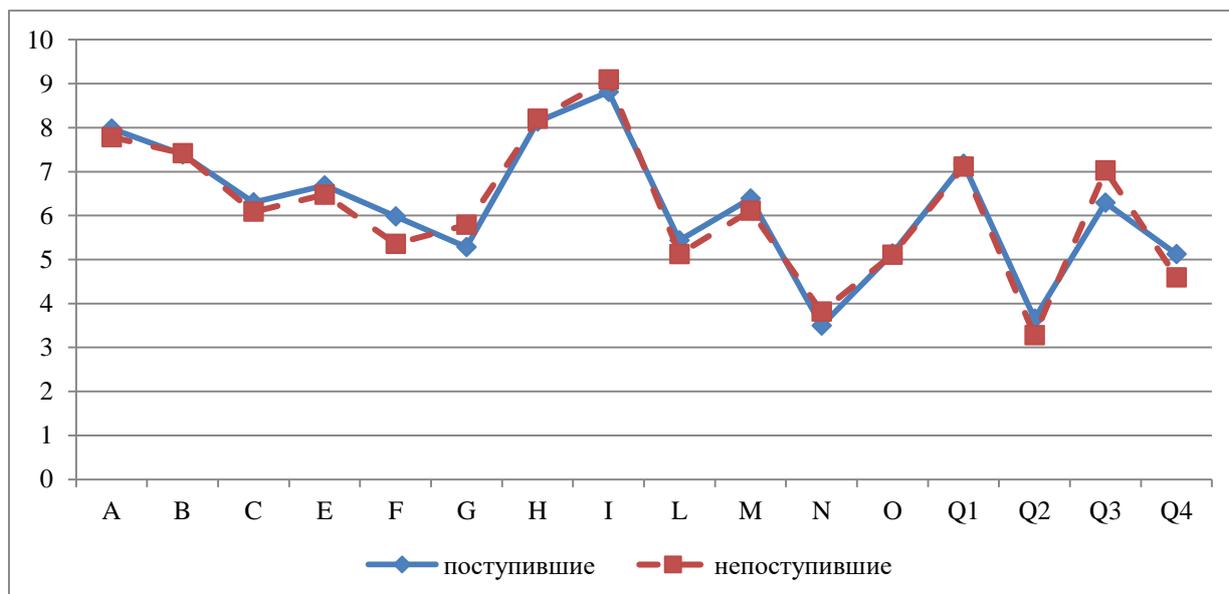


Рис.2. Средние суммарные профили по тесту Р. Кеттелла 16 PF поступивших и не поступивших абитуриентов-мальчиков (баллы в стенах)

Как видно из рисунка 2, в целом профили поступивших и не поступивших мальчиков схожи. Вместе с тем можно выделить четыре характерных различия по следующим факторам: F (экспрессивность), $p=.02$; G (моральная нормативность), $p=.04$; Q3 (самоконтроль), $p=.03$; Q4 (напряженность), $p=.03$.

Фактор F (экспрессивность) ориентирован на измерение активности и эмоциональных установок личности в ситуации общения. Высокие оценки по данному фактору свидетельствуют о таких характеристиках человека, как жизнерадостность, импульсивность, восторженность, беспечность, эмоциональная яркость, проявляющихся в отношениях между людьми; склонность к эмоциональному лидерству в группах. Низкие оценки указывают на сдержанность в проявлении эмоций, беспокойство о будущем, пессимистичность в восприятии действительности. Согласно данным авторов теста, высокие оценки по данному фактору свойственны актерам и эффективным лидерам, тогда как художники и простые исполнители имеют более низкие оценки [24, 4]. Как видно из рисунка 2, наше исследование подтверждает эту закономерность, – у поступивших в театральный колледж мальчиков показатели по данной шкале значимо выше, чем у непоступивших.

Фактор G характеризует такие особенности эмоционально-волевой сферы, как настойчивость и организованность, а также специфику регуляции социального поведения (принятие/игнорирование общепринятых моральных правил и норм). С точки зрения психоаналитической концепции этот фактор трактуется авторами теста как сильное/слабое супер-эго [24, 4]. Высокие оценки указывают на выраженные волевые качества: настойчивость, обязательность, ответственность, чувство долга. Низкие оценки свидетельствуют о склонности к непостоянству, неорганизованности, безответственности, импульсивности, несогласии с общепринятыми моральными правилами и стандартами. При этом не стоит жестко связывать отрицательный полюс фактора G со склонностью к асоциальному поведению; часто такие оценки свойственны интеллектуальным и эмансипированным личностям, выражающим гуманистические идеалы.

В нашем случае по фактору G оценки поступивших юношей значимо ниже, чем у непоступивших. Однако следует иметь в виду, что как у тех, так и у других значения находятся на среднем уровне в пределах нормы. Можно предположить, что здесь проявляется еще один критерий педагогического отбора, который содержательно может быть выражен в таких характеристиках, как импульсивность реагирования, способность отойти от принятых социальных стереотипов и правил. Например, стереотип об эмоциональной стойкости мужчин («мужчины не плачут») здесь может быть не слишком устойчивым. Заметим, что большая гибкость по отношению к социальным нормам позволяет легче воплощать и оправдывать не-

обычные и, в частности, отрицательные модели поведения персонажа, что является важным аспектом актерской профессии.

Фактор Q3 (самоконтроль) характеризует уровень внутреннего контроля поведения. Наряду с двумя другими факторами – сила «я» (фактор С) и сила «сверх-я» (фактор G) – этот фактор, по мнению авторов теста, является одним из наиболее важных для прогноза успешности деятельности [24, 4]. Он положительно связан с частотой выбора в лидеры и степенью активности при решении групповых проблем. Низкие оценки по этому фактору свидетельствуют о слабой воле и плохом самоконтроле. Деятельность таких людей неупорядочена и импульсивна. Личность с высокими оценками по этому фактору контролирует себя, настойчива, сознательна, склонна соблюдать этикет. Для того чтобы соответствовать таким стандартам, требуется приложение определенных усилий, наличие четких принципов, убеждений и учет общественного мнения. Люди с высокими оценками по этому фактору склонны к организаторской деятельности и добиваются успеха в тех профессиях, где требуются объективность, решительность и уравновешенность.

Отметим, что показатель самоконтроля (фактор Q3) у группы непоступивших мальчиков находится на верхней границе нормы, тогда как у поступивших он соответствует средним значениям. Таким образом, проявляется третий критерий педагогического отбора, связанный (как и фактор G) с волевыми характеристиками личности. В данном случае педагоги ориентируются на адекватный (не завышенный) самоконтроль, который позволяет проявлять эмоционально яркие, живые реакции (сравните с описанием фактора F), задавая при этом достаточно широкие границы самовыражения.

И, наконец, четвертый фактор, по которому обнаружены статистически значимые различия – фактор Q4 (напряженность). Высокие оценки по нему интерпретируются как собранность, энергичность, напряженность, повышенная мотивация, беспокойство, взвинченность, раздражительность. Низкие значения характерны для людей с невысоким уровнем мотивации достижения, тех, кто довольствуется имеющимся. В данном случае у поступивших абитуриентов-мальчиков по данному фактору оценки значимо выше, чем у не поступивших.

Таким образом, сравнение по результатам теста Кеттелла 16 PF поступивших и непоступивших в театральный колледж мальчиков показывает, что в своем экспертном отборе педагоги по актерскому мастерству интуитивно ориентируются на сложный комплекс личностных характеристик, связанный с позитивными эмоциональными установками, стремлением к самореализации и особенностями волевой саморегуляции.

Сравнение средних профилей поступивших и непоступивших в театральный колледж девочек-абитуриенток показало, что здесь статистически значимые различия проявились по двум другим факторам: В (интеллект),

$p=.003$, и М (мечтательность), $p=.02$. По обоим факторам показатели у поступивших девочек ниже, чем у непоступивших, и в то же время соответствуют норме.

Более низкие показатели по фактору В (интеллект) свидетельствуют о том, что педагоги ориентированы на отбор девушек, способных решать различные поведенческие задачи, многие из которых являются «бытовыми» и требуют простоты и конкретности мышления.

В свою очередь, если высокие значения по фактору М (воображение) свидетельствуют о богатом воображении, поглощенности своими идеями и внутренними иллюзиями, умении оперировать абстрактными понятиями, ориентации на внутренний мир, то низкие оценки указывают на высокую скорость решения практических задач, прозаичность, ориентацию на внешнюю реальность, развитое конкретное воображение, практичность, реалистичность. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что при отборе в театральный колледж девочек педагоги ориентированы на принципиально иные личностные характеристики, чем при отборе мальчиков. И здесь важную роль играют интеллектуальные свойства личности. Средние значения по факторам В (интеллект) и М (мечтательность) отражают возможность достижения успеха в решении несложных отвлеченных проблем, при этом наибольшая успешность достигается в решении практических задач. Такие люди способны к творческой, детальной разработке идей, выдвинутых другими.

Таким образом, приведенные данные показывают, что при отборе мальчиков педагоги ориентируются на ряд личностных особенностей, касающихся эмоционально-регулятивной сферы личности. При отборе же девочек значимыми оказываются критерии, связанные с интеллектуальной сферой. Этому можно дать следующее объяснение. Поскольку система отбора в театральный колледж строится на собственном, индивидуально-личностном опыте педагогов-актеров, большинство из которых является мужчинами, то при отборе мальчиков они, интуитивно опираясь на механизм *проекции*, «узнают» в проявлениях абитуриентов знакомые каждому из них особенности поведения, связанные с переживаемыми эмоциональными состояниями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности. Это и позволяет выделить особые критерии, свойственные природе мужского актерского перевоплощения, фиксируя своеобразие отношений экспрессивности (фактор F), мотивационной напряженности (фактор Q4), супер эго (фактор G) и силы я (фактор Q3).

В свою очередь, можно предположить, что при отборе девочек мужчины-педагоги ориентируются не только на внешние данные абитуриентов, которые воспринимаются ими как более важные для успешности в профессии, чем для мальчиков, но и на те личностные характеристики, которые способствуют творческому осмыслению и реализации идей режис-

сера (педагога), что является крайне важным профессиональным качеством для будущих актрис.

Выводы

Приведенные в статье данные позволяют сделать два основных вывода.

1. Исследование выявило влияние демографических (пол/возраст) и социально-стратификационных факторов на приобщенность учащихся к системе дополнительного образования. При этом показано, что занятия в системе дополнительного образования играют важнейшую позитивную роль в развитии мотивации учебной деятельности и повышении общей академической успешности. Помимо этого, посещение кружков и секций положительно сказывается на процессе социализации подростка и его профессиональном самоопределении.

2. Обучение в системе среднего профессионального образования предполагает совершенно особые требования при отборе абитуриентов. В профессиях, характеризующихся творческой направленностью и высокой конкурентностью, акцент на этапе отбора ставится на тех личностных особенностях, которые адекватны для формирования субъекта деятельности. При этом критерии отбора в систему среднего профессионального образования могут существенно расходиться с теми критериями, которые применяются в системе дополнительного образования на этапе обучения в основной школе.

Литература

1. Асмолов А.Г. Доклад о системе дополнительного образования. Межрегиональная научно-практическая конференция «МГДД(Ю)Т в системе дополнительного образования детей: история и современность». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.people.su/youtube_video-akademik-asmolov-o-dopolnitelnom-obrazovanii (дата обращения 14.03.2013 г.).

2. Божович Л.И. «Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование». – М.: Просвещение, 1968. – 399 с.

3. Гущина Т.Н. «Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования». Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – 43 с.

4. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. - СПб.: Речь, 2001. – 85 с.

5. Каргина З.А. Понятие «дополнительное образование детей» в представлениях теоретиков и практиков [Текст] / Педагогическая наука – нашей новой школе: материалы Всерос. науч.-практ. заоч. конф. «Восьмые Есиповские чтения» / М-во образования и науки Рос. Федерации, Глазов-

ский гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко. «Есиповские чтения», Всероссийская науч.-практ. заоч. конф. (8; 2012; Глазов). – Глазов: ГГПИ, 2012. – С. 14-19.

6. Личностный опросник EPI (методика Г. Айзенка) / Альманах психологических тестов – М., 1995. – С.217-224.

7. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 176 с.

8. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: русско-язычная адаптация теста Мэйера-Сэловея-Карузо (MSCEIT v.2.0) // Психологические исследования: электрон. научн. журн. 2009. № 6(8). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.psystudy.ru> (дата обращения 14.01.2017).

9. Собкин В.С. Опыт исследования личностных характеристик студента-актера // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов. М., 1984. – С. 22-37.

10. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Дополнительное образование: как к нему относятся школьники // Народное образование. – 2013. – № 7. – С. 24-31.

11. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Отношение учащихся основной школы к дополнительному образованию // Образовательная политика. – 2014. – №1(63). – С. 27-40.

12. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Подросток в системе дополнительного образования: социально-психологические аспекты // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – №2(38). – С. 43–68.

13. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию // Вопросы психологии. – 2013. – № 4. – С. 16-26.

14. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Взаимосвязь способов поведения в ситуациях фрустрации и личностных особенностей (на материале обследования студентов театрального колледжа) // Социальная психология и общество. 2014. – Т. 5. – № 4. – С. 62–74.

15. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностных особенностей (по материалам обследования студентов театрального колледжа) // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 2(18). – С. 56-65.

16. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Личностные особенности при профессиональном отборе студентов-актеров: гендерный аспект // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3. – С. 74-83.

17. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Опыт психологического обследования студентов-актеров // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2015. – № 1. – С. 74-84.

18. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Психотехники развития одаренности в театральной педагогике // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, – № 40. – С. 7.
19. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. – М.: Министерство образования РФ, 1992. – 159 с.
20. Собкин В.С., Феофанова Т.А. Личностные особенности студентов-актеров разных поколений: инвариантность и изменчивость // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 32-47.
21. Эльконин Д.Б. «Возрастные особенности младших подростков». / Под ред. Д.Б. Эльконина, М.: 1967 г.
22. Эриксон Э. «Идентичность: юность и кризис». Пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.
23. Ясюкова Л.А. Фрустрационный тест С. Розенцвейга: метод. руководство / Л.А. Ясюкова. – СПб.: ИМАТОН, 2007. – 128 с.
24. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M. Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF). Champaign IL: Institute for Personality and Ability Testing, 1970.
25. Sobkin V.S., Lykova T.A. Sociometric status of Theatre College students and its relation to their personal characteristics and educational activities // Psychology in Russia: State of the Art. – 2015. – Volume 8, Issue 4. – p. 130-141.